

**PROPUESTA DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA
EN LA LENGUA ESCRITA:
UNA EXPERIENCIA DESDE EL AULA DE APOYO ***

Luis Fernando Estrada**
Liliana María Rendón**

1. MOTIVO DE ESTA EXPLORACIÓN

Una experiencia pedagógica investigativa es un viaje a una tierra desconocida, más compleja aún cuando lo que buscamos es profundizar en propuestas ligadas al entorno tan cercano, pero a veces tan ajeno, con el cual diariamente trabajamos.

Nuestra exploración la iniciamos como estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuando nos preguntábamos por los procesos de formación en que nos veníamos preparando para nuestro futuro desempeño como docentes. En aquella época (1999) no encontrábamos dentro del ambiente institucional de la universidad espacios que nos permitieran llevar a cabo exploraciones críticas e investigaciones sobre los planteamientos teóricos que el currículo nos presentaba. Esta insatisfacción nos llevó a inscribirnos en el Semillero de Investigación de la Facultad de Educación, que por fortuna se ofrecía en ese momento, como una alternativa de formación y discusión extra-curricular para estudiantes de las distintas licenciaturas. Uno de los objetivos de este proceso era que cada estudiante, individualmente o en equipo, desarrollara un proyecto de investigación a partir de sus intereses con respecto a su área de formación.

Nuestra inquietud particular gira alrededor de la dificultad que observamos en el medio educativo para la aplicación de una didáctica constructivista, más

* Proyecto de Investigación con apoyo del Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia, cuya ejecución se realizó durante los años 2001 y 2002.

** Licenciados en Educación Infantil Especial, Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia. Agradecemos la participación de la compañera Yolanda Espinosa; a los niños, las niñas y sus familias que tan amablemente nos colaboraron, a las dos instituciones que nos permitieron observar sus prácticas pedagógicas y a la asesora temática del proyecto, especialista Ligia Echavarría. Nuestros especiales reconocimientos a la Dra. Zayda Sierra, fundadora del Semillero de Investigación de la

específicamente en la Educación Especial. A partir de nuestra interacción con diferentes instituciones públicas y privadas y en conversaciones con docentes universitarios que trabajaban en el área, observamos que los procesos pedagógicos con niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE)¹, considerados con capacidades para estar integrados al aula regular (Decreto 2082, MEN, 1996), se apoyan más en teorías conductistas y en prácticas derivadas de esta corriente que en la propuesta constructivista. Nos preguntamos por qué, si en algunas asignaturas de nuestro programa de Licenciatura (métodos de lectura, desarrollo lógico-matemático, corrientes pedagógicas) se contemplan los postulados y metodologías constructivistas, egresados del programa fundamentan escasamente su labor en esta propuesta.

Quisimos, entonces, explorar alternativas de trabajo fundamentadas en el constructivismo con niños y niñas que presentan NEE. Este paradigma llama particularmente nuestra atención por su visión renovada del ser humano, en el cual se reconoce su capacidad de reconstruir para sí la realidad del mundo exterior (Maturana, 1995; Gallego, Torres y Pérez, 1994). Pensamos que si se logra cambiar la manera como en nuestro medio se concibe a las personas que presentan NEE se pueden transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje y su realidad social. En este sentido, nuestra búsqueda está relacionada con la construcción de alternativas didácticas que fundamenten el trabajo del docente de apoyo².

Este problema de la poca aplicación de presupuestos constructivistas en el aula, no es sólo una percepción nuestra en el ámbito local, sino que también se presenta en el contexto nacional e internacional. En Colombia, por ejemplo, autores reconocidos como Félix Bustos (1994) y Hernán Escobedo (1996) presentan algunos de los problemas en la aplicación del constructivismo, entre los cuales están: tomarlo

Facultad de Educación y coordinadora del Grupo de Investigación Diverser de la Universidad de Antioquia, por su constante acompañamiento metodológico.

¹ Retomamos aquí el concepto de Necesidades Educativas Especiales propuesto en el informe Warnok (UNESCO, 1978) como una renovación en la visión de las personas que presentan una deficiencia física, cognitiva, emocional y sensorial, pues desliga la discapacidad de su propia deficiencia y la pone en las condiciones del entorno en el cual estas personas se desempeñan.

² En Colombia, el trabajo del docente de apoyo es regulado por el Decreto 2082 (MEN, 1996) conceptualizado como quien asesora a la comunidad educativa frente a las ayudas que requiere el estudiante que presentan NEE en su proceso de integración al aula regular.

como una moda, llamar constructivismo a cualquier actividad en el aula de clase y desconocer sus fundamentos epistemológicos. Por su parte, Jorge Gómez y Shirlei Ramos (1994) señalan cómo, tradicionalmente en el ámbito educativo, se tiende a pensar que las personas que presentan NEE no logran aprender desde esta perspectiva, lo cual se ve reflejado en los programas y currículos que se crean para el trabajo con esta población. En el contexto internacional, investigadores españoles como Juan Ignacio Pozo y Mario Carretero (1997) mencionan las dificultades de la aplicación del constructivismo para las y los docentes, entre las cuales están: la poca comprensión de este paradigma, los escasos recursos para llevarlo a la práctica o excusas como no tener tiempo.

Esta exploración bibliográfica inicial nos aproximó a algunas razones sobre la poca implementación del constructivismo en las aulas de nuestro medio; sin embargo, no queríamos quedarnos allí, sino emprender un viaje, explorar otras rutas. Por esto decidimos implementar una *propuesta didáctica constructivista* con niños y niñas que presentan NEE integrados al aula regular. Dicha propuesta la exploramos en procesos de iniciación a la lectura y la escritura, pues es una de las áreas de aprendizaje en la que más se ha investigado sobre el paradigma constructivista en contextos escolares regulares, aunque muy pocos estudios con niños y niñas que presentan NEE.

Al respecto, en la Universidad de Antioquia encontramos algunas investigaciones de postgrado (maestría y doctorado) que abordan este tipo de estudios con población que presentan NEE. La investigación de maestría “El proceso de construcción de la lengua escrita en adolescentes y adultos con Retardo Mental” de las profesoras Luz Estella Isaza y Martha Luz Ramírez (1992), pretendía verificar si los sujetos adolescentes y adultos con Retardo Mental construían de igual forma que las personas normales la lengua escrita; descubrir la relación entre las prácticas de enseñanza con los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y, finalmente, identificar si existía la movilización del pensamiento en estos sujetos a partir del avance por las distintas etapas de construcción de la lengua escrita. En esta investigación concluyeron que las personas con Retardo Mental avanzan por las mismas etapas de construcción, sólo que de una manera más lenta. Esto

evidencia, además, que estas personas continúan con una movilización del pensamiento a pesar de la edad. También dedujeron que las prácticas de enseñanza posibilitan o inhiben los procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Otra de las investigaciones que encontramos fue la desarrollada por la profesora Luz Estella Giraldo (2002) en su tesis doctoral “La escritura emergente en el aula integradora de preescolar con apoyo de nuevas tecnologías. Un enfoque constructivista.” A partir de este estudio pretendía “analizar algunos de los efectos que tiene el uso del computador como herramienta de escritura en el proceso de apropiación de la lengua escrita de los alumnos al aula integrada de preescolar” (10).

Ambos estudios tienen aproximaciones distintas sobre la cuestión del proceso de construcción de la lengua escrita con niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales. A partir de ellos se generan nuevas perspectivas de investigación en las que se buscan abordar problemáticas relacionados con propuestas didácticas en la construcción de la lectura y la escritura.

Otra de las razones por la que quisimos explorar este tipo de propuesta, es que la lectura y la escritura son unas de las actividades simbólicas que le permiten al ser humano comprender su mundo y comunicarse en él (Hurtado 1994), pues son procesos que se van construyendo en nuestra matriz social de forma conjunta e interrelacionada. La lectura le permitirá al sujeto comprender los contenidos culturales transmisibles, y la escritura, expresar y analizar su interpretación de las realidades. Este complejo proceso de construcción de un objeto de conocimiento, en este caso la lengua escrita, lleva incluido el aprendizaje de otras habilidades cognitivas (atención, análisis, inferencia, entre otras), por lo cual consideramos que este proceso beneficia a niñas y niños que presentan NEE en tanto que les permite acceder a otros conocimientos y mejorar sus estructuras cognitivas.

2. MAPA DEL RECORRIDO

Las siguientes fueron las **preguntas** que orientaron nuestra búsqueda:

¿Qué experiencias en la literatura y en el medio dan cuenta de la aplicación de una didáctica constructivista en la iniciación de la lectura y la escritura en niños y niñas que presentan NEE, integrados al aula regular?

¿Qué logros o dificultades se presentan al aplicar una didáctica constructivista en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas que presentan NEE integrados en aulas regulares?

¿Qué implicaciones didácticas se pueden derivar del diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica constructivista en la iniciación de la lectura y la escritura con niños y niñas que presentan NEE integrados en aulas regulares?

De estas preguntas, definimos los siguientes *objetivos* o propósitos de esta exploración.

General

- A partir de una indagación en el medio sobre la aplicación de didácticas fundamentadas en el paradigma constructivista, diseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica basada en dicho paradigma en el campo de la iniciación a la lectura y la escritura, con niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) integrados al aula regular, para derivar implicaciones didácticas que enriquezcan los procesos educativos en este campo.

Específicos

- Indagar las percepciones que docentes de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, que atienden niños y niñas que presentan NEE integrados al aula regular, tienen sobre los beneficios o limitaciones de didácticas constructivistas en el campo de la iniciación a la lectura y la escritura.

- Contrastar dichas percepciones con planteamientos teóricos y aplicados en la literatura sobre el paradigma constructivista.
- A partir de las anteriores reflexiones, diseñar, aplicar y evaluar una experiencia didáctica con niños y niñas que presentan NEE, integrados al aula regular, en el campo de la iniciación a la lengua escrita.
- Derivar implicaciones aplicables a procesos de formación de docentes, con relación a las potencialidades de propuestas didácticas constructivistas en la iniciación a la lengua escrita.

3. MARCO REFERENCIAL

A continuación presentamos cuáles son los referentes teóricos a partir de los cuales desarrollamos la propuesta. En primer lugar abordamos la concepción del paradigma constructivista y sus niveles. En segundo lugar, planteamos una didáctica constructivista y su relación con el área específica de la lengua escrita. Como tercer punto, exponemos la didáctica constructivista relacionándola con el marco de la integración escolar de niños y niñas que presentan NEE; para aclarar este punto, indicaremos los modelos explicativos de la discapacidad y las características principales de cada cuadro diagnóstico.

3.1. NIVELES DEL CONSTRUCTIVISMO

A partir de la revisión sobre el concepto “constructivismo” encontramos que existen múltiples visiones y diversas formas de comprender su aplicación en el campo pedagógico. El constructivismo va más allá de una metodología de enseñanza; es, en cambio, un paradigma en el cual confluyen varias disciplinas: epistemología, psicología, sociología, pedagogía. De acuerdo con Egon Guba e Yvonna Lincoln (1994) un paradigma es “el conjunto de *creencias básicas* (o metafísica) que trata de los principios primeros o últimos. Representa una *visión del mundo* que define, para aquel que lo sustenta, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y la gama de posibles relaciones con ese mundo y sus partes, como por ejemplo lo hacen las cosmologías y las teologías” (5).

Retomando las palabras de Carlos Eduardo Vasco (1998), llegamos a la conclusión de que no existe una sola teoría constructivista, tomarla así, sería ir en contra de los mismos postulados epistemológicos que la fundamentan. Existen diferentes corrientes y formas de pensar el constructivismo. Nos resulta interesante señalar, a partir de lo expresado por este autor, que el constructivismo es un paradigma en construcción a partir del cual múltiples disciplinas se interrelacionan y enriquecen. Para efectos de nuestra experiencia didáctica, decidimos retomar de Félix Bustos (1994) y Carlos Eduardo Vasco (1998) los siguientes niveles del

constructivismo: el epistemológico, el sociológico, el psicológico y el didáctico, que nos permiten entender las diferentes maneras de entender el constructivismo y la incidencia que tienen para su implementación en el aula integradora.

a. Nivel epistemológico

El constructivismo es una perspectiva sobre cómo el ser humano conoce o construye el conocimiento (Escobedo, 1996). Otro autor cercano a esta línea de reflexión, Rómulo Gallego (1996), identifica en el pensamiento clásico griego las raíces epistemológicas del constructivismo, refiriéndose a los escépticos y su labor crítica y autocrítica del sistema platónico, hegemónico de la época; y a Jenófanes quien plantea que la verdad era relativa en cada persona, en tanto que las percepciones difieren en cada uno.

Félix Bustos (1994), por su parte, argumenta que esta teoría “tiene sus raíces en la reflexión kantiana sobre la imposibilidad de la ciencia para reconocer la ‘verdad’ y su visión interaccionista en la construcción del conocimiento de los fenómenos” (50). Es importante aclarar que es sólo a partir de las revoluciones científicas del siglo XX, como la creación de las geometrías no euclidianas, la teoría de la relatividad y la mecánica cuántica, que se establece la necesidad de crear una nueva epistemología que permita estudiar la manera como se construye el conocimiento científico (Gallego, Torres y Pérez, 1994). El constructivismo epistemológico plantea la subjetividad del conocimiento, postulando que no es copia fiel de la realidad, pero que tampoco es producto de la mente sino que depende de la “construcción adaptativa que del mundo hace cada persona, en consonancia con sus propios conocimientos y experiencias” (Hernández, 1997: 289).

El constructivismo es, entonces, una teoría del conocimiento y como tal ha intentado responder diferentes preguntas que tienen que ver con el ser humano y su forma de acceder al conocimiento, remitiéndonos a un cambio epistemológico en la relación sujeto-objeto, que puede llevarnos a transformar la manera como se concibe socialmente a las personas. Ello nos invita a preguntarnos sobre cómo las personas conciben al sujeto que presenta NEE, y a la vez, cómo personas que presentan NEE construyen el conocimiento.

b. Nivel sociológico

Berger y Luckman (1968) hacen referencia a dos conceptos fundamentales en el proceso de construcción social de la realidad: la socialización primaria, que es un proceso por el cual un individuo es inscrito en el mundo social en el cual se encuentra inmerso; es decir, el ser humano va construyendo sus primeros esquemas de lo real que le servirán como punto de partida para continuar aprehendiendo el mundo. La socialización secundaria, por otro lado, es el proceso de inscripción en un “rol social” específico; implica el aprendizaje del lenguaje inherente a ese rol y debe contrastar con los significantes internalizados en la socialización primaria para lograr unos grados de valor y significación dentro de la biografía del individuo.

De lo anterior se desprende el carácter interactivo de la construcción del conocimiento, esto es, la persona construye sus esquemas en relación con el entorno; lo cual nos lleva a preguntarnos sobre cómo es concebida la persona que presenta NEE por sus familiares, vecinos y amigos durante la socialización primaria y cómo puede influir esta percepción en los procesos de desarrollo propios. En nuestro medio es frecuente la percepción de estas personas como seres incapaces, de hecho, la palabra discapacitado(a) no es gratuita. ¿Puede una persona que crece considerada como incapaz, liberarse de esos esquemas y deconstruirlos durante el proceso de socialización secundaria? ¿Qué sucede con una persona que presenta NEE, si durante el proceso de socialización primaria crece con el reconocimiento de sus potencialidades más que de sus limitaciones?

c. Nivel psicológico

El nivel psicológico está basado fundamentalmente en las tesis de Jean Piaget y Lev S. Vigotsky. El primero, interesado en investigar el proceso de desarrollo de la inteligencia en niños y niñas, enfocó sus investigaciones en los procesos internos. Vigotsky, por su parte, centró su atención en la interacción social, al afirmar que el conocimiento es un producto de la interacción entre el sujeto y la cultura; en otras palabras, trató de explicar el papel de lo social y de la educación en el desarrollo psicológico (Delval, 1997).

El trabajo de Vigotsky nos centra en el proceso de construcción del yo en la interacción con los otros; por esto nos resultó de fundamental interés pues respondía a nuestra necesidad por comprender qué pasa con las personas que presentan NEE cuando se les juzga desde un punto de vista más valorativo; es decir, cuando interactuamos con ellos y ellas desde unos esquemas cognitivos diferentes a aquellos tradicionales que enfatizan la incapacidad.

d. Nivel didáctico

La búsqueda de una nueva alternativa en la acción pedagógica llevó a algunos investigadores e investigadoras (Lerner, 1996; Kaufman, Castedo y Teruggi y Molinari, 1991), a retomar los aportes de los postulados epistemológicos y psicológicos del constructivismo para aplicarlos a la educación, dando como resultado el *constructivismo didáctico*, el cual considera que el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado o construido activamente por el sujeto que conoce. Delia Lerner (1996) retoma a Brun (1994) para aclarar que la didáctica “es un intento de responder a preguntas relativas a la transformación de los conocimientos, pero se trata en este caso de una transformación que tiende hacia la adquisición de saberes específicos que han sido culturalmente producidos y cuya comunicación es responsabilidad de la institución escolar” (79).

Sin embargo, Vasco (1998) afirma que “es verdad que no tardaron en trasladarse, a veces en forma un poco acelerada y acrítica, las reflexiones constructivistas epistemológicas y psicológicas a propuestas pedagógicas y didácticas” (17) y llama la atención sobre lo delicado de realizar una trasposición de los postulados psicológicos y epistemológicos a propuestas didácticas, pues “en las propuestas constructivistas no se tiene en cuenta el problema real de la selección de propósitos, contenidos y secuencias curriculares” (19).

Respecto a lo anterior, Lerner (1996) resalta la autonomía de la didáctica en tanto que ella misma debe realizar investigaciones para dar respuesta a diferentes cuestiones, sustentando su idea en Piaget quien afirmara que “la pedagogía dista mucho de ser una simple aplicación del saber psicológico” (73). Lerner defiende, así,

una posición autónoma de la didáctica en contraposición con una posición ‘aplicacionista’, en la cual se pretenda llevar al aula todo lo obtenido en investigaciones de otras áreas como son las psicológicas: “El conocimiento didáctico no puede entonces deducirse directamente de los aportes de la psicología. Al estudiar la situación didáctica, es necesario tomar en consideración no sólo la naturaleza del proceso cognoscitivo del niño, sino también la naturaleza del saber que se está intentando comunicar y la acción que ejerce el maestro para garantizar la comunicación de ese saber, para cumplir con la función social que le ha sido encomendada y que lo hace responsable del aprendizaje de sus alumnos (Lerner, 1996: 76). Por esto “el análisis didáctico no puede limitarse a considerar por separado al alumno, al maestro y al saber, sino que debe abarcar el conjunto de las interacciones entre ellos” (76).

3.2. DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA Y LENGUA ESCRITA

Una propuesta didáctica constructivista no puede tomar aisladamente las dimensiones psicológicas, epistemológicas, sociológicas y didácticas; sin embargo se presentan divergencias al momento de su implementación en el aula. Aunque algunos autores han argumentado que las teorías de Piaget y Vigotsky son irreconciliables desde los postulados epistemológicos que las sustentan (Delval, 1997), y que por lo tanto no pueden ser interrelacionadas desde la educación, otros autores argumentan que desde el aspecto didáctico es posible encontrar convergencias entre estas dos teorías, como propone Lerner (1996): “en el plano didáctico es posible ser ‘piagetiano’ y al mismo tiempo tomar como eje la comunicación de los saberes culturales, poner en primer plano la construcción social del conocimiento y asignar un rol fundamental a la intervención del docente en esa construcción” (71). Es importante resaltar que Piaget, de acuerdo con esta autora, también dio aportes relacionados con el campo de la pedagogía y la didáctica; por ejemplo la importancia del trabajo grupal en la escuela y a la interacción entre el adulto y el niño.

Una crítica muy común, sin embargo, al constructivismo didáctico basado en las teorías de Piaget, es que la función del docente se diluye ya que los y las

estudiantes construyen por sí mismos, sin la mediación de ningún actor, el conocimiento. Ello llevó a una revaloración del papel del docente, desde una perspectiva de constructivismo social basado en las teorías de Vigostky. De acuerdo con Gordon Wells (2001):

“En lugar de la enseñanza tradicional basada en la transmisión por un lado y el aprendizaje no estructurado basado en el descubrimiento por otro, su teoría [la de Vigostky] destaca la coconstrucción de conocimiento por parte de participantes más maduros y menos maduros que participan conjuntamente en una actividad. También destaca la mediación semiótica como medio principal para que el participante menos maduro reciba una ayuda que le permita apropiarse de los recursos existentes en la cultura y se le guíe en su empleo y en su transformación para que los aplique a la resolución de problemas que considere importantes. En lugar de un individualismo competitivo, esta teoría propone una comunidad colaborativa en la que, con el enseñante como líder, todos los participantes aprendan junto con los demás y de los demás, mientras participan conjuntamente en una indagación dialógica.” (12)

Lo anterior está muy relacionado con uno de los aportes didácticos más valiosos de Vigotsky (1979) en el campo educativo, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como “la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (133). Esto significa tener en cuenta las cualidades de ese “par más competente” (estudiantes y docentes), para que el proceso de aprendizaje sea más efectivo al momento de diseñar una propuesta didáctica constructivista.

Estos planteamientos nos permiten comprender la función de los tres componentes involucrados en el acto didáctico: docente, estudiante y objeto de conocimiento (lengua escrita). El o la docente se convierte en un colaborador experto cuya función es estructurar situaciones de aprendizaje que favorezcan la movilización cognitiva o, en términos de Piaget, el desequilibrio, para lo cual debe tener tanto un conocimiento profundo del objeto de conocimiento como de los procesos de construcción del mismo. El o la estudiante se concibe como un

constructor activo del objeto de conocimiento, quien a través de preguntas e hipótesis, como un investigador, va reconstruyendo el objeto de conocimiento seleccionando de forma activa los elementos y relaciones que tomará del objeto; esta selección al mismo tiempo está determinada por su nivel de comprensión o esquemas representativos que posee del mismo. El objeto de conocimiento, en este caso la lengua escrita, entra a interactuar con ambos actores como una construcción social con reglas internas de funcionamiento.

A continuación presentaremos desde qué perspectiva abordamos la concepción de lengua escrita, de lectura y escritura y, los principios didácticos constructivistas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

a. Lengua escrita

La lengua es un instrumento simbólico que nos permite aprehender nuestro entorno. A lo largo de la historia de la humanidad, las comunidades han usado la lengua oral como el eje de comunicación. Sin embargo, llegó un momento en el que no fue suficiente esta lengua, por lo cual surgió la necesidad de crear un nuevo sistema de representación: la lengua escrita. Ambas lenguas (oral y escrita) son “modos alternativos de representar el mismo potencial de significado subyacente y que se han desarrollado para desempeñar funciones muy distintas.” (Wells, 2001: 272). Esto quiere decir que la lengua oral desde su medio de representación fonológico y la lengua escrita desde su medio de representación grafémico, tienen un mismo conjunto de significado. En el caso de lengua escrita sus principales funciones fueron conservar y recuperar los significados.

La lengua escrita es un “modo social de comunicación y de pensamiento” (Wells, 2001: 274). Es un sistema de representación diferente a la lengua oral, pues aunque retoma algunas de sus reglas y características, no se puede establecer una correspondencia biunívoca entre ambos sistemas. La lengua escrita se diferencia de ser un código de transcripción de la lengua oral por no buscar representar de forma alternativa un sistema ya existente, sino por el contrario, dentro de la filogénesis humana implicó la creación de una nueva forma de estructurar la información a nivel cognitivo y social. Cuando los seres humanos nos apropiamos de la lengua escrita

realizamos un proceso de reconstrucción de este sistema tratando de comprender sus reglas. Lo anterior implica que la lengua escrita no es, como se ha concebido comúnmente en la escuela, “un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (Ferreiro, 1998: 13).

b. Lectura y escritura

La lengua escrita se concreta en la interacción humana a través de la lectura y la escritura, cada una de las cuales requiere de unos conocimientos necesarios desde sus niveles semántico (construcción de significado), pragmático (funciones y usos) y formal (estructuras organizativas y categorías microestructurales).

La lectura se concibe como un proceso simbólico a partir del cual se construye un significado, es un acto de comprensión y de transformación. Desde la psicología cognitiva el proceso de construcción de sentido se propone de la siguiente manera: “la información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y la selección y aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos” (Dubois, 1991: 14). Desde la psicolingüística el proceso de construcción del sentido se da a través de:

1. El uso de la información grafo-fónica (convenciones ortográficas y la compleja red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje).
2. Uso de la información sintáctica (reglas que gobiernan el orden de los elementos lingüísticos)
3. El uso de la información semántica (incluye los conceptos expresados a través de determinado vocabulario)

Desde este enfoque, el lector y la lectora aportan al texto sus conocimientos y a partir de estos inician la construcción de sentido y es en el acto mismo de la lectura que el lector(a) y el texto adquieren su sentido comunicativo y entran en una relación de la cual ambos saldrán transformados.

El proceso lector está mediado por actores y operaciones (Yepes, 2002). Entre los actores se encuentran emisor(a), lector(a) y texto. El emisor o la emisora es la persona que produce el texto, quien lo escribe con una intencionalidad como explicar, argumentar, narrar, etc. Por ello, cuenta con diversos tipos de textos. El lector o la lectora es la persona que interpreta el texto. Cuando una persona se dispone a leer, lo hace con un propósito como recrearse, informarse, instruirse.

Además, el lector o la lectora debe tener unas competencias como son (Pérez, 1999):

Competencia semántica: está relacionada con la capacidad de comprender y usar los significados y el léxico según el propósito del texto.

Competencia gramatical: es la capacidad de reconocer y usar las reglas sintácticas, morfológicas y fonéticas que permiten organizar el texto.

Competencia textual: está relacionada con la coherencia y cohesión que tiene un texto (ver definición de estos conceptos en la pág. 16).

Competencia pragmática: implica reconocer y usar reglas contextuales de comunicación. Es decir saber producir un acto comunicativo teniendo en cuenta el propósito, el contexto, etc.

Competencia enciclopédica: implica retomar los conocimientos específicos de cada lector que le permitan construir significado.

Conocimiento sobre el sistema de escritura: implica el reconocimiento de las reglas de escritura como las grafías, ortografía, etc.

Por otro lado, las operaciones están relacionadas con la forma en que el lector o la lectora usa su capacidad cognitiva para interactuar con un texto. Para ello, utiliza las siguientes estrategias:

Muestreo: es la capacidad para seleccionar los índices más importantes de la información que trae el texto. Implica el reconocimiento instantáneo de las palabras impresas.

Predicción: es la anticipación que realiza un lector(a) a una palabra, concepto o idea.

Inferencia: es la posibilidad de extraer información que no está explícita en el texto.

Autocorrección: es la capacidad de reconsiderar la información ya leída para comprenderla mejor.

Verificación: es utilizada para confirmar o rechazar las predicciones previas.

La escritura, por su parte, no se puede concebir como una mera codificación de símbolos, sino que es un proceso de construcción y producción de significados. Tradicionalmente se ha pensado que saber escribir es saber dibujar bien las letras; eso lo podemos evidenciar aún hoy, cuando se le da más importancia a la calidad gráfica que a producir textos escritos. Sin embargo, “el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje” (MEN, 1998: 50).

En el proceso de escritura, existen unas reglas que permiten construir textos: las reglas de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical (Cassany, 1996). La adecuación está relacionada con el uso de la lengua de acuerdo a los contextos y propósitos con los cuales se produce un texto. La coherencia consiste en estructurar comprensivamente la información que se va a presentar en el texto teniendo en cuenta la relevancia de las ideas. La cohesión implica estructurar el texto de forma que las ideas se entrelacen entre sí. Finalmente, la corrección gramatical incluye los conocimientos de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico.

Las concepciones de lectura y escritura antes descritas, están relacionadas con la concepción semántico comunicativa que está fundamentada desde la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática y la cognición. Semántica porque está relacionada con la construcción de significado y comunicativa porque está enmarcada dentro de un acto de interacción y comunicación (MEN, 1998). Desde este enfoque se abordan los siguientes principios:

- El trabajo por la construcción del significado.
- El reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo.
- El énfasis en los usos sociales del lenguaje.
- El ocuparse de diversos tipos de textos y discursos.

- La atención a los procesos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación (MEN, 1998: 47).

Por otro lado, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1998) abordan desde una teoría psicolingüística la construcción del sistema de escritura en los niños y las niñas. Cuando iniciaron su investigación, no pretendían construir una propuesta didáctica; a ellas les interesaba aplicar la teoría psicogenética de Piaget en el campo específico de la lengua escrita, pues querían conocer cómo niños y niñas construyen ese objeto de conocimiento. Sin embargo, su investigación aportó a la didáctica de la construcción de la lengua escrita; a este respecto Ferreiro opina que: “Esto poco a poco me confirmó la idea de que yo estaba abriendo un espacio para la creación de alternativas didácticas dentro de cierto marco de referencia conceptual”.(Goldin, 1999: 117).

A partir de sus investigaciones sabemos que niños y niñas van construyendo, de acuerdo con su nivel de desarrollo y a múltiples factores físicos y ambientales, *hipótesis explicativas* sobre la lengua escrita y su funcionalidad. En cada nivel este objeto de conocimiento tiene unos rasgos característicos y tiene un uso acorde con la comprensión que ellos y ellas tienen del mundo (ver cuadro 1). Más adelante ilustraremos estos niveles con ejemplos de escrituras realizadas por niños y niñas participantes de este proyecto.

Cuadro 1. Proceso de construcción personal de la escritura y de la lectura a partir de un paradigma constructivista. Retomamos los aportes de Ferreiro (1991).

NIVELES DE CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA		
HIPÓTESIS	ESCRITURA	LECTURA
<p>Primer nivel</p> <p>Diferenciación entre el dibujo y la escritura: Entre la representación icónica y no icónica.</p>	<p>1. <u>No hay diferenciación</u></p> <p>El niño y la niña dibujan el objeto dictado, además no distinguen entre significado y signifiante; se les dificulta comprender que lo que se representa es el nombre del objeto y no el objeto.</p>	<p>En este primer nivel niños y niñas piensan que la escritura debe ir acompañada de un dibujo para que tenga sentido.</p>
	<p>2. <u>Diferenciación</u></p> <p>Toman conciencia de la diferencia entre dibujar y escribir. Inicialmente insertan el texto escrito en el dibujo; luego, escriben el texto en el contorno del dibujo y finalmente separan el texto del dibujo.</p>	
<p>Segundo nivel</p> <p>Búsqueda de diferenciación entre las escrituras: Diferenciación entre las representaciones escritas en relación con la cantidad y el tipo de grafías.</p>	<p>1. <u>Escrituras no acompañadas de dibujo</u></p> <p>Unigráficas. El niño y la niña le atribuyen a cada enunciado una grafía o pseudografía.</p> <p>Sin control de cantidad. No controlan la cantidad de grafías para representar un enunciado, el único límite es el renglón de la hoja.</p> <p>Fijas. Le asignan un número determinado de grafías para cada enunciado. Necesitan mínimo tres grafías para que haya un significado.</p> <p>2. <u>Escrituras diferenciadas.</u></p> <p>Repertorio fijo con cantidad variable. Utilizan las mismas grafías y en ocasiones en el mismo orden, pero la cantidad varía.</p> <p>Cantidad constante con repertorio fijo. Emplean el mismo número de grafías, pero les agregan algunas nuevas para diferenciar entre los enunciados.</p> <p>Cantidad variable con repertorio fijo parcial. En este caso varían el número de grafías empleadas y emplean el mismo repertorio de letras, aunque en ocasiones introducen algunas nuevas.</p> <p>Cantidad constante con repertorio variable. La cantidad de grafías es constante pero se cambian algunas grafías.</p> <p>Cantidad variable con repertorio variable. Niños y niñas controlan la cantidad y la variedad de las grafías para diferenciar una escritura de otra.</p> <p>Cantidad y repertorio variable con presencia de valor sonoro inicial. Escriben tomando en cuenta el valor sonoro convencional de la primera sílaba. La cantidad y el repertorio del resto de la palabra pueden ser variable.</p>	<p>En este nivel el niño y la niña admiten que la escritura tiene sentido por sí misma y que no necesita estar acompañada de un dibujo. En este nivel aún no encuentran una correspondencia entre las partes de la oración escrita y las partes de la emisión oral. Sin embargo, hacen una lectura global del texto teniendo en cuenta el tema principal. En este nivel hay varios subniveles:</p> <p>Subnivel 1. En cada una de las palabras de la oración dice la oración completa.</p> <p>Subnivel 2. En cada una de las partes de la oración se puede leer algo relacionado con el tema de la oración.</p> <p>Subnivel 3. Piensa que sólo se escriben los nombres de los objetos.</p>

<p>Tercer nivel Fonetización de la escritura: Búsqueda de correspondencia entre la pauta escrita y la sonora.</p>	<p>Este es el nivel de fonetización de la representación escrita. Durante este período, niños y niñas construyen tres hipótesis:</p>	<p>Silábicas: en este nivel niños y niñas establecen relación entre las emisiones sonoras y los textos. A una emisión sonora larga, le corresponde un texto largo. A una emisión sonora corta le corresponde un texto corto. En este tipo de representación hacen corresponder cada grafía a cada una de las sílabas que componen la palabra.</p>
	<p>Hipótesis silábica. Establecen correspondencia entre unidades sonoras y gráficas. Hacen corresponder una grafía a una sílaba oral. Esta grafía puede asociarse o no al valor sonoro convencional de uno de los componentes de la sílaba.</p>	
	<p>Subfases: Establecen correspondencia sonora en algunas de las sílabas que compone la palabra. La hipótesis se emplea en la interpretación de la producción.</p>	
	<p>Generalizan la correspondencia sonora a todas las sílabas del nombre. Utilizan la hipótesis mientras escriben, por lo cual controlan la cantidad de la escritura. Pueden utilizar o no sílabas con valor sonoro convencional.</p>	
	<p>Son capaces de anticipar el número de letras o cantidad que necesitan antes de empezar a escribir. Sus producciones son estrictamente silábicas aún en las palabras monosílabas y bisílabas.</p>	
	<p>Hipótesis silábico- alfabética. Inician el establecimiento de la correspondencia entre grafías y fonemas. Sus producciones son mixtas combinando en una misma palabra correspondencia silábica y alfabética. Emplean grafías con valor sonoro convencional o no.</p>	
	<p>Hipótesis Alfabética. Establecen correspondencia en la mayoría de las palabras de tipo alfabético.</p>	<p>Alfabética: Comprenden que cada sílaba puede contener distintos fonos, lo que le permitirá establecer la correspondencia entre cada grafía de la representación escrita con cada fono de la emisión oral.</p>
	<p>Inician la apropiación de los elementos gramaticales. Separan las palabras y escriben oraciones.</p>	
	<p>Tratan de buscar cuántas palabras tiene la oración y cuántos y cuáles fonemas son necesarios para escribir.</p>	

Dominio de la convencionalidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grafónica 2. Ortografía 3. Composición <ul style="list-style-type: none"> Propósito comunicativo Sentido completo Unidad Coherencia Cohesión 4. Superestructura 5. Convenciones periféricas (linealidad, legibilidad, direccionalidad, variaciones – script, cursiva- marcas que no son letras). 	
--------------------------------	---	--

Esta construcción es un proceso vivencial que requiere de experiencias desequilibrantes que conduzcan a la estructuración lógica y comprensiva del sistema de representación simbólica. Experiencias desequilibrantes, en el sentido que permiten modificar esquemas propios del sujeto para explorar aquellos dados en la cultura. En este proceso interactúan de manera triádica: (a) el sistema de representación alfabética de la lengua, con sus características específicas, (b) la conceptualización que tienen de este objeto quienes aprenden y (c) quienes enseñan (Ferreiro, 1998: 13).

Abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el paradigma constructivista, implica cambiar la visión que tenemos del niño y la niña con quienes interactuamos, reconocerlos como constructores activos del conocimiento, inmersos en un entorno sociocultural que determina su construcción conceptual. Lo anterior nos crea la necesidad de plantear situaciones de aprendizaje en las que se tengan en cuenta los conocimientos previos del o la estudiante, el conocimiento teórico y el contexto. Al interrelacionar estos tres componentes generaremos situaciones más ricas y complejas de aprendizaje, lo cual exige docentes estratégicos con capacidad de mediatizar de forma desequilibrante los procesos constructivos.

c. Principios didácticos constructivistas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita

La lectura y la escritura asumidas desde un enfoque constructivo tiene varios principios, sin los cuales no se podría llevar a cabo un verdadero proceso constructivo del conocimiento. A continuación explicamos cuáles creemos que son los principios fundamentales para enseñar a leer y a escribir.

- Los niños y las niñas son constructores activos del conocimiento, interactúan con los objetos de conocimiento desde sus saberes previos y reconstruyen con su capacidad cognoscitiva la realidad conceptual o física. En el caso de la lengua escrita, las personas pasamos por diferentes niveles de conceptualización sobre este objeto de conocimiento, a través de los cuales vamos asimilando y acomodando ideas más convencionales sobre los actos de lectura y escritura.
- En el aula se deben promover diversos actos comunicativos con sentido, es decir, crear situaciones en las que realmente se usen los textos que se van a producir con un fin social específico. Por ejemplo, leer una receta de cocina para celebrar el día de la madre, escribir una carta para solicitar el préstamo de libros en la biblioteca, etc.
- La interacción con pares, expertos y otros usuarios de la lengua (padres, hermanos...) facilita que los niños y las niñas construyan el conocimiento con los otros, lo cual legitima el uso social de la lengua escrita. A la vez, les facilita confrontarse y movilizarse hacia la convencionalidad.
- Los textos que se faciliten durante el proceso de construcción de la lengua escrita deben ser con sentido, con un valor social. Es decir, son textos que se usan en la cotidianidad con diferentes funciones como las de recordar, informar, divertir, etc. Es importante, entonces, facilitar el acceso a diferentes tipos de textos como recetas, cuentos, noticias, de acuerdo con los intereses y a las necesidades de los y las estudiantes, buscando que se familiaricen con las opciones que existen en el medio, esto implica, además, usar

variedad de letras como cursiva, script, minúsculas, mayúsculas, las cuales son utilizadas normalmente en un medio alfabetizado.

- El papel del o la docente, desde una propuesta constructivista, no puede asumirse como el “dejar hacer”, por el contrario, debe promover situaciones de desequilibrio cognitivo permitiendo el avance por las hipótesis explicativas de la lectura y la escritura. Para ello, debe hacer una planeación bien estructurada que parta del conocimiento del proceso de construcción de la lengua escrita y de la proposición de ambientes de enseñanza y de aprendizaje que les permitan a los niños y a las niñas avanzar en los procesos de construcción. Además, debe ser un modelo a partir del cual los niños y las niñas comprendan las reglas implícitas y explícitas del proceso lector y escritor.
- La evaluación como proceso implica que el o la docente realice una observación permanente de los procesos de construcción de la lengua escrita de cada uno de los estudiantes y las estudiantes, esto le facilitará conocer las personas con las cuales interactúa, cuáles son sus necesidades y qué avances y dificultades van teniendo.
- La promoción de un proceso de coconstrucción, en el que todos los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje participen activamente, aportando sus ideas. Desde este principio, el trabajo en grupos toma vital importancia, en tanto que es a partir de allí, que niños y niñas pueden confrontar sus hipótesis y movilizarse hacia conocimientos más convencionales.
- El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso interactivo entre los niveles macroestructurales y microestructurales de los textos y viceversa, dependiendo de las necesidades y conocimientos del o la estudiante. En este punto es muy importante acercar al niño y a la niña a la identificación de las diferentes claves que un texto tiene para poder comprenderlo.

3.3. INTEGRACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA

A partir del Informe Warnok (1978) se visibiliza la discusión sobre los procesos de integración escolar en el contexto mundial, se introducen nuevos conceptos que permiten iniciar la articulación legal de los sistemas educativos de manera unificada para dar respuesta a las necesidades educativas. En este informe se propuso que “a lo largo de su desarrollo, todos los alumnos presentan necesidades educativas especiales, sean transitorias o permanentes, lo cual exige al sistema de enseñanza ofrecer apoyos y respuestas acordes con las capacidades y necesidades de cada quien” (Lobato, 2001: 19). Estas propuestas conceptuales permiten desplazar la discusión del nivel de la limitación personal al de la respuesta social que se le brinda a las diferencias humanas existentes en todas las dimensiones del ser.

A partir de la integración escolar, se empezó a pensar las personas con NEE de una forma diferente. Se comenzó a dar un cambio en la manera de concebir al estudiante, a los servicios, a la educación, etc. En el siguiente cuadro, tomado del libro Diversidad y Educación de Xilda Lobato (2001: 22), se puede evidenciar la diferencia entre el sistema de educación dual (regular y especial) y el sistema de educación integrada:

Cuadro 2. Sistema de educación dual y sistema de educación integrada. Lobato (2001).

	SISTEMA DE EDUCACIÓN DUAL (REGULAR Y ESPECIAL)	SISTEMA DE EDUCACIÓN INTEGRADA
Concepción de los alumnos	Divide a los estudiantes en regulares y especiales	Reconoce que todos los alumnos son distintos en cuanto a características intelectuales, físicas y psicológicas
Oferta de servicios	Se basa en la categorización de los alumnos (generalmente por capacidad intelectual)	Se basa en las necesidades específicas de cada alumno para su mejor desarrollo integral.
Tipo de enseñanza	Homogénea y grupal	Heterogénea e individualizada
Tipo de currículum	Las opciones se limitan a dos: especial o regular	El currículum es uno para todos y es de naturaleza flexible.
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Se centra en los contenidos	Se centran en los procesos de aprendizaje
Aprendizaje social	Es limitado para los alumnos de ambos sistemas	Permite la sensibilización acerca del valor de la diversidad y la cooperación.

Específicamente en Colombia, a partir del decreto 2082 del 18 de Noviembre de 1996, se exige que el niño y la niña que presentan NEE se integren al ámbito escolar regular, permitiendo una escuela abierta a la diversidad, en la cual el sujeto tenga la posibilidad de interactuar con el medio escolar.

La integración escolar se concreta a través de espacios como el aula de apoyo, el cual es el conjunto de recursos y estrategias extraordinarias que requiere un(a) estudiante que presenta NEE, para alcanzar los indicadores de logros curriculares (Decreto 2082, MEN 1996). Además, en el proceso de integración, intervienen dos tipos de docentes:

Docentes integradores: Son los maestros(as) que orientan el proceso de aprendizaje del estudiante en el aula regular, realizando adecuaciones necesarias acordes con las necesidades potenciales y ritmos de aprendizaje y a la vez retomando lo propuesto por la ley con una nueva función integral.

Docentes de apoyo: Son quienes asesoran a la comunidad educativa frente al proceso de integración en el aula regular. Deben caracterizarse por poseer capacidad de liderazgo, formación a nivel pedagógico e investigativo y una actitud de apertura a la diversidad de la población (Correa y Vélez 1998).

En este sentido, se evidencia la necesidad de que el o la docente de apoyo implemente y evalúe, a través de procesos investigativos, estrategias de enseñanza y aprendizaje que le permita brindar asesoría y apoyo a la función del o la docente integradora.

Podemos deducir, entonces, que la integración escolar, fundamentada en el modelo de escuela para todos y todas, supone cambiar estructuras, modificar actitudes, abrirse a la comunidad para renovar, conocer, investigar e implementar un estilo de trabajo que no desconozca al sujeto como ser biológico, psicológico y social, que tiene unas necesidades específicas y aprende de acuerdo a sus características.

Por ello, desde una visión constructiva, implica que como docentes transformemos nuestra concepción del estudiante que presenta NEE quien, como ser humano, puede construir su propia realidad a partir de su interacción con el entorno. Esta visión conllevaría a que en los procesos pedagógicos tomemos en

cuenta las diferencias cognitivas de cada estudiante, de manera que podamos brindarles apoyos acordes con sus necesidades para que puedan permanecer y ser promovidos en el sistema de escolarización regular.

Los aportes del constructivismo como propuesta didáctica fundamentada en la acción reflexiva del sujeto cognoscente, abre la posibilidad de renovar la visión del niño y la niña que presentan NEE y al mismo tiempo crean los puentes para que su integración escolar al aula regular (aula integrada) sea un proceso enriquecedor y en constante mejorabilidad.

Ahora bien, el constructivismo como propuesta didáctica permite:

- Integrar cognoscitivamente el conocimiento al conectarse éste con la experiencia del o la estudiante.
- Generar más motivación intrínseca por el saber, en el placer de sentirse autor(a) y en la satisfacción de encontrar soluciones a los problemas planteados.
- Propiciar mayor experiencia del aprendizaje, potenciando el desarrollo intelectual de los sujetos (Hernández, 1997: 291).

Por otro lado, desde la dimensión psicológica del constructivismo, es indispensable resaltar que "cuando se habla de educación especial para la persona con deficiencia mental, se debe tener claro que las estructuras mentales en el sujeto especial no son estructuras inacabadas; sino más bien reconocer que son producto de una integración particular que se realiza de acuerdo con ritmos propios, determinados por las características de cada persona" (Gómez y Ramos 1994: 27). Esta visión de procesos cognitivos diferentes plantea entonces la necesidad, desde el maestro y la maestra de apoyo, de crear estrategias metodológicas que le permitan al estudiante que presenta NEE acceder a estructuras cognitivas formales.

a. Modelos explicativos de la discapacidad y características de los cuadros diagnósticos

A lo largo de la historia, la discapacidad se ha venido concibiendo desde diferentes modelos, cada uno con implicaciones para el proceso educativo. Los principales modelos, de acuerdo con Flórez, Cuervo y Moreno (2003), son:

- Modelo individual de la discapacidad: la discapacidad está centrada en las características biológicas y psicológicas del individuo, lo que lleva a crear cuadros diagnósticos clínicos para rotular a los y las estudiantes.
- Modelo social de la discapacidad: la discapacidad es causada por las barreras sociales que impiden el acceso de todas las personas.
- Modelo de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS): la discapacidad tiene unas causas tanto biológicas como sociales. “En este modelo, la discapacidad no se considera exclusivamente como una condición de la persona ni como una fuerza social externa a ella, sino que abarca los niveles del cuerpo, la persona y la sociedad.” (12).
- Modelo del Instituto de Medicina de los Estados Unidos: este modelo critica a los anteriores en tanto que no considera la discapacidad como una realidad genérica determinada por la interacción de unas condiciones biológicas, psicológicas y sociales. La discapacidad, desde este modelo, “es una función de la interacción entre el individuo y el ambiente y por tanto, una condición diferente para cada persona y para esa persona una realidad en permanente cambio según el momento y el lugar.” (13).

En nuestra propuesta concebimos la discapacidad desde la diversidad, es decir, todas las personas tienen unas características propias que le permiten interactuar con el entorno en un momento y en unas condiciones determinadas. Por esto, nos centramos en el concepto de Necesidades Educativas, abordado anteriormente.

Apesar de nuestra posición crítica sobre la rotulación de las personas que presentan NEE desde el modelo individual, pensamos que para dar una mayor claridad sobre el impacto de la propuesta didáctica constructivista en los procesos de construcción de la lengua escrita, es conveniente tener en cuenta algunas

características de cada diagnóstico clínico. A pesar de que éste no abarque la complejidad del sujeto, nos ofrece algunas particularidades que deben ser tenidas en cuenta en el proceso educativo. A continuación presentaremos algunas de estas características relacionándolas con los procesos de aprendizaje.

Déficit de atención con desorden hiperactivo (D.D.A)

Según Llano y Maya (1993), el déficit de atención es una condición neurobiológica que se puede presentar en niños(as) y adultos, en hombres y mujeres de todos los estratos socioeconómicos, niveles de educación o grados de inteligencia. Todos de alguna manera podemos identificarnos con muchos de los síntomas del Déficit de Atención (D.D.A.). La diferencia, sin embargo, radica en la intensidad, la duración y la manera como esos síntomas interfieren con el desenvolvimiento de la vida de una persona. Hasta hace algunos años los investigadores y las investigadoras consideraban que era un desorden de la infancia que se superaba en la adolescencia. Hoy sabemos que la mayoría de las personas que lo presentan no lo superan totalmente y que persiste con diferentes manifestaciones en la vida adulta. El D.D.A. no es un trastorno del aprendizaje, ni del lenguaje o de la lectura aunque éstos lo pueden acompañar.

Las principales alteraciones en este cuadro diagnóstico se dan en las áreas de conducta, interacción social, desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y físicas. La característica esencial del síndrome de déficit de atención es una inatención persistente acompañada o no de hiperactividad.

Otra visión más renovada de este cuadro nos expone que la hiperactividad no siempre es un problema para la mayoría de las personas, sólo en algunos casos se presente una dificultad en la capacidad que tenga el sujeto para organizar la información cognitivamente (Cadena, 2000). Algunas de las causas del déficit de atención son las disfunciones neurológicas, los factores ambientales y los factores conductuales.

En cuanto al proceso de construcción de **la lengua escrita**, ésta se ve sustancialmente comprometida por las dificultades a nivel de la atención selectiva y sostenida, las cuales implican la capacidad de seleccionar los estímulos relevantes y

de permanecer centrado durante un tiempo determinado. Estos problemas atencionales alteran la codificación de la información e impiden la comprensión de la secuencialidad del proceso. Por lo cual requieren de una organización del ambiente de trabajo que evite la sobrestimulación y permita la centración en los estímulos significativos para mejorar y agilizar la construcción de la lengua escrita.

Síndrome de Down (SD)

Es una de las causas de origen cromosómico más frecuente asociados al retardo mental, explicada por la presencia de un cromosoma extra en el par 21.

Las personas con SD presentan un conjunto de características físicas que las identifican, entre las que se destacan el paladar alto y estrecho, hiperflexibilidad e hipotonía generalizada, manos cortas y anchas, cuello corto, lengua preponderante, entre otras. En los primeros años de vida los niños y las niñas presentan un desarrollo equivalente al de otros niños y niñas, pero el ritmo es diferente. Éstas características están determinadas por desfases en los siguientes aspectos: actividades perceptivas, memoria a corto plazo, categorización y codificación, funcionamiento intelectual sensoriomotor, preoperatorio y operatorio.

El desarrollo de **la lengua escrita** está alterado por las dificultades en la percepción visual y auditiva, la falta de coordinación motriz y la dificultad para establecer la relación grafo-fónicas.

Retardo Mental (RM)

La definición, conceptualización y clasificación de las personas con RM, hoy en día no se basa simplemente por el orden biológico y psicométrico como años atrás. Anteriormente se definía a partir del coeficiente intelectual y clasificándolo de acuerdo a la puntuación obtenida en dichas pruebas como: leve, moderado, severo, y profundo. Ahora se define como un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media (70-75) pero asociado a dificultades en dos o más de las 10 áreas de habilidades adaptativas (comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y tiempo libre y trabajo). De acuerdo al

compromiso intelectual que se derive de la evaluación, la persona recibirá apoyos los cuales se denominan como: intermitente, limitado, generalizado y extenso, buscando así mejorar los procesos de la evaluación, clasificación e intervención pedagógica, y potenciando las áreas fuertes del desarrollo.

Sobre los procesos de construcción de la **lengua escrita**, las personas que presentan este cuadro diagnóstico tienen dificultad para atender a las dimensiones apropiadas de los estímulos, dificultad en el procesamiento de la información, requieren ver el estímulo durante un intervalo de tiempo mayor para reconocer el material, muestran lentitud en el procesamiento de la información y baja eficiencia en la organización de la respuesta (Verdugo, 1995).

Además de las dificultades en los dispositivos básicos (percepción, memoria, atención, habituación) presentan características específicas en la activación de **la memoria**, siendo esta el mayor déficit cognitivo en niños y niñas con RM. El problema principal radica en la dificultad para utilizar espontáneamente estrategias de organización, procesamiento y mantenimiento del material para recordarlo y utilizarlo en otros aprendizajes.

Disfasia verbal

Esta también se puede entender como una discapacidad de comunicación (Flórez, Cuervo y Moreno, 2003: 13). Implica un desorden de la comunicación que afecta el rendimiento académico del niño o la niña, algunos ejemplos son la dificultad en la comprensión o expresión del lenguaje, tartamudeo, deficiencia de la articulación, deficiencia del lenguaje o deficiencia de la voz.

Estas alteraciones en el lenguaje, sólo afectan los procesos de construcción de la **lengua escrita** cuando están relacionadas con el nivel semántico del lenguaje; los problemas de articulación y producción fónica no interfieren en el proceso lector y escritor.

IV. TRAYECTORIA DEL VIAJE

ENFOQUE INVESTIGATIVO

Este proyecto lo abordamos desde el paradigma de investigación cualitativa derivado de la epistemología que lleva este mismo nombre. De acuerdo con Guba & Lincoln (1989) el paradigma constructivista se contrapone al paradigma positivista o convencional, predominante en las ciencias naturales y sociales, al reconocer al sujeto no como un archivador de información sino como un constructor de realidades. Desde esta perspectiva, ambos paradigmas (convencional y constructivista) tienen sus propios sistemas de creencias organizados en tres niveles y cada nivel lleva implícita una pregunta:

El nivel Ontológico: ¿qué es lo que puede ser conocido?

El nivel epistemológico: ¿Cuál es la relación del conocedor con lo conocido?

El nivel metodológico: ¿Cómo conocemos?.

Para el paradigma convencional existe una "realidad única" (nivel ontológico), una epistemología "objetivista y dualista", es decir, que hay una separación entre sujeto y objeto, y una metodología "intervencionista" la cual permite controlar y predecir la realidad. En el paradigma constructivista, en cambio, existen "múltiples realidades socialmente construidas" (nivel ontológico), una epistemología "monista y subjetivista" en donde el sujeto y el objeto (otros sujetos) interactúan, y una metodología "hermenéutica", la cual permite la apertura frente a situaciones no esperadas en una investigación (Guba y Lincoln, 1989: 18). Este cambio paradigmático implica una nueva forma de concebir la realidad y de cómo la conocemos, en especial que quien investiga reconozca sus propios prejuicios frente al otro, para hacerlos conscientes y así ampliar su nivel de comprensión de las personas implicadas en los procesos de interacción que configuran las prácticas educativas; ya que "Las realidades son aprensibles bajo la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experimentalmente, de naturaleza local y específica... y dependientes en su forma y contenido de las personas

individuales o grupos que sostienen estas construcciones... Las construcciones son modificables así como sus 'realidades' asociadas" (Guba y Lincoln, 1994: 10).

Desde este paradigma, implementamos un aula de apoyo como espacio de interacción a través del cual fuimos construyendo la propuesta con la participación activa de los niños y las niñas participantes, este espacio nos permitió trabajar desde un enfoque de la integración escolar en el cual los niños y las niñas asisten a espacios extraescolares para recibir apoyos pedagógicos en el área específica de la lengua escrita para fortalecer sus procesos de construcción. Para los procedimientos de recolección de la información retomamos elementos de la etnografía en su aplicación al aula (Tezanos, 1998), en particular, la observación y la entrevista.

Dado el carácter de nuestra experiencia como docentes e investigadores en formación, interesados en implementar y evaluar una propuesta didáctica que nos permitiera analizar procesos de cambios educativos, retomamos los aportes de la Investigación Acción Pedagógica, la cual, de acuerdo con Bernardo Restrepo (2002: 11), "es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender y a transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica". Este autor propone tres fases: deconstrucción, reconstrucción y evaluación. La *deconstrucción* implica un proceso de reflexión de la práctica pedagógica, "es la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo" (10). Para algunos investigadores ingleses (Elliot y Stenhouse en Restrepo, 2002) esta fase se considera como un diagnóstico sobre la situación a cambiar. La *reconstrucción* parte del proceso de deconstrucción para buscar nuevas alternativas a partir de las problemáticas presentes en el aula. Finalmente, la *evaluación* permite al investigador reflexionar acerca de los resultados obtenidos y replantear nuevas alternativas frente a dificultades recurrentes o nuevas.

Acercarnos a este modelo investigativo nos permitió entender la concepción del o la docente como investigador(a) pues, "Según Stenhouse y Elliot (1993; 1994), la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva, la

división del trabajo entre practicantes e investigadores se desvanece y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una integración. La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación" (Restrepo, 2002: 6).

FASES DE NUESTRA EXPLORACIÓN Y PARTICIPANTES

Tomando en cuenta los anteriores aportes metodológicos, definimos y estructuramos las fases de nuestra propuesta (indagación; diseño, aplicación y evaluación de la propuesta y Análisis) de forma similar a las planteadas por la Investigación Acción Pedagógica. Cada fase tenía un propósito y metodología determinadas, tratando de organizar un proceso coherente que nos permitiera responder a las preguntas que dieron origen a nuestra búsqueda.

Indagación

Escogimos en la ciudad de Medellín y su Área Metropolitana dos instituciones educativas que desarrollaran experiencias didácticas constructivistas y que integraran en sus aulas a niños y niñas que presentan NEE. Allí realizamos observaciones y entrevistas a las docentes de apoyo y a las docentes integradoras³, enfatizando la relación existente entre la conceptualización que tenían sobre una didáctica constructivista y la manera de llevarla a la práctica con niñas y niños que presentan NEE integrados al aula regular.

La institución A es una corporación educativa de carácter privado que integra población que presenta NEE al ciclo completo de básica primaria y secundaria, proceso en el cual rescatan, desde su Proyecto Educativo Institucional, la socialización, la solidaridad, la cooperación, el respeto y el reconocimiento de la diferencia. A su vez conciben al estudiante como constructor en interacción con diferentes tipos de objetos de conocimiento. En esta institución entrevistamos a una docente de apoyo y a una integradora; además, realizamos una observación no

³ Estas son personas que orientan el proceso de aprendizaje del estudiante que presenta NEE en el aula regular, realizando las adecuaciones necesarias acordes con las necesidades, potenciales y ritmos de aprendizaje, y a la vez retomando lo propuesto por la Ley (Decreto 2082 de 1996) con una nueva función integral.

participante de la dinámica del aula. Cabe agregar que en esta institución nos llamaron la atención los altos niveles de escolaridad que alcanzan las personas integradas (hasta noveno grado) y su filosofía abiertamente constructivista.

La institución B, adscrita a una Universidad de la ciudad, es de carácter público no formal. Brinda una amplia gama de servicios, entre los cuales se encuentra el programa de apoyo a la integración escolar de niños y niñas que presentan NEE. Allí entrevistamos a dos docentes de apoyo y a cuatro practicantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Educación Infantil Especial encargadas de apoyar los procesos de integración escolar de los niños y las niñas que participaron en nuestro proyecto. Además revisamos algunos registros para observar los antecedentes del programa de integración escolar y sus fundamentos.

Diseño, aplicación y evaluación de la propuesta

A partir de la información obtenida y analizada en la fase de indagación, y de una mayor revisión bibliográfica, comenzamos a diseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica, fundamentada en las teorías constructivistas de Piaget y de Vigotsky. Además, implementamos una evaluación permanente para determinar el impacto de la propuesta.

Para la selección de los y las participantes, tuvimos en cuenta que se encontraran en el proceso de iniciación de la construcción de la lengua escrita. Para ello, realizamos una prueba de evaluación informal a niños y niñas con Retraso Mental (RM), Déficit de Atención con Hiperactividad (DDAH) y Síndrome de Down (SD) que estaban integrados en aulas regulares del Área Metropolitana y que participaban en el programa de Apoyo a la Integración Escolar del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia.

El grupo de participantes que seleccionamos estaba compuesto por siete niños y dos niñas, (diagnosticados con NEE por dicho Centro de Servicios Pedagógicos⁴) habitantes del área metropolitana de la ciudad de Medellín. Tres de ellos, vivían en el área rural del municipio de Girardota, el resto de participantes vivían en diferentes barrios de la ciudad. Todos y todas se encontraban integrados

⁴ Ver cuadro 3 de caracterización de cada niño y niña en la página 52.

en escuelas públicas cercanas a sus lugares de vivienda. Con respecto al grado escolar, dos de los participantes se encontraban cursando el grado preescolar y los otros el grado primero. Todos y todas presentaban alto nivel de repitencia.

Durante esta fase las familias de las niñas y los niños participaron en la propuesta a través de algunas actividades de sensibilización sobre la construcción de la lengua escrita en sus hijos e hijas. También realizamos una encuesta a cinco docentes integradoras sobre el proceso de lectura y escritura que llevaban los niños y las niñas (participantes del proyecto) en el aula integrada.

Análisis

A partir de la transcripción de la información recolectada en audio y vídeo grabaciones, iniciamos el proceso de análisis haciendo la relectura de todos los datos. Luego, empezamos a buscar regularidades y, con el apoyo teórico, construimos unas categorías que nos permitieron darle cuerpo y un sentido a la información, utilizando el programa HyperResearch©, programa de computador para análisis de información cualitativa. En esta fase, la más compleja de todas, interpretamos la información y derivamos conclusiones acerca del impacto de la implementación de este tipo de propuestas y de los logros y dificultades en los procesos de aprendizaje de niños y niñas.

Durante esta fase, contamos con el apoyo de varios investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, quienes nos apoyaron con asesorías y acompañamiento.

PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo con el enfoque y propósito de la investigación, preseleccionamos los siguientes procedimientos para recolectar la información. Es importante aclarar que durante el proceso de implementación fuimos reafirmando y mejorando su empleo e integrando otros no previstos de antemano.

Observación no participante y participante

Constituye uno de los elementos claves de la etnografía, ya que posibilita registrar de manera muy acertada los acontecimientos ocurridos. Realizamos observaciones no participantes al momento de indagar la realidad educativa en las instituciones que visitamos y observaciones participantes al momento de aplicar nuestra propuesta didáctica.

Entrevistas

Realizamos entrevistas a las docentes integradoras, a las de apoyo y a estudiantes en práctica de las instituciones visitadas. Fueron de carácter no estructurada con el fin de permitir un mayor diálogo e intercambio de experiencias. (Ver anexo 2)

Diario de Campo

Fue el instrumento que nos permitió evidenciar nuestras experiencias por medio del texto escrito. Implicó una forma de abrir el análisis investigativo a la riqueza de las construcciones individuales (Woods, 1996). También nos permitió seguir de cerca el proceso de construcción de la lengua escrita que realizaron los niños y las niñas del proyecto.

Registro fílmico

Videgrabamos los encuentros didácticos que tuvimos en el aula de apoyo. Esta herramienta facilitó el proceso evaluativo de la propuesta y nos permitió analizar nuestro rol como docentes.

Historias de vida

Fue un procedimiento que utilizamos para comprender un poco más de las concepciones que tenían los padres y las madres sobre sus hijos y a la vez tener una información más completa acerca de los procesos evolutivos de los y las participantes.

Visitas domiciliarias

Realizamos visitas a los entornos familiares de los niños y las niñas, con el fin de conocer cuál era su interacción con la lengua escrita en la vida cotidiana. La información recolectada fue registrada a través de un formato (Ver anexo 4).

La información que obtuvimos a partir las historias de vida y las visitas domiciliarias las condensamos en las descripciones de cada participante.

V. LO QUE ENCONTRAMOS EN EL VIAJE

CONCEPCIONES DE LAS DOCENTES DE UNA PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA

Recordemos que para el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica constructivista en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita en niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales Integrados al Aula Regular, requeríamos analizar inicialmente cuáles eran las concepciones de las docentes sobre la implementación de la propuesta didáctica constructivista con este tipo de población. Presentaremos en el siguiente capítulo dichas concepciones, las cuales agrupamos así: *desarrollo y aprendizaje, enseñanza, sujeto, y constructivismo*. En el desarrollo de cada concepción abordaremos, en un inicio, una aproximación teórica y luego, analizaremos lo que encontramos en las instituciones que visitamos. Cabe aclarar que estas concepciones no están aisladas entre sí, sino que se interrelacionan y se fusionan en la configuración de una práctica pedagógica. Posteriormente, describiremos la aplicación de nuestra propuesta didáctica, la cual diseñamos teniendo en cuenta el análisis crítico a estas concepciones.

Concepción de desarrollo y aprendizaje

Las discusiones a partir de las teorías de Piaget y Vigotsky sobre el desarrollo y el aprendizaje son unas de las que más han contribuido a la comprensión de estos dos conceptos. Para Piaget (1976), el desarrollo es “un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio” (Rodríguez, 1999: 479). Piaget “establece una dependencia unilateral entre desarrollo y aprendizaje: el aprendizaje escolar se sirve y depende del desarrollo, pero este no se sirve y depende del aprendizaje, de modo que en la práctica educativa ambos tenderían a seguir líneas paralelas con un pequeño desfase impuesto por la prelación del desarrollo” (Alvarez y del Rio, 1997: 108).

Para Vigotsky (1979), en cambio, el desarrollo no se debe limitar sólo al aspecto biológico; por el contrario, es un proceso que atraviesa todas las dimensiones del ser humano. Para él, el desarrollo es el resultado y no tanto un

requisito necesario para el aprendizaje y la educación y “...el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje... es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (139). El desarrollo es posibilitado a partir de las interacciones que se establecen entre el sujeto que aprende y los agentes mediadores de la cultura, entre los cuales los y las docentes, padres y madres, ocupan un lugar especial. A su vez, el aprendizaje consiste en “la internalización progresiva de los instrumentos mediadores... todo proceso psicológico superior va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales a las acciones internas psicológicas” (Castorina, 1996: 17).

Específicamente con las personas que presentan NEE, Vigotsky hizo una crítica sobre los estudios centrados en los test de desarrollo y planteó que “dichos estudios habían establecido que los niños con retraso mental no eran capaces de desarrollar un pensamiento abstracto. A partir de ahí... toda enseñanza destinada a dichos niños debía basarse en el uso de métodos concretos de imitación... Resultó que un sistema de enseñanza basado únicamente en lo concreto -eliminando de la enseñanza cualquier cosa relacionada con el pensamiento abstracto- no sólo no podía ayudar a los niños retrasados a vencer sus handicaps innatos, sino que además reforzaba dichos handicaps al acostumbrar a los niños a utilizar exclusivamente el pensamiento concreto, suprimiendo así los pocos rudimentos de pensamiento abstracto que poseían estos niños. Precisamente por el hecho de que los niños retrasados no pueden elaborar por sí solos formas de pensamiento abstracto, la escuela debería esforzarse en ayudarles en este sentido y en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo” (Vigotsky, 1979: 137).

Encontramos que en las dos instituciones visitadas en la etapa de indagación, las docentes expresaron fundamentar su trabajo a partir de unas concepciones centrales sobre el desarrollo y el aprendizaje sustentadas desde la psicología cognitiva, retomando elementos teóricos propuestos por Piaget y Vigotsky. Sin embargo, también fundamentaron su práctica pedagógica en otras concepciones,

como las derivadas de un paradigma conductista, que entrarían en contradicción con los postulados epistemológicos y didácticos constructivistas.

Respecto a los elementos retomados de las teorías de Piaget y Vigotsky, observamos diferencias en ambas instituciones, de acuerdo con lo expresado por las docentes: En la institución A se retoman especialmente aportes de la propuesta constructivista piagetiana, desde la cual se considera al desarrollo determinado desde unas directrices preestablecidas y generales. Así mismo, el desarrollo se constituiría como una condición previa para el aprendizaje y no como un resultado de éste. Esto quiere decir que el aprendizaje de los niños y las niñas que presentan NEE es trabajado a partir de su nivel de desarrollo actual, determinado por su cuadro diagnóstico. Al respecto una docente comenta:

“Mirar... desde lo cognitivo hasta donde da, porque si tenemos en cuenta el período del desarrollo y tenemos en cuenta las operaciones, pues digamos según la teoría piagetiana, por lo general, los niños integrados no alcanzan las operaciones formales y una química, una física, un cálculo, una trigonometría, necesitan operaciones formales; entonces, también sería un engaño ofrecer una cosa que sabemos que por su nivel cognitivo el niño no lo va a lograr.” (Entrevista a maestra de apoyo de la institución A, 2000).

Lo anterior nos permite dilucidar lo que planteábamos en el marco referencial sobre el ‘aplicacionismo’ de teorías psicológicas y epistemológicas al aula, al considerar que los niveles de desarrollo de Piaget servían como instrumento para medir el desempeño del individuo. Esto conlleva a que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los y las docentes retomen los logros establecidos en el currículo de la institución, pero adaptándolos, pues consideran que los ritmos de aprendizaje de las personas que presentan NEE son diferentes y lentos, lo que ocasiona que no pretendan desarrollar niveles de pensamiento abstracto por la concepción que se tiene de desarrollo de esta población. De igual forma, esta concepción está acompañada de una visión desde la cual los procesos de construcción del conocimiento de cada persona son establecidos a partir de las habilidades identificadas, no de las supuestas dificultades.

En la institución B, las docentes conciben que el desarrollo no sólo está predeterminado por las capacidades reales del niño y por el diagnóstico, sino también por las oportunidades que le ofrezca el medio:

“La didáctica constructivista ... pues eso, es muy relativo a cada diagnóstico... entonces estaríamos teniendo en cuenta que a algunos de los niños les va a posibilitar acceder a la lengua escrita, entonces, tener como conocimientos básicos acerca de la lectura y escritura... mientras que a otros les va a permitir acceder a niveles de comprensión más elevados como es el caso de los niños con déficit de atención... si así se los permite su familia, pues, y el entorno... la metodología constructiva de verdad le ofrece a los niños la posibilidad de que exploten todas sus posibilidades, [porque] está trabajando es con base a ellos, con base a sus necesidades y a sus posibilidades, entonces está logrando que ellos lleguen hasta donde de verdad puede llegar, no hasta donde el educador cree que puede llegar.” (Entrevista a practicante universitaria en la Institución B, 2001)

Para esta docente en formación, el aprendizaje debe tener en cuenta los intereses, el ritmo interno, los ritmos externos determinados por los contextos e instituciones (Vigotsky) y el desequilibrio (Piaget). Esto es explicitado a través de expresiones como:

“[Partimos] de lo que los niños son capaces de hacer y planteándoles situaciones en los que ellos se vean como, por decirlo de alguna manera, obligados a construir y replantear sus esquemas; o sea, generarles desequilibrios que de verdad los lleven a construir de nuevo sus hipótesis, o que le lleven a replantear lo que anteriormente tenían construido... como maestros de apoyo no sólo tenemos que obedecer al ritmo del niño, sino que también...en las instituciones nos hacen ciertas exigencias” (Entrevista a practicante universitaria en institución B, 2001).

En esta institución se enfatiza que los aprendizajes no sólo están supeditados a las características de los cuadros diagnósticos, sino que además dependen de las posibilidades que ofrecen los diferentes entornos considerándose, así, que los niveles de desarrollo no determinan los alcances del aprendizaje. Dicho proceso de aprendizaje es realizado en contextos inclusivos a partir de la aceptación, el reconocimiento y el respeto, además, los avances pueden verse más en los logros cualitativos que en los cuantitativos.

Concepción de enseñanza

En concordancia con la propuesta constructivista, concebimos la enseñanza como el proceso a través del cual el y la docente mediadores, organizan y disponen los medios para propiciar y activar los procesos de aprendizaje en los y las estudiantes; esta actividad se caracteriza por las estrategias y recursos empleados para tal fin.

Para comprender y profundizar esta concepción de enseñanza desde una propuesta constructivista, retomamos la definición de Delia Lerner (1996: 98):

“Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela”

Enseñar es entonces promover un saber hacer en contexto que permita la construcción del conocimiento como un bien cultural.

En la institución A, las docentes entrevistadas conciben la enseñanza como un saber-hacer en contexto, es decir, los contenidos que se enseñan deben ser funcionales para los niños y las niñas que presentan NEE:

“Le ponemos mucho énfasis a la resolución de problemas, pero no de problemas matemáticos sino de la situación problema... que sean funcionales..., tanto en la institución como fuera de ella... básicamente es eso, mucho la funcionalidad, mucho la parte de las habilidades sociales y adaptativas.” (Entrevista a maestra de apoyo en institución A, 2000).

Lo anterior es uno de los principios de la enseñanza constructivista, ya que es a partir de la resolución de los problemas cotidianos que el y la estudiante encuentran sentido e interés por lo que aprenden.

En la Institución B, las docentes retoman la importancia de plantear situaciones en las que los niños y las niñas construyan nuevo conocimiento a partir de sus saberes previos. Este es otro de los principios básicos en una didáctica

constructivista, que parte de una concepción de sujeto como constructor activo del conocimiento. Por lo tanto, cuando llega a la escuela, trae consigo unas nociones previas sobre su realidad que le permitirá confrontar los nuevos conceptos.

A pesar de que en ambas instituciones manifiestan enfocar la enseñanza desde una propuesta constructivista, encontramos que las docentes manejan un eclecticismo al abordar su metodología de trabajo. Lo que se configura entonces, es una práctica pedagógica en la cual se mezclan, sin un fundamento claro, metodologías de enseñanza de diversas corrientes de acuerdo con las características del o la estudiante y con las preconcepciones de las docentes, algunas de estas metodologías contradictorias con la propuesta constructivista. Esta acción es justificada por las docentes en argumentos como:

“Yo no manejo una sola teoría, yo soy muy ecléctica, yo cojo de las teorías, porque es que con ellos es muy difícil aplicar una sola teoría, porque... el aprendizaje real que logran ellos es desde el método tradicional... pero obviamente si uno no trabaja sino el método tradicional y olvida las otras teorías cognitivas iría contra todos los principios de la integración y la filosofía institucional obviamente” (Entrevista a maestra de apoyo de la Institución A, 2000).

En la Institución B la docente expresa que:

“A ver de todas maneras uno siempre termina como contaminándose un poquito, por decirlo de alguna manera, entonces, es básicamente constructivo, partiendo como de lo que los niños son capaces de hacer... pero hay veces [que] se utilizan algunas metodologías como no tan constructivas sino que obedecen mucho a lo que la escuela exige” (Entrevista a practicante universitaria de la Institución B, 2001)

Esto nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿por qué los y las docentes emplean métodos eclécticos en el proceso de enseñanza? ¿Es el eclecticismo una metodología adecuada para trabajar con niños y niñas que presentan NEE? ¿Se puede implementar una didáctica constructivista acompañada de otras metodologías con diferencias sustanciales en sus bases epistemológicas?

Concepción de sujeto

Las anteriores concepciones están relacionadas y a la vez predeterminan la concepción de sujeto que presenta NEE, la cual concebimos como un elemento indispensable que va a permear toda la práctica docente.

La percepción que el o la docente tenga del o la estudiante influirá en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Coll y Miras (1997) sostienen que “la representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las intenciones y capacidades que les atribuye, no sólo es un filtro que le lleva a interpretar de una y otra forma lo que hacen, a valorar de uno u otro modo los aprendizajes que realizan, a reaccionar de forma diferente ante sus progresos y dificultades, sino que puede llegar incluso en ocasiones a modificar el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación.” (299).

Para comprender las implicaciones de la concepción de sujeto, debemos considerar cómo se entiende este concepto: Arnáiz (1999) nos propone que a partir de la aparición del informe Warnok en 1978 se “ha abierto una nueva visión sobre las personas con alguna deficiencia, debido a que desplaza el centro de atención del individuo, visto como portador y paciente de un trastorno, hacia la interacción educativa. Desde esta consideración, el nivel de desarrollo y aprendizaje de una persona no sólo depende de su capacidad y naturaleza, sino también de las expectativas de aprendizaje que recibe” (68). Se viene dando, entonces, un cambio conceptual frente a la persona que presenta NEE, lo cual implica otra forma de inclusión en el aula regular. Se reconoce en estos estudiantes su capacidad de explorar y, por ende, aprehender los saberes culturales (en este caso la lengua escrita) a partir de metodologías constructivistas que implican el desarrollo de estrategias individuales y colectivas, tomando en cuenta los ritmos y aprendizajes significativos que están relacionados con la motivación a través de la interacción social.

A nivel internacional se viene planteando la inclusión educativa la cual busca “construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos” (Arnáiz, 1996: 3). Desde este nuevo

modelo los niños y las niñas que presentan NEE se conciben como personas diferentes cuyas necesidades, al igual que las de todas las personas, deben ser asumidas por los entornos en los cuales se desempeñan. Por ello, es preciso cuestionarse hasta dónde las metodologías educativas y las estrategias escolares atienden a estas necesidades o por el contrario están planteadas para personas homogéneas dejando de lado las diferencias personales.

Sin embargo, estos esfuerzos mundiales por cambiar la concepción de sujeto aún no han tenido suficiente impacto por lo cual los y las estudiantes que presentan NEE siguen siendo "... el fruto de un currículum tradicional, de la forma de organizar las escuelas y de una enseñanza bajo el mito de la homogenización" (Skrtic, 1991, citado por Arroyave, 1998), en la cual no tiene cabida la diversidad. Así, los y las docentes que fueron formados bajo una concepción de minusvalidez de sus estudiantes que presentan NEE, seguirán con dicha concepción durante su carrera profesional, pues es el referente a partir del cual, de forma consciente o inconsciente, se evalúa a esta población; a menos que se genere un proceso de reflexión crítica.

Con respecto a las instituciones, las docentes del establecimiento A tienen una concepción ambigua del sujeto, pues aunque lo reconocen como un ser social que interactúa con sus pares, dicho reconocimiento está fuertemente permeado por una concepción de desarrollo predeterminado por las características biológicas, lo cual conlleva a que consideren su ritmo de aprendizaje más lento que el de una persona "normal". Por esta razón, las docentes implementan experiencias acordes con sus capacidades cognitivas apoyadas en estrategias que sean flexibles, modificando el currículum y el plan de aula en los casos en que las características del estudiante lo hagan necesario. Al respecto una docente comenta:

"Lo otro que yo hago es respetar esos ritmos, es decir, si el resto del grupo ya terminó la actividad que en su mayoría, para los especiales, es flexible, es decir, las actividades para los niños especiales a veces son sustitutas porque hay contenidos específicos a los que ellos no van a acceder por el nivel de pensamiento, cierto, pero en su mayoría se intenta para que...realmente la integración que sea flexible" (Entrevista a maestra integradora de la Institución A, 2000)

Desde esta concepción, deducimos que hay una subestimación del sujeto que presenta NEE y una incompreensión de lo que es el ritmo de aprendizaje diferencial, pues consideramos que no son ritmos más lentos, sino que son ritmos diferentes. Al respecto Humberto Maturana (1996) nos comenta que “el niño limitado no está intrínsecamente limitado, sino que es distinto, y que muchas veces el diagnóstico de limitado estabiliza su condición de insuficiencia en el espacio de vida de los niños corrientes.” (259). Para este autor, es desde la construcción social de las relaciones humanas, y no desde lo biológico, en donde la diferencia se constituye en una limitación.

En la institución B encontramos que reconocen al sujeto que presenta NEE inmerso en dos mundos: un mundo de maduración y desarrollo propios y un mundo sociocultural en el cual se encuentran los llamados agentes mediadores como son la cultura, la familia y la escuela; quienes van a posibilitar potenciar o no su capacidad para pensar y actuar de una forma creadora. Desde esta concepción, le dan mucha importancia a la persona como ser social que necesita de un ambiente propicio en el cual la escuela y, propiamente, el o la docente utilicen los materiales acordes con los intereses del o la estudiante. Esto posibilitaría la construcción del conocimiento a través de estrategias implementadas en el aula que respeten los ritmos de aprendizaje diferenciales y que permitan optimizar sus habilidades y destrezas, incluyendo la capacitación especializada alrededor de la limitación o dificultad especial del sujeto que presenta NEE. De esta manera, el aprendizaje no es un proceso meramente individual sino que incluye mediadores sociales como la familia, el entorno y la escuela.

En este sentido, la integración se convierte en el proceso que facilita la acción de los mediadores y fortalece el autoconcepto de las personas que presentan NEE ya que les permiten interactuar y aprender con sus iguales:

“Cuando ellos están integrados, hacen más amigos, son más aceptados por las personas de su entorno, entonces ellos se sienten mucho mejor consigo mismos y se sienten más motivados por aprender porque están con

compañeritos a los que ellos les notan aprendizajes rápidos, ellos se sienten jalonados” (Entrevista a practicante universitaria de la Institución B, 2001)

Todo lo anterior nos confirma que la concepción del sujeto está ligada a un contexto histórico y cultural que influye directamente sobre las posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de la persona que presenta NEE. Por ejemplo, si Pinocho hubiese sido concebido por Geppeto como muñeco de madera, se hubiera quedado colgado en el armario, sin la oportunidad de vivir las experiencias en una comunidad, y nunca hubiera logrado ser un niño de verdad.

Concepción de constructivismo

Si bien las docentes de ambas instituciones manifestaron utilizar múltiples metodologías, algunas contradictorias desde las propuestas teóricas que las fundamentan (y que interpretamos por la tendencia en el sistema educativo de enfocar la práctica pedagógica meramente desde su nivel didáctico sin tener en cuenta los niveles epistemológicos, sociológicos y psicológicos), encontramos que hay una conciencia generalizada de la importancia de la implementación de propuestas constructivas con personas que presentan NEE puesto que posibilita, de acuerdo con las entrevistas:

- Tener unos enfoques y herramientas necesarias para comprender los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes.
- Generar aprendizajes más aptos.
- No poner límites a lo que el estudiante puede aprender.
- Ampliar la visión de la Educación Especial.
- Alcanzar diferentes tipos de logros con los distintos diagnósticos.

Para satisfacer tanto las demandas de las familias como del sistema educativo; demandas no siempre congruentes con los procesos de cada sujeto que presenta NEE, docentes de ambas instituciones acuñaron la expresión “constructivismo contextualizado”, entendiendo éste como:

“Contextualizar qué es lo que uno quiere, qué objetivos quiere lograr con el [niño o la niña] y qué contenidos debe trabajar” (Entrevista a maestra de apoyo de la Institución A, 2000).

“Yo pienso que sí se puede trabajar con ellos un constructivismo contextualizado, que si yo me siento a esperar digamos que un niño Síndrome de Down se apropie de la lectoescritura por construcción, pues, me puedo quedar esperando toda la vida, por que esos niños no lo hacen, cierto, al niño hay que llevarlo.” (Entrevista a maestra de apoyo de la Institución B, 2001)

Nos explicamos así por qué las docentes combinan el constructivismo con otras metodologías ya que, según las docentes, permiten lograr resultados más rápidos. Sin embargo, lo anterior corre el riesgo de interpretar de manera inadecuada la propuesta constructivista, entendiéndola como “dejar hacer”. Además, se manifiesta un prejuicio sobre la capacidad cognitiva de las personas que presentan NEE para construir conocimiento; por lo cual nos preguntamos por lo significativo y estructural de dichos aprendizajes, pues este “constructivismo contextualizado” se hace sin tener en cuenta presupuestos básicos del constructivismo, entre ellos, el partir de los intereses y de los conocimientos previos de los y las estudiantes.

CONCLUSIONES SOBRE LAS CONCEPCIONES DE DOCENTES SOBRE DIDÁCTICAS CONSTRUCTIVISTAS

En el medio existe un interés por implementar propuestas constructivistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, evidenciamos en las docentes la falta de solidez en los postulados epistemológicos, sociológicos, psicológicos y didácticos, pues retoman indistintamente presupuestos de diferentes paradigmas (e incluso dentro de los mismos postulados de teorías constructivistas) sin realizar una reflexión teórica de la aplicación en la práctica. Esto nos lleva a considerar que la implementación de la teoría piagetiana desde un aplicacionismo acrítico, ha limitado y coartado las posibilidades de las personas que presentan NEE a los niveles que se considera pueden lograr en el proceso de desarrollo, pues se queda meramente en determinar hasta dónde una persona, cualquier persona,

puede desarrollar sus estructuras cognitivas. La teoría de Vigostky, en cambio, abierta al entorno y a los potenciadores sociales, en donde se concibe el aprendizaje como movilizador y propiciador del desarrollo, permite al docente tomar en cuenta la función de los mediadores sociales e instrumentales como factores que favorecen dichos procesos. Creemos que una visión de aprendizaje desde la teoría de Vigotsky permitirá potenciar aún más el desarrollo de los niños y niñas que presentan NEE, puesto que se posibilitaría el diseño de estrategias de aprendizaje que les permitan desarrollarse desde las exigencias que les plantea el entorno.

Llama nuestra atención cómo los presupuestos epistemológicos, sociológicos y psicológicos que cada docente maneja determinan su práctica e influyen sobre sus concepciones de sujeto, de enseñanza, de desarrollo y de aprendizaje. Dichas concepciones requieren de una coherencia y cohesión interna que posibiliten una práctica con fundamentos claros para desarrollar y evaluar un proceso educativo acorde a las necesidades del sujeto y del contexto; con la posibilidad de modificar uno u otro. De lo contrario, la práctica docente se convertiría en una práctica descontextualizada y carente de sentido, siendo ésta una de las razones por las que muchas de las innovaciones pedagógicas que se implementan en el aula fracasen en su objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje.

Consideramos, entonces, que uno de los problemas de la implementación de una didáctica constructivista en el aula integrada (mejor de apoyo), es que los y las docentes, en el afán de llevar a la práctica los últimos resultados de las investigaciones de otras áreas, no toman en cuenta los postulados ni el objeto de conocimiento de cada disciplina. Por el contrario, hacen una implementación acrítica de dichos postulados, lo que los convierte en un técnicos que solamente aplican resultados de otros estudios. Por esto la investigación, como herramienta de reflexión, le permitiría al docente de apoyo renovar sus prácticas constantemente, evaluar el impacto de las diferentes propuestas didácticas y proponer nuevas alternativas que mejoren los procesos de enseñanza de los y las docentes y los procesos de aprendizaje de niños y niñas integrados al aula regular.

VI. LO QUE CONSTRUÍMOS

¿POR QUÉ UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA PARA NIÑOS Y NIÑAS QUE PRESENTAN NEE?

Generalmente, en nuestro contexto educativo se realizan aplicaciones de investigaciones de distintos campos, sin realizar una apropiación crítica de dichos aportes. Como mencionamos en el marco referencial, estudios que contribuyeron al desarrollo de las teorías constructivistas se han retomado mecánicamente. Consideramos que como docentes debemos explorar y proponer, a través de la investigación, alternativas pedagógicas y didácticas para comprender qué tan pertinentes o no son para nuestros estudiantes dichas teorías y sus aplicaciones.

Por eso quisimos llevar a cabo este ejercicio investigativo en el que pudiéramos hacer un proceso de autorreflexión sobre la aplicación de una propuesta didáctica en el aula de apoyo. No quisimos quedarnos sólo en una observación a instituciones porque consideramos que era más enriquecedor vivenciar una búsqueda propia para no quedarnos en juicios valorativos desde una posición externa.

La propuesta didáctica la desarrollamos en la Universidad de Antioquia dentro de un espacio de aula de apoyo durante los meses de mayo a diciembre del 2001, con una intensidad de tres horas semanales. Nuestra propuesta didáctica retomó la metodología por proyectos desarrollada, entre otros, por Gloria Rincón (1998), Josette Jolibert (1997), Rubén Darío Hurtado (1998). Esta metodología nos permitió pensar el aprendizaje como un proceso en el cual se puede observar y analizar los avances logrados por los y las estudiantes, retomando la importancia de su participación activa dentro del proceso del aprendizaje. También posibilitó involucrar en actividades claras y concretas a las diferentes personas que conforman la comunidad educativa (padres y madres de familia, docentes...) (Rincón, 1998). En el trabajo por proyectos es importante tener en cuenta las siguientes fases:

- Planificación conjunta. En esta se requiere de la participación de las y los estudiantes quienes deben identificar los intereses, necesidades e

inquietudes que llevará a la elección de la temática, instrumentos y actividades del proyecto, “Esta fase es fundamental debido a que se pretende que los niños vivan el proceso de aprendizaje de forma significativa, por lo cual deben participar desde su gestación para que lo hagan suyo, para que no se convierta en una imposición y pueda llevarse hasta su culminación”(Rincón, 1998: 26).

- Ejecución. Se ponen en marcha las actividades planeadas, como también aquellas que surgen durante su desarrollo.
- Evaluación conjunta. Esta se lleva a cabo durante el desarrollo del proyecto y permite hacer un seguimiento y revisión de los compromisos adquiridos y de las actividades, necesidades y dificultades que surgieron.

Dentro de esta propuesta metodológica trabajamos el proyecto individual, en el cual cada niño y niña desarrollaron una propuesta a partir de un interés específico, lo que les permitió participar activamente y movilizarse en sus hipótesis de escritura y en sus aprendizajes. La interacción fue un elemento crucial durante las actividades realizadas, permitiendo la interrelación entre pares y facilitando un trabajo conjunto durante el proceso.

Los **objetivos** de la propuesta didáctica fueron:

- Mejorar la actitud emocional frente a la lectura y la escritura.
- Fortalecer las habilidades de construcción de significado con respecto a la lengua escrita.
- Posibilitar el aprendizaje de la lengua escrita a partir de un interés personal.

MOMENTOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica la organizamos en cuatro momentos de carácter procesal e interdependientes, así: a) evaluación y caracterización, b) contextualización, c) construcción del proyecto individual, y d) socialización. En cada momento iniciamos el uso de unas estrategias que nos permitieron potenciar los

procesos de construcción de la lengua escrita. Sin embargo no eran exclusivas de cada momento, sino que fueron retomadas durante el desarrollo de la propuesta didáctica dependiendo de los objetivos de las actividades a trabajar. Entendemos la *estrategia* como una herramienta que optimiza los procesos cognitivos, en tanto que los interrelaciona y permite su implementación en dos etapas: En la primera, la estrategia se hace explícita y acompañada, para permitir la comprensión y asimilación que implica el desarrollo de la tarea. En la segunda, el niño o la niña logra implementar de forma autónoma y paulatinamente automática los procedimientos para realizar de forma ágil y eficaz una acción. En esta etapa, los niveles de acompañamiento y conciencia de estas acciones son cada vez menores y el objetivo es que al final se conviertan en habilidades cognitivas autónomas.

Rubén Darío Hurtado (1998) nos amplía la definición de estrategias argumentando que son las acciones realizadas por un o una docente, fundamentadas desde lo teórico, para apoyar el proceso de aprendizaje de las disciplinas en los y las estudiantes.

Para alcanzar los objetivos planteados, trabajamos a partir de cuatro líneas de acción que permitieron la movilización en la construcción de la lengua escrita (Yepes: 2003)

1. **Aproximación global al sistema de escritura.** Aborda cuestiones sobre los propósitos de la lectura y la escritura y los tipos de textos que se leen y se escriben.
2. **Análisis del lenguaje oral.** Implica apoyar la construcción de la lengua escrita a partir de los conocimientos previos de la lengua oral.
3. **Lectura.** Retoma la interacción con diferentes tipos de textos que tengan sentido completo para construir significado. También implica trabajar con los diferentes niveles de los textos como títulos, palabras.
4. **Escritura.** Aborda la producción de diferentes tipos de textos por parte de niños y niñas.

Estas líneas fueron recurrentes durante toda la propuesta didáctica y las materializamos a través de las estrategias que utilizamos en los diferentes momentos.

A continuación presentamos una breve descripción de cada momento:

a) Evaluación y caracterización

Mediante una evaluación informal estructurada ubicamos los conocimientos previos o hipótesis con respecto a la lengua escrita que tuviesen, en ese momento, los niños y las niñas seleccionadas, para establecer, a partir de allí, los aprendizajes significativos que esperábamos lograrán a través del desarrollo de la propuesta.

Cuadro 3. Características de participantes e hipótesis iniciales y finales de construcción del sistema de escritura, antes de la aplicación de la propuesta didáctica

NOMBRE	EDAD	ESCO-LARIDAD	DIAGNÓSTICO CLÍNICO	HIPÓTESIS DE CONSTRUCCIÓN INICIAL	HIPÓTESIS DE CONSTRUCCIÓN FINAL
Luis Fernando	8 años	Primero	Síndrome de Down.	Primer período. No establece diferencia entre el dibujo y la escritura. Utiliza rayones para dibujar y para escribir.	Segundo período. Cantidad variable, repertorio fijo parcial.
Sergio	11 años	Primero	Retraso Mental Leve	Segundo período. Cantidad variable con repertorio fijo parcial.	Tercer período. Representaciones de tipo silábico.
María Teresa	6 años	Primero	Déficit de Atención con Hiperactividad	Tercer período. Representaciones silábico-alfabética.	Tercer período. Representaciones alfabéticas.
Norbey Alexis	9 años	Primero	Retraso Mental producido por Microcefalia	Primer período. Diferenciación separando dibujo de escritura.	Segundo período. Escrituras no acompañadas de dibujo. Sin control de cantidad. Utiliza seudografías y grafías convencionales.
Ángelo Estiven	9 años	Preescolar	Retraso Mental y Déficit de Atención	Primer período. Diferenciación entre dibujo y escritura. Representa el texto en el contorno del dibujo.	Segundo período. Repertorio fijo con cantidad variable.
Andrés Felipe	8 años	Primero	Síndrome de Down	Segundo período. Escrituras indiferenciadas, cantidad constante, repertorio fijo.	Tercer período. Representación de tipo silábico-alfabética, tomando en cuenta el valor sonoro convencional de sílabas.

Jeanpaul's	8 años	Primero	Disfasia verbal	Segundo período. Cantidad constante con repertorio variable.	Tercer período. Representaciones de tipo silábico- alfabético
Laura Isabel	11 años	Primero	Retraso Mental leve	Segundo período. Repertorio variable y cantidad variable.	Segundo período. Repertorio variable cantidad variable. Presencia en ocasiones de valor sonoro inicial.
Pablo Andrés	8 años	Primero	Retraso Mental moderado y Déficit de Atención con Hiperactividad	Segundo período. Escrituras diferenciadas. Cantidad variable, repertorio fijo parcial.	Tercer período. Representaciones alfabéticas.

Como se puede observar en el cuadro, todos y todas tuvieron cambios en el proceso de construcción del sistema de escritura. Algunos pasaron de un nivel a otro y otros tuvieron avances dentro del mismo período. Esto significa que si se hace un trabajo constructivo, en el cual se respete y valore a estos niños y niñas, se pueden lograr avances significativos.

Otro aspecto que tuvimos en cuenta en la evaluación inicial fue la percepción que tenían las docentes de apoyo y las docentes integradoras de estos niños y niñas. En las encuestas realizadas a estas docentes que los atendían, encontramos que algunos de ellos eran discriminados por la comunidad educativa dados los pocos logros que habían alcanzado en su proceso escolar:

“Luis Fernando tiene en contra la institución, la institución es un colegio en el cual lo quieren, lo aman, lo adoran, Luis Fernando es lo más popular que hay ... pero Luis Fernando en esa institución está por mera socialización, porque para Luis Fernando en el salón no hay un ‘vas a hacer esto’, no hay una adaptación de una actividad, no hay una exigencia, no hay nada... no hay ninguna adaptación específica, ni hay ningún nivel de exigencia, es que no creen en él, porque en una ocasión un profesor, cuando yo llegué a hacer seguimiento, estaba maravillado con él, sorprendidísimo y me llamó a contarme la maravilla que había hecho Luis Fernando, ‘le puse en un cartulina cuatro punticos para que los pintara y me hizo un cuadrado, es que Luis Fernando sabe hacer cosas’, o sea descubrieron que Luis Fernando hacía algo y cuánto tiempo llevamos diciéndoles que sí, que Luis Fernando tiene Síndrome Down, pero que sí hace muchas cosas...” (Entrevista a maestras de apoyo de la Institución B, 2002).

b) Contextualización de la propuesta a los y las participantes

En esta fase retomamos la importancia de contextualizar continuamente a los y las participantes con respecto a los fines y la dinámica de trabajo de la propuesta didáctica para avanzar su construcción conjunta; para ello, utilizamos las siguientes estrategias:

Representación expositiva de la información: Esta estrategia la trabajamos a través de la socialización de los trabajos de lectura y escritura por parte de cada participante.

Construcción colectiva de saberes: Esta estrategia promovió el trabajo por equipos para realizar actividades específicas; de esta manera se enriquecían los niveles de apoyo que les brindábamos (no sólo docente-estudiante, sino entre pares). Organizamos los equipos de acuerdo a diferentes criterios, principalmente por niveles de desarrollo análogos y por niveles desarrollo heterogéneos con respecto a la construcción de la lengua escrita.

Pregunta generadora: A partir de esta estrategia familiarizábamos a los y las participantes a indagar sus propias razones y respuestas con respecto a sus hipótesis explicativas acerca de la lengua escrita.

Reconstrucción de la actividad: A través del apoyo con materiales gráficos y de conversatorios, reflexionábamos de forma conjunta acerca del trabajo realizado y del alcance de los logros planteados.

Organización de la información: Esta estrategia la potenciamos a través de la organización conjunta del espacio trabajo para ubicar portadores de textos haciendo énfasis en las características diferenciales y estructurar la biblioteca del aula.

Planificación de las actividades: Esta estrategia les permitió a los y las participantes potenciar las capacidades de anticipar, planear y monitorear sus acciones. La concretamos en la elaboración de la agenda del día en la cual les

presentábamos a los y las participantes lo que se iba a trabajar en esa sesión, con el propósito de que se apropiaran del desarrollo de la sesión y a la vez les permitiera centrarse en las temáticas. También la trabajamos con el desarrollo de los cronogramas personales, el cual es explicado en el tercer momento de la propuesta didáctica. Esta estrategia era de especial apoyo para los niños y niñas que presentan Déficit de atención con hiperactividad ya que les permitía centrarse en la temática.

Uso significativo de texto con sentido comunicativo: implicaba el uso de textos que tuvieran una función social, es decir que sirvieran para informar, para recrear, etc. Esta estrategia la trabajamos durante todo el desarrollo de la propuesta didáctica con diferentes tipos de textos que nos permitieron fortalecer en los y las participantes la capacidad de emplear de forma significativa la lengua escrita.

c) Construcción del proyecto individual

Durante este momento llevamos a cabo el desarrollo de los proyectos individuales planteados por cada participante de acuerdo con sus intereses. Buscábamos fortalecer, progresivamente, la autonomía en el trabajo, permitiendo la selección del tema a trabajar y acompañando el proceso de desarrollo de los proyectos personales. Las temáticas abordadas por los y las participantes fueron:

Cuadro 4. Temáticas de interés abordadas por los y las estudiantes.

Temática	Participante
Las chicas superpoderosas	María Teresa
Los carros	Andrés Felipe
El fútbol	Ángelo y Pablo Andrés
Los Pokémones	Sergio y Luis Fernando
Las recetas de cocina	Laura
Los perros	Norbey
Los planetas	Jeanpaul's

Aunque dichas temáticas no estaban relacionadas con el currículo escolar, nos sirvieron de pretexto para trabajar los Indicadores de Desempeño Curricular (MEN, 1998) que se establecen para los grados preescolar y primero en el área de

Lengua Castellana. Las estrategias para la construcción del proyecto individual fueron:

Planificación de las actividades: Con esta estrategia se hizo una planeación conjunta entre docentes y estudiantes. Inicialmente identificamos los intereses e inquietudes que llevarían más tarde a la elección de las temáticas y a la planeación conjunta de los proyectos individuales.

Uso significativo de texto con sentido comunicativo: Una de las actividades a través de la cual concretamos esta estrategia fue el préstamo de libros para la casa. Esto permitió que niños y niñas se familiarizaran con diferentes tipos de textos y con el proceso de préstamo bibliotecario, a través del uso de la biblioteca del aula. Esta actividad tuvo, además, un fin recreativo y de promoción de la lectura como un hábito cotidiano.

Reconstrucción de la actividad: En este momento implementamos el taller de lectura, en el cual cada participante contaba, al grupo, lo que había leído en la casa. En ocasiones esta actividad la trabajamos a partir de la lectura conjunta de un texto.

Representación expositiva de la información: En este momento usamos el tablero, éste fue una de las herramientas de confrontación de las hipótesis escriturales, a través de la cual niños y niñas ponían en común sus conocimientos y se confrontaban en el grupo.

Búsqueda de información: En el segundo momento el desarrollo de esta estrategia se centró en la exploración conjunta de la biblioteca del aula y de los textos del hogar. En este tercer momento empleamos diferentes medios audiovisuales como el televisor, la videogradora y el computador para obtener la información necesaria para el desarrollo de las temáticas individuales. Otra de las actividades para lograr el desarrollo de esta estrategia cognitiva fue las visitas a otros espacios, entre ellos bibliotecas, supermercados, canchas de fútbol.

Utilización de eventos significativos para el desarrollo de las temáticas individuales: Más que una estrategia, es un conjunto de actividades que se ligan con el uso significativo de textos con sentido. La quisimos presentar como estrategias porque implica la comprensión del nivel pragmático de la lengua en relación con su función social en los diferentes eventos: la celebración de un cumpleaños, la bienvenida, la celebración del día del amor y la amistad, la socialización de la revista. Estos eventos de la vida cotidiana los empleamos como pretextos para la construcción de textos con sentido.

Planificación de las actividades: Durante este tercer momento, desarrollamos esta estrategia a través de la elaboración de un cronograma de las actividades que se iban a desarrollar para construir el proyecto individual. Se construía conjuntamente el *qué*, el *cómo*, el *por qué*, el *cuándo* y el *con qué* de las temáticas específicas. Niños y niñas lo revisaban periódicamente y podían identificar la etapa de desarrollo de sus proyectos individuales.

d) Socialización de los proyectos individuales

En esta fase, los y las participantes socializaron lo aprendido durante el proceso de construcción de sus proyectos, a través de las siguientes estrategias:

Representación expositiva de la información: Durante el desarrollo de este momento tuvo particular importancia esta estrategia, pues trabajamos la corrección y organización de algunos textos producidos a lo largo de la propuesta didáctica para culminar en la elaboración de una revista infantil en la cual se publicarían los textos. Para la elaboración de la revista cada niño y niña escogió una de sus producciones escritas para ser corregidas con el apoyo de todo el grupo. Las producciones seleccionadas las convertimos a formato electrónico mediante un *scanner*, para su edición final en formato de revista (ver anexo 7).

La realización de la revista estuvo articulada con la socialización de los proyectos individuales a padres, madres, docentes y otros niños y niñas. En este

evento cada participante presentó la información sobre su proyecto individual, de forma oral y apoyado en carteleras. Al final del evento vendieron la revista a los y las asistentes.

¿CÓMO FUE EL PROCESO EVALUATIVO PERMANENTE DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA?

Los objetivos de la propuesta didáctica (ver página 50) los retomamos como criterios de evaluación, especificados a modo de indicadores o acciones concretas que nos permitieron determinar si la niña o el niño había logrado los objetivos y de qué manera (ver anexo 1). El proceso evaluativo también lo fundamentamos desde las competencias y operaciones que debe tener todo lector o lectora (ver página 15). Los criterios de evaluación fueron:

Actitud Emocional. Indicada a través del interés por la actividad y la búsqueda de información en diferentes tipos de textos, la disposición a participar y hacer comentarios en las actividades de lectura y escritura, la seguridad para leer y escribir desde su hipótesis explicativas. La actitud emocional es de vital importancia pues puede posibilitar o inhibir el aprendizaje, puesto que, si los procesos de aprendizaje van ligados a los intereses y conocimientos previos de los y las estudiantes, tendrán mayor resonancia.

Construcción de significado: Entendemos la significación “como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los seres humanos llenamos de significado y sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentido y significado; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” (Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, MEN, 1998: 47). Este criterio alude al proceso por el cual un sujeto construye el significado de diferentes textos dentro de un contexto histórico y cultural específico. En este criterio observamos la

utilización de los conocimientos previos para predecir el significado global del texto, la capacidad de inferir y predecir, de autocorregirse y verificar sus hipótesis, la identificación de algunas claves del texto y del tema principal, y la capacidad de reconstruir el significado del texto. También observamos la capacidad de buscar información a partir de un interés personal, el reconocimiento de textos narrativos y explicativos e informativos como claves que posibilitan la construcción de significado.

La producción textual: en este criterio observamos la función comunicativa de la Lengua Escrita, es decir la intención comunicativa que tiene el niño o niña con su texto escrito. En este criterio analizamos el componente textual que implica la intencionalidad comunicativa y la forma en que la hace. También analizamos el componente pragmático en el cual se observa si el texto responde a los propósitos comunicativos y si toma en cuenta los componentes globales del tipo de texto que se requiere. Otro componente fue el proceso de codificación que retoma los diferentes períodos de construcción del sistema de escritura (ver cuadro 1). Finalmente, evaluamos los aspectos periféricos en el cual se observa el tipo de grafías que utiliza (si son convencionales o no), uso de los formatos convencionales y la diagramación, o sea en qué dirección organiza las grafías en la hoja y el significado que tiene ésta disposición.

VII. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

A partir de lo que encontramos en la implementación de la propuesta, derivamos algunas implicaciones didácticas sobre el proceso de construcción de la lengua escrita que nos permitieron aprehender elementos teóricos y prácticos cualificadores de nuestro rol como docentes de apoyo. Dichas implicaciones son: interacción entre docentes, estudiantes y conocimiento; particularidades a tener en cuenta en el proceso de construcción de la lengua escrita por niños y niñas que presentan NEE; y beneficios y limitaciones de una propuesta constructivista.

INTERACCIÓN ENTRE DOCENTES, ESTUDIANTES Y CONOCIMIENTO

La interacción entre docentes, estudiantes y conocimiento (en este caso lengua escrita) se convirtió en una categoría importante dentro de nuestro proceso investigativo, ya que implicaba concebir la lengua escrita como un hecho social y comunicativo, más que como un hecho individual, lo cual está muy relacionado con la propuesta socioconstructivista de Vigotsky. En palabras de Rueda (1990) “un supuesto clave del enfoque socio-histórico consiste en que se considera que las habilidades intelectuales que adquieren los niños se relacionan directamente con la forma en que ellos interactúan con los adultos y con sus pares en medios específicos de resolución de problemas” (462). Por ello nos hacíamos los siguientes interrogantes con respecto a nuestro proceso de investigación didáctica: ¿Qué tipo de interacciones vivenciamos dentro de la propuesta constructivista que permitieron la movilización cognitiva de los y las participantes?, ¿cómo las interacciones facilitaron o dificultaron la construcción de la lengua escrita?

Para realizar un análisis sobre las interacciones las caracterizamos así: docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-lengua escrita. Esto implicaba realizar una observación sistemática de los videos y de los diarios de campo para clasificarlos de acuerdo con las anteriores categorías, apoyamos este proceso en las siguientes preguntas guías:

- *¿Qué se hizo?* Para ello reseñamos los diferentes tipos de actividades que realizamos sobre lectura y escritura, y el nivel (si era formal, semántico o pragmático).
- *¿Quién lo hizo?* A partir de esta pregunta describíamos si realizamos la actividad de forma grupal (todo el grupo participa), en equipo (división en subgrupos) o individualmente.
- *¿Qué significó?* En la que se daba cuenta del valor de cada actividad para cada participante (incluidos nosotros) durante el proceso de construcción de la lengua escrita.

Las respuestas encontradas a estas preguntas en la etapa de análisis sobre la aplicación de la propuesta didáctica, nos permitieron conceptualizar el proceso de interacción en diferentes tipos: 1) Interacción oral; 2) construcción colectiva de la lectura y la escritura e, 3) interacción entre estudiantes y lengua escrita. Durante cada tipo de interacción hubo dificultades que fueron analizadas y transformadas para mejorar el proceso de construcción de la lengua escrita.

1. Interacción oral

Es el diálogo que se da entre todos los y las participantes (docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes) durante los procesos de lectura y escritura. Este diálogo facilita la búsqueda de información, la resolución de problemas específicos de lectura y escritura, el estímulo a escribir, la corrección de textos, la pregunta sobre lo que se estaba escribiendo... Además nos permite fortalecer la comunicación con ellos y ellas ya que al principio, la falta de conocimiento de sus entornos y de sus historias personales, nos dificultó la interpretación y comprensión de su comunicación expresiva e interfirió en el desarrollo de las actividades.

Dentro del proceso de interacción entre docentes y estudiantes, una de las estrategias que más utilizamos fue la pregunta generadora, a través de la cual indagábamos constantemente sobre lo que escribían los niños y las niñas: *¿Qué dice ahí?, ¿por qué escribiste eso?* De esta manera, pudimos comprender mejor sus producciones, resolver sus dudas, confrontar sus escritos y generar procesos de corrección.

Sin embargo, en el primer momento de la propuesta didáctica hicimos preguntas con respuesta única, preguntas sobreentendidas o repetitivas; esto lo hacíamos porque pensábamos que así lograríamos mantener su atención centrada en el desarrollo de la actividad y a la vez, obtener respuestas correctas. Lo anterior ocasionó que los y las participantes expresaran su inconformidad frente a las preguntas de este tipo. Además, cuando un docente coordina y lidera la mayor parte del trabajo, se dificulta la participación espontánea y activa de los y las participantes.

A partir del segundo momento tratamos de que los y las estudiantes participaran más pero orientando sus respuestas y el trabajo que debían realizar. Esto permitió que se fortaleciera el diálogo entre los niños, las niñas y nosotros(as). Sin embargo, no se evidenciaba aún una participación espontánea por parte de los y las estudiantes.

Durante el tercer momento la pregunta siguió siendo una constante, pero ya no hacíamos los mismos tipos de preguntas que planteábamos en el primer momento. Ahora utilizábamos preguntas que partían de una indagación de sus saberes y que les permitían construir y reconstruir los textos.

Este tipo de interacción la podemos ilustrar con las observaciones realizadas durante la organización de la biblioteca que adquirimos para el aula. Ese día presentamos al grupo los diferentes tipos de textos (cartillas, revistas, cuentos, enciclopedias) que adquirimos. Ellos y ellas comenzaron a observarlos espontáneamente. Luego empezamos a indagar sobre los conocimientos que tenían sobre la biblioteca, mientras continuaban observándolos:

Ejemplo 1. (Mayo, momento 2).

Docente: ¿Cómo se llama esto? (señala la biblioteca)

María Teresa: Libros

Docente: ¿Quién más sabe cómo se llama esto?

María Teresa-Laura: Libros

Docente: ¿De qué otra forma se puede llamar?

María Teresa: Biblioteca

Docente: Ah, biblioteca. ¿Ustedes han visto bibliotecas en otras partes?

Norbey-María Teresa: sí

Docente: ¿Dónde?

Norbey: Casa

Laura: Colegio

Docente: (afirmando lo que ellos dijeron) En la casa, en el colegio ¿dónde más han visto?

Laura: Aquí.

Docente: ¿A ustedes les gusta ir a la biblioteca?

Todos: Sí...

Docente: ¿Por qué les gusta ir?...

Laura: Porque uno aprende mucho.

Docente: ¿Qué encontramos en las bibliotecas?

Laura: Libros

Docente: Libros, ¿Qué tipo de libros?

María Teresa: Cuentos

Docente: Cuentos, ¿qué más?

María Teresa: Revistas

(Luego, la docente les explica cuál es la función de este espacio dentro del aula de trabajo).

En el cuarto momento, nos damos cuenta que aumentaron los niveles de participación de los y las estudiantes en las diferentes actividades. María Teresa, Andrés y Pablo leían la agenda del día espontáneamente; en las lecturas grupales todos colaboraban, nadie se negaba a hacerlo. Sin embargo, nos dimos cuenta que algunas veces sólo invitábamos a leer a quienes sabían hacerlo alfabéticamente, y, en otras, no esperábamos a que todos y todas finalizaran la lectura, ya que cuando terminaban los que estaban más avanzados parábamos la actividad, lo que dificultaba que la mayoría pudiera concluir sus producciones.

Algunas de las actividades que realizamos durante este tipo de interacción fueron:

- Exposición de los textos escritos por cada niño y niña.
- Acompañamiento en la discriminación fonológica de la escritura, lo cual facilitó en algunas(os) el conocimiento del nombre convencional de las letras. También les permitió confrontar sus producciones y comprender las relaciones existentes entre lengua oral y lengua escrita.

La interacción no se debe dar de una manera vertical, en la que sólo el o la docente hace las preguntas y el o la estudiante responde. En nuestro caso, los y las participantes, realizaban una indagación constante hacia nosotros, principalmente al

momento de escribir, solicitando información sobre los aspectos formales de la lengua escrita: “¿con qué letra escribo?”, “¿cómo hago esta letra?” Este tipo de interacción se llevó también a cabo entre pares, interrogándose para resolver las actividades.

Ejemplo 2. (Julio 21, momento 3)

Pablo: ¿Dónde está la “a”
 María Teresa: La “a”
 Docente: Busquemos a ver dónde hay “a”
 Docente: ¿Dónde está la “a”?...
 María Teresa: ¿Es la “a”? ¿ésta es la “a”? (le muestra una ficha al docente)...
 María Teresa: ¿Dónde está la “a”?
 Docente: Búscala, yo veo muchas “a”
 María Teresa: Véala aquí...
 Pablo: Voy a escribir mi nombre...¿Quién tiene una “P”?
 Docente: Búscala
 Pablo: “Pa”, ¿con la “p” pequeña o con la “p” grande?...
 Pablo: ¿Quién tiene una “l”?... falta la “e”
 Jeanpaul’s: (Busca letras para armar su nombre)...
 María Teresa: Necesita la “a” (se refiere a Jeanpaul’s), la de Ángelo

Ejemplo 3. (Junio 9, momento 3)

Laura: ¿Con cuál letra?
 Docente: ¿Qué quieres escribir?
 Laura: ¿Cuál letra, la “o” o la “a”?
 Docente: ¿Qué quieres escribir?
 Laura: La “o”
 Docente: ¿La “o”? ¿escribe la “o”

Durante este proceso de interacción, tratamos de no dar respuestas inmediatas a las preguntas que ellos y ellas nos hacían, sino que generábamos un diálogo que nos permitiera confrontar los conocimientos previos y los saberes individuales. Así posibilitamos que otros niños y niñas dieran la respuesta a las diferentes preguntas.

En el siguiente ejemplo, Pablo y Ángelo están buscando sobre el tema del fútbol en el periódico, a partir de este hecho ocurre el siguiente diálogo:

Ejemplo 4. (Agosto 4, momento 3)

Docente: ¿Qué encontraste?
 Pablo: De fútbol
 Docente: Y ¿en dónde lo encontraste? ¿En dónde encontraste de la Copa América?
 Pablo: Ummm, en el estadio
 Docente: Pero esto (señala el periódico) ¿cómo se llama esto donde encontraste de la Copa América?

Pablo: Colombia
Docente: ¿Cómo se llama esto Ángelo?
Ángelo: Co-lom-bia.
Docente: ¿Todo esto cómo se llama? ¿Un libro? ¿Esto se llama un libro?
Pablo: Sí
Docente: ¿Es una revista?
Pablo: Sí
Docente: ¿Cómo se llama?
Ángelo: Copa América...
Docente: (Llama a María Teresa)
María Teresa: (Lee uno de los titulares)
Docente: Y ¿cómo se llama esto?... ¿Cómo se llama donde viene la información?
Docente: ¿Esto es un libro?
María Teresa: No, es un periódico

El proceso de interacción vivenciado entre los y las estudiantes, es uno de los más limitados comúnmente en los modelos de enseñanza tradicional, en donde se promueve el trabajo individual y competitivo. En nuestra propuesta era una de las bases, ya que requeríamos del trabajo conjunto entre los y las participantes para el logro de los propósitos planteados; por esto, promovimos los intercambios comunicativos a través de actividades dentro y fuera del aula. En una de estas actividades, los y las estudiantes escogían de la biblioteca los libros según sus intereses, a partir de esto se motivaban para contar a sus compañeros y compañeras lo que encontraban:

Ejemplo 5. (Mayo 19, momento 2)

Pablo: Mire una cebra...(Pablo se dirige a Diego y le muestra una imagen de una enciclopedia ilustrada que está observando).
JeanPaul's: Miren (mostrándole a Pablo una imagen de un libro sobre el planeta tierra) ¿Qué encontró?
Ángelo: Fútbol, (busca un libro sobre fútbol y no encuentra)
Pablo: Esta es una serpiente
Ángelo: Yo no veo nada.
Pablo: Adivine qué es esto pro (se dirige al docente y le muestra una imagen de una enciclopedia ilustrada que está observando)
Docente: No se, ¿qué es eso?
Ángelo: Cucarachas

Docente: Un escarabajo, no se

JeanPaul's: Una mariposa

Pablo: Sí, un escarabajo

JeanPaul's: ¡Ay!, miren, ¿qué bandera es? (señala una bandera del texto de Pablo)

JeanPaul's: Miren la tierra (le muestra a la docente una foto del planeta tierra).

En este tipo de exploraciones, cada uno y cada una tuvieron la posibilidad de exponer sobre lo que sabía.

En un inicio también se nos dificultó promover este tipo de interacciones entre estudiantes, sin embargo, a partir del trabajo constante de las estrategias que planeamos, los y las estudiantes fueron intercambiando más entre sí.

En el último momento de la propuesta didáctica, este tipo de interacción permitió evidenciar la mayor participación en el desarrollo de las actividades por parte de los niños y las niñas y el menor nivel de apoyo y orientación por parte de nosotros.

A partir de nuestra experiencia, concluimos que es importante, dentro del aula de apoyo, facilitar el diálogo continuo ya que genera un ambiente de mayor confianza en el que todos y todas pueden aprender del trabajo de sus pares, pues como afirma Wells (2001):

“Hablando entre sí los niños aprenden mucho unos de otros al poner en común sus ideas y explorar sus acuerdos y discrepancias sobre las tareas en las que están participando... En esta clase de atmósfera caracterizada por la aceptación, el habla permite a todos los participantes sumarse al diálogo en el nivel en el que son capaces; también permite que el enseñante o tutor ofrezca un apoyo o una ayuda inmediatos que se adaptan a las necesidades de cada estudiante”(129-130).

2. Construcción colectiva de la lectura y la escritura.

Asumimos como construcción colectiva el proceso en el cual todo el grupo, o parte de él, participa en actividades de construcción de significado o acompaña a uno de los o las participantes en la construcción de un texto aportando desde sus hipótesis explicativas. Este tipo de interacción facilita la movilización del proceso de construcción de la lengua escrita por medio de la observación y la confrontación grupal.

El trabajo en pequeños equipos permite la movilización de las hipótesis explicativas individuales; para ello se conformaron básicamente tres tipos de equipos de trabajo: los de nivel de construcción análogo del sistema de escritura (ver cuadro

1), los de nivel de construcción heterogéneo y los de temáticas de interés (Ver cuadro 4). Este proceso de confrontar los escritos propició el trabajo a partir de los niveles semántico, pragmático y formal (ver página 14).

Las estrategias de trabajo grupal y en pequeños equipos fortalecieron las relaciones entre los y las participantes, permitiéndoles crear un clima de trabajo cooperativo que posibilitó la confrontación del texto escrito y el apoyo entre ellos y ellas para alcanzar los objetivos individuales. Además, les posibilitó que tomaran confianza en el trabajo del aula con respecto a su desempeño y ubicaran en qué podrían centrar su atención al reconstruir un texto escrito.

Como ejemplo de este trabajo, en una de las sesiones, para contribuir con un ambiente de cordialidad al interior del aula, les planteamos a los y las participantes la necesidad de construir un manual de convivencia. Éste se construyó de forma colectiva; con niños y niñas establecimos cuáles eran las normas que acordaríamos dentro del aula y luego les solicitamos escribirlas en un cartel para recordarlas, cada participante escribió, con el apoyo del grupo, una norma. Esta actividad nos sirvió como pretexto para fortalecer los procesos de construcción de la lengua escrita.

Ejemplo 6 (Julio, momento 3)

Maria Teresa escribió en el tablero la primera norma: “no dar golpes”. Sergio empezó a hacer escritura por copia en la parte superior del tablero. Como Jeanpaul’s y Maria Teresa le borraron el texto, él empezó a escribir otros textos que estaban escritos ya en el tablero.

Para orientar la construcción del manual de convivencia les planteamos preguntas que los llevaron a inferir la información.

Docente: ¿Qué otras cosas debemos hacer para estar todos juntos?

Todos: No dar puños

Docente: ¿Qué otra cosa tiene que hacer uno para que los amiguitos puedan salir a hablar?

Pablo: No pegar patadas

Mientras que el docente habla, María Teresa continúa escribiendo en el tablero “no dar puños”

Docente: Pero pegar patadas es dar golpes también. Por ejemplo si uno esta hablando y los otros hablan ¿qué pasa?...

Pablo y Sergio: Hay que escuchar a los compañeros.

El docente continua presentándoles a los y las participantes la importancia de escuchar a los demás dentro del aula. Pablo sale a escribir 'Hay que escuchar a los compañeros', a lo cual llegan después de una confrontación continua. Docente: "hay que escuchar, esssscuuchar a los comcoompaaañeross"
El docente le va indicando a Pablo qué escribir, lo apoya desde lo fonológico "hay", Pablo escribe "A", finalmente escribe "ae sana o oñaro"....

Como otro ejemplo de este tipo de interacción en el momento I, después de hacer una indagación sobre los conocimientos previos que tenían acerca de la biblioteca, llevamos a los y las participantes a pensar con respecto a la necesidad de expresar por escrito los acuerdos organizativos. Luego de que se llegó al consenso de escribir un letrero que indicara cuál era la biblioteca del aula, indagamos:

Ejemplo 7 (Mayo 26, momento 2)

Docente: ¿Quién sabe escribir biblioteca?

Los y las participantes empezaron a hacer discriminación fonológica con la palabra biblioteca.

Luis: Con la "a" .

Sergio: Yo sé.

Pablo: Con la "b", con la "b" grande.

Docente: Ah, venga pues Pablo. Tú me vas a escribir biblioteca.

(La docente le presta un marcador a Pablo para que escriba en el tablero biblioteca. Mientras Pablo escribe, Sergio trata de hacer disociación dice "bilio-te-ca")

Docente: vamos a ver cómo escribe Pablo biblioteca, ¿bueno?

(Pablo escribe la palabra biblioteca silábicamente tomando en cuenta el valor sonoro inicial, intermedio y final "Bta")

Docente: ¿Quién más quiere escribir? Venga pues Norbey, luego Laura y Andrés. Y después Maria Teresa.

(Después de que Pablo escribiera "biblioteca" sin que nadie juzgara si estaba bien o mal escrita, otros y otras se animaron a escribir. Norbey, Laura, Andrés y María Teresa levantan sus manos para pedir turno para escribir.)

Jeanpaul's: Sigo yo.

(La docente le da a cada uno un turno para escribir en el tablero, cada uno lo hace según su hipótesis.)

Docente: Sigue Laura ¿Cómo creen que se escribe biblioteca?

Laura: con la "b" de burro.

(Aunque Laura dice que se escribe con la "b" de burro, ella escribe la "d". La docente le va haciendo énfasis en los sonidos de las letras de la palabra "biblioteca").

Laura: La "r", la "a", la "eme".

(Laura, a medida que va diciendo cada letra, las va escribiendo en el tablero hasta completar la palabra "derama" y la lee "biblioteca". Algunos como

Norbey, Andrés y Sergio copiaron las escrituras que habían realizado sus compañeros).

Cuando terminaron de escribir la palabra biblioteca, preguntamos por el autor de cada escrito y les propusimos escribir el nombre al lado de la producción de cada uno(a). Finalmente, les propusimos realizar una votación para escoger una de las producciones y escribirla en el letrero del aula.

La lectura grupal fue otra de las actividades de construcción colectiva del conocimiento que nos permitió mejorar la comprensión de los textos y la función comunicativa de la lengua escrita. Además, estos procesos interactivos permitieron que los y las participantes se apoyaran en lo leído por sus pares para realizar la construcción de sentido.

En el siguiente ejemplo se evidencia la lectura de un texto sobre los pokémones; aunque éste era un tema de interés de uno de los integrantes, los demás compañeros y compañeras querían aprender sobre ellos. El docente invita a leer:

Ejemplo 8. (Septiembre 22, momento 3)

Docente: Vamos a leer, aquí en esta parte, vamos a leer acá María Teresa, todos vamos a seguir con el dedo. Venga Jeanpaul's para que leamos, María Teresa y Sergio.

El docente empieza a leer: "Los Wile por lo general se encuentran..."

Los participantes siguen con el dedo el texto leído y el docente comienza a generar preguntas relacionadas con el texto.

Docente: ¿Por qué se debe tener cuidado si se escoge un Wile como su mascota?

Pablo: Porque ¡es peludo!

Docente: ¿Ahí si dice que es peludo? ¿Algunos de ustedes leyeron que era un animal peludo?

Pablo: No

Sergio: Porque tiene veneno en la cabeza

Docente: ¿Qué más dijeron?, ¿en dónde vivían?

María Teresa: En el bosque

Docente: Muy bien, en el bosque. Y ¿qué comían?

María Teresa: Hierba

Docente: ¿Y cuáles son las técnicas que tienen?

Pablo: Chuzos y disparo de cuerdas

Docente: Muy bien (confirmando las respuestas)

Pablo: Pro... no era con digimones.

Docente: No es con digimones, el ejemplo no era con digimones, sino con... mira que son con ¿qué?

Pablo: Con pokemones.

Docente: Y el pokemón ¿cuál era el elemento del pokémon?

A partir de este enunciado el docente les propone buscar la palabra "elemento" y confrontarlo con el texto.

Docente: Busquen, donde dice "elemento", y me dicen donde está.

Los y las participantes encuentran la palabra y esto hace que se generen preguntas alrededor del personaje y se da una interacción entre todos(as).

Otro ejemplo de este tipo de interacción fue la socialización grupal de los textos prestados para la casa, la cual los movilizó a leer, no importando si los y las participantes eran alfabéticos o se encontraban en otras hipótesis, cada uno y cada una se ingeniaba la manera de comunicar lo leído.

Ejemplo 9. (Mayo 26, momento 2)

Docente: ¿Quiénes se llevaron libros la vez pasada?

Todos: Yo

Docente: ¿Todos se llevaron libros?

Todos: Sí...

Jeanpaul's : Se llama los dino..., eh los planetas.

Docente: ¿Qué libros te llevaste tú Pablo?

Pablo: El cuento de Franklin

Docente: ¿Tú que libros te llevaste?

Laura: La vida en el mar.

Docente: Y Norbey, ¿cuál se llevó?

Sergio: El de las comidas (responde por Norbey)

Docente. Y ¿cómo se llama el libro de las comidas?

Laura: El libro de las recetas

María Teresa: Se llama cocina.

Docente: Cuéntanos Jeanpaul's ¿qué fue lo que más te gustó de ese libro...?

Jeanpaul's: Los planetas....

Este tipo de interacción, sobre la construcción colectiva de conocimiento, la acompañamos también de la interrogación previa del texto escrito que deseaban leer, con el fin de introducirlos(as) en el uso de estrategias de lectura.

Ejemplo 10. (Mayo 26, momento 2)

Docente: A ver Sergio en el libro que te piensas llevar ¿qué vas a aprender en él?

Sergio: Leer.

Docente: ¿Qué libro has pensado llevarte?

Sergio: El muñeco de ese grande...el que se llevó Diego.

Docente: Y ¿cómo se llama ese libro?

Docente: ¿El de los animales grandes? ¿Cómo se llaman esos animales grandes que surgieron hace muchísimos años?

Pablo: Zoológico...

Docente: Los animales grandes. Los di....

Pablo: Los dinosaurios..

La escritura grupal también jugó un papel muy importante en este tipo de interacción. Ésta permitió poner en común los conocimientos previos de niños y niñas y la generación de ideas. El siguiente fue un cuento que escribimos grupalmente. La docente iba escribiendo en el tablero, mientras los y las participantes decían qué escribir:

Ejemplo 11. (Octubre 6, momento 3)

La vaca

Había una vez una vaca que iba a tener un ternero y se le murió por no salir. La vaca tenía leche y se derramó por no tener el ternero.

La vaca se fue sola para la manga y estaba triste por no tener el ternero y se enfermó. El señor empezó a sacar la leche y le salía con sangre y le regalaba la leche a una señora para dársela a los perros. Cuando se clareó la leche se volvió blanca y la empezaron a vender y recogieron para mercar y comprar otra vaca grande. La vaca sí tuvo ternero y le chupaba la leche para no regalarle a los perros y para que le pueda salir blanca.

Vendieron la leche en un carro, en un vaso de vidrio y empezaron a hacer quesitos. Colorín colorado este cuento se ha acabado.

Al final del proceso, los niveles de acompañamiento entre pares aumentaron, dándose de forma espontánea, bajo el claro interés de mejorar la producción realizada. El trabajo se convirtió en un interés colectivo y todos(as) buscaron apoyar a sus pares desde sus hipótesis explicativas, dándose, al mismo tiempo, mayor apertura a este tipo de confrontación.

3. Interacción entre estudiantes y lengua escrita

Consiste en el proceso de interrelación y transformación vivenciado entre cada participante y la lengua escrita. Lo propiciamos principalmente a través del trabajo por proyectos individuales. Este tipo de interacción permitió que permanecieran motivados(as) por escribir, especialmente sobre las temáticas escogidas. También facilitó que cada niño y niña socializaran y, a la vez, conocieran los intereses de sus compañeros(as). Todos y todas estuvieron atentos(as) durante las exposiciones de los intereses personales, acompañando a sus pares, escuchándolos y ayudándoles a clarificar las temáticas; en algunas ocasiones, hacían comentarios sobre los proyectos o les facilitaban material para que desarrollaran su trabajo.

Esta propuesta, además, permitió la articulación entre los conocimientos cotidianos y los conocimientos científicos abordados por Vigotsky. Los primeros son los que “existen para el niño fuera de todo contexto sistemático” (Vélez y Medina, 1999: 15), es decir, son los conocimientos previos que poseen niños y niñas sobre su realidad y sobre los cuales no son conscientes; los conocimientos científicos son “los que están mediados por otros conceptos”, es decir, los que se construyen a partir de la confrontación con los signos culturales. Es entonces, a partir de los conocimientos previos de niños y niñas y de sus intereses con respecto al mundo, como los fuimos introduciendo en la reconstrucción de los conocimientos científicos o de un saber, en este caso, la lengua escrita.

Para identificar dichos conocimientos cotidianos o previos, realizamos algunas actividades, principalmente en los primeros momentos de la propuesta didáctica. Por ejemplo, como parte de la evaluación inicial, les presentamos diferentes portadores de texto para que los exploraran libremente, así podríamos identificar en qué centraban su atención al explorarlos y de qué manera expresaban los conocimientos acerca de los mismos. Durante esta interacción se presentaron diferentes tipos de confrontación, una de ellas fue entre dos compañeros:

Ejemplo 12. (Mayo 5, momento 1)

Docente: ¿Laura qué estás viendo?

Laura: Un libro de recetas

Docente: Y Sergio ¿qué está mirando?

Sergio: Un libro (era un libro de historietas animadas)

Laura: No

Docente: Laura dice que no ¿qué es eso Laura?

Laura: Caricaturas.

Para ilustrar con mayor claridad este proceso de interacción, describiremos el la construcción de la lengua escrita de uno de los participantes en el proyecto. El proceso vivenciado por los otros niños y niñas se encuentra condensado en el impacto de la propuesta que está al final de este informe.

ANDRÉS FELIPE**Descripción del entorno familiar**

Durante el desarrollo de la propuesta de investigación Andrés tenía 9 años, vivía la mayor parte del tiempo en una unidad cerrada con la familia reconstituida por su padre y su segunda esposa, además de su media hermana y su hermano mayor. La otra parte del tiempo, principalmente los fines de semana, los pasaba con la familia extensa conformada por su madre y su abuela. En cada uno de estos espacios Andrés recibía apoyos en los procesos de construcción de la lengua escrita, pero en cada uno eran diferentes. En uno de ellos la exigencia era continua y exógena, con la posibilidad de un acompañamiento permanente del mismo adulto llevando un proceso secuencial de las letras y apoyado en cartillas tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura. En este entorno los hermanos también colaboraban con los procesos de enseñanza, leyéndole cuentos o practicando en la cartilla. Una característica específica de este entorno familiar es que todos los miembros estudiaban, por lo cual estaban en continua interacción con la lectura y la escritura a través de diferentes medios (libros, computador etc).

En el otro espacio familiar, los niveles de exigencia eran acordados, el acompañante variaba dependiendo del momento del día y los procesos de enseñanza se fundamentaban en actividades diarias de vida en el hogar.

Descripción del entorno escolar

En cuanto al entorno escolar, Andrés estudiaba en una escuela pública del sector aledaño a su casa, en el grado primero. En la institución integradora contaba con una “maestra que es super comprometida y que le trabaja muchísimo a Andrés Felipe, porque ella vive pendiente todo el tiempo de Andrés Felipe; lo hace respetar, lo hace partícipe de la clase, mejor dicho ella hace maravillas con Andrés en la clase y hace que los niños lo respeten; si el niño tiene una dificultad, le colaboran” (Entrevista a docentes de apoyo de la Institución B, 2001).

De acuerdo con su madrastra, allí tenía buenas relaciones con sus compañeros y le gustaba jugar mucho; era el único niño con Síndrome de Down integrado en la escuela y el único en el aula. En la escuela contaba con maestra de apoyo, además de asistir los sábados en la mañana a una institución de servicios pedagógicos, en la cual recibía apoyos grupales en las áreas de lectura, escritura y lógico matemática.

Descripción del proceso de construcción de la lengua escrita en el proyecto

Proyecto los carros

Cuando Andrés llegó a participar en la propuesta, se mostraba introvertido y renuente a trabajar en equipo, sin embargo permanecía atento a las diferentes actividades. En la selección de su temática Andrés, inicialmente, se mostró interesado por otros temas como el fútbol, Pokémon, influenciado por sus compañeros, pero finalmente se inclinó por conocer acerca de los carros.

Para alcanzar los propósitos que se propuso con esta temática, planeamos con él varias actividades, entre ellas estuvieron:

Cuadro 5. Cronograma de actividades del proyecto de Andrés.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	
FECHA	ACTIVIDADES
Agosto 11	Hacer un cuento sobre carros
Septiembre 8	Buscar libros de carros
Septiembre 15	Hacer un cuento
Septiembre 29	Hacer un dibujo del carro y escribir las partes que tiene
Octubre 6	Libros de carros, manejar un carro con el papá para aprender
Octubre 20	Socialización

A partir del desarrollo del proyecto, pudimos evidenciar diferentes logros con respecto al proceso de construcción de la lengua escrita desde tres criterios centrales:

1. Actitud Emocional

Al inicio de las sesiones observamos que no mostraba mucho interés por participar ni por realizar actividades de lectura y escritura, esto parecía estar relacionado con la poca integración con el grupo ya que se mantenía aislado e interactuaba poco con sus compañeros(as). Un mes y medio después de haber iniciado las intervenciones, evidenciamos mayor interés y motivación en Andrés por participar y, a la vez, más integración en el grupo. Sin embargo, su actitud emocional fue inconsistente, es decir, en ocasiones buscaba interactuar con sus compañeros(as) y participar de las actividades grupales, pero en otras prefería estar solo y no se integraba a las actividades propuestas.

2. Interpretación textual

La actitud emocional que observamos al comienzo en Andrés fue una barrera para su integración en las actividades de interpretación textual, sin embargo, en las sesiones posteriores mejoró su disponibilidad, lo cual le permitió incrementar el uso de estrategias de lectura de forma espontánea para determinar el significado de los textos.

Dentro de este criterio, con respecto a la construcción del significado, observamos que al inicio Andrés requería apoyo para identificar y emplear las claves del texto en la generación de propósitos de lectura. Posteriormente logró utilizar, con mayor autonomía, sus conocimientos previos para predecir el significado de algunos textos, identificando claves de sus superestructuras que le permitían plantearse hipótesis y, posteriormente, verificarlas o replantearlas, lo cual le permitió hacer un proceso de interpretación textual acorde con sus necesidades de búsqueda de información.

Para el trabajo de su proyecto sobre los carros, Andrés interactuó con diferentes tipos de textos, requiriendo de apoyo para identificar en cuáles podría encontrar la información pertinente a sus necesidades.

3. Producción textual

Al inicio del proceso, las producciones de Andrés eran poco claras y no daban cuenta de su propósito comunicativo. A medida que avanzamos en el proyecto, sus textos se enriquecieron haciéndose más claros y coherentes con sus intenciones comunicativas. Con respecto al proceso de codificación, Andrés se encontraba inicialmente en el segundo período con escrituras diferenciadas, cantidad variable, repertorio fijo parcial (ver cuadro 1) y al final del proyecto, ubicamos a Andrés en el tercer período, con representación de tipo silábico-alfabética, tomando en cuenta el valor sonoro convencional de sílabas.

Observamos transformaciones progresivas en el proceso de producción textual de Andrés ya que inicialmente utilizaba garabatos y pseudografías para comunicarse y utiliza el espacio sin tomar en cuenta los parámetros convencionales. Posteriormente construye usos convencionales empleando grafías y convenciones espaciales.

En la producción anexa, Andrés escribió un texto sobre las partes de un carro, con el fin de aprender acerca de la temática de su interés y de ir construyendo un texto para la revista que sirvió de producto final de la experiencia.



(Producción, agosto 25)

Conclusiones acerca del proceso de interacción

Como consecuencia del proceso de interacción en nuestro proyecto, algunos de los y las participantes lograron mayores niveles de autonomía a medida que pasaba el tiempo, lo que les permitió escribir y leer sin que los(as) apoyáramos constantemente. Otros en cambio requirieron permanentemente nuestro apoyo. Inicialmente hicimos un acompañamiento directo en la construcción y comprensión del conocimiento de la lengua escrita y luego propiciamos procesos con mayor autonomía (Coll y Solé, 1997). Es importante tomar en cuenta que “El proceso de interiorización se mejora y optimiza cuando los procesos de mediación están escalonados y permiten al niño(a) una adecuación más precisa a su nivel de actividad posible” (Wells, 2001: 100).

En este sentido, concebimos el aprendizaje como el proceso que parte de las experiencias previas y a través de las cuales se construye un objeto de conocimiento (lengua escrita) por medio de la interacción con la sociedad y la cultura. Así, la influencia educativa que ejercen los mediadores (pares, docentes y familia) a través de la enseñanza, se convierte en un puente entre la actividad mental y los significados que vinculan los contenidos de aprendizaje, “esto significa que los procesos mentales del ser humano adquieren una estructura necesariamente vinculada con los medios y métodos sociohistóricamente formados que les han sido transmitidos por otros en el proceso del trabajo colaborativo y de la interacción social... en otras palabras los procesos psicológicos superiores exclusivos del ser humano sólo se pueden adquirir mediante la interacción con otros, es decir, mediante procesos interpsicológicos que sólo más adelante empezarán a ser aplicados independientemente por el individuo.” (Leont’ev, 1981, citado por Wells, 2001: 40).

Sumado a esto, la consideración de la construcción del conocimiento a partir de la interacción con el objeto en un entorno significativo, nos llevó a propiciarles la interacción con textos con un significado social (revistas, periódicos, cuentos,

enciclopedias,...) que les permitió poner en común sus conocimientos previos sobre la lengua escrita y confrontar posteriormente sus hipótesis explicativas.

Sin embargo, quedan muchos aspectos por abordar a mayor profundidad sobre los procesos de interacción en la construcción de la lengua escrita con niños y niñas que presentan NEE.

PARTICULARIDADES A TENER EN CUENTA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA DE NIÑOS Y NIÑAS QUE PRESENTAN NEE

Después de hacer un recorrido por el proceso de interacción en la propuesta didáctica, entramos a analizar algunas características y condiciones que surgieron en el proceso de construcción de la lengua escrita en los niños y niñas que participaron en nuestro proyecto y que deben ser tenidos en cuenta por los y las docentes integradores(as) y de apoyo al momento de planear las actividades en el aula.

En primer lugar, encontramos que en el grupo de participantes existían diferencias individuales con respecto al desarrollo y al aprendizaje de la lengua escrita. Esto implicó que no podíamos estigmatizarlos y tratarlos a todos por igual, impidiendo que aprovecháramos las potencialidades de cada niño(a). Es importante tener en cuenta que las características cognitivas no son generales sino específicas, es decir, que un niño o una niña que presenta una NEE, no necesariamente puede tener problemas para aprender la lengua escrita, porque tal vez no tenga comprometidas las habilidades cognitivas relacionadas con este proceso de construcción.

En relación con lo anterior, es importante que ellos y ellas accedan lo más tempranamente posible al aprendizaje de la lengua escrita. Es decir, muchas veces con nuestra actitud y nuestra percepción de que todos los niños y las niñas que presentan NEE están incapacitados(as) para aprender a leer y a escribir, les podemos estar negando la posibilidad a quienes están en capacidad de hacerlo desde edades tempranas. Por ejemplo, en nuestra propuesta, los niños y las niñas que obtuvieron avances significativos fueron los de menor edad al iniciar el proceso.

En segundo lugar, en la construcción de la lengua escrita existen fluctuaciones entre los niveles de logro cercanos de cada hipótesis; por esto, no podemos entender el paso por las diferentes hipótesis como una secuencia lineal, sino como un proceso en el cual hay variaciones como son los retrocesos, las permanencias prologadas y el paso de una hipótesis a otra no secuenciales.

Por ejemplo, Sergio fue un niño inconstante en sus respuestas pues aunque en la evaluación inicial realizó escrituras silábicas, al comienzo del proyecto hacía escrituras del segundo período: “cantidad variable con repertorio fijo parcial” y durante el desarrollo de la propuesta sus producciones fluctuaron dependiendo de su estado de ánimo y del apoyo que recibiera.

“Sergio representó algunas palabras sobre el álbum de Pokémon pero que no tenían ninguna relación con su valor sonoro convencional. Luego le dije que me escribiera Pokémon y escribió "oeo" es decir, una escritura silábica, debajo le confrontaba, yo le hacía énfasis desde lo fonético y era capaz de escribirlas. Pero... aún no es capaz de hacerlo por sí solo, parece manejar la hipótesis pero no la usa ¿por qué?, ¿Será que no le encuentra sentido?” (Diario de campo, Agosto 11 de 2001)

En tercer lugar, es importante trabajar la actitud emocional frente a las actividades de lectura y escritura, ya que es un componente que influye en la obtención de logros en el proceso de construcción de la lengua escrita. Los bloqueos emocionales frente a la construcción del saber (lengua escrita) influyeron en el desempeño inicial de los y las participantes, pues la mayoría venía con ideas previas de la escuela sobre lo que era leer y escribir, lo que no les permitían mostrar abiertamente sus producciones al resto del grupo, argumentado cosas como “yo no se” o “ahí no dice nada”. A partir de los diferentes niveles de interacción logramos disminuir esta visión empobrecida de sí mismo y comenzar a sentirse como productores de textos.

Por último, es fundamental abordar la lectura y la escritura desde sus diferentes niveles: semántico, pragmático y formal (Rodríguez, 2001). Usualmente se piensa que una didáctica constructivista deja de lado la parte formal, lo cual no es cierto ya que es una de las partes que se involucra dentro del proceso de enseñanza

de la lengua escrita. Para nosotros, lo importante no es centrarse sólo en este aspecto, sino que se debe trabajar articuladamente con los otros.

BENEFICIOS Y LIMITACIONES DE LA PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA

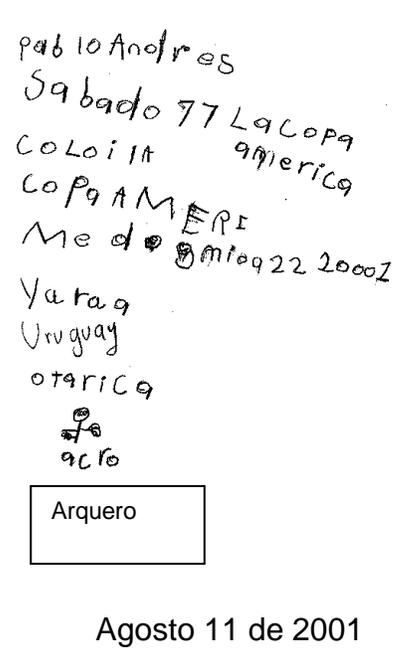
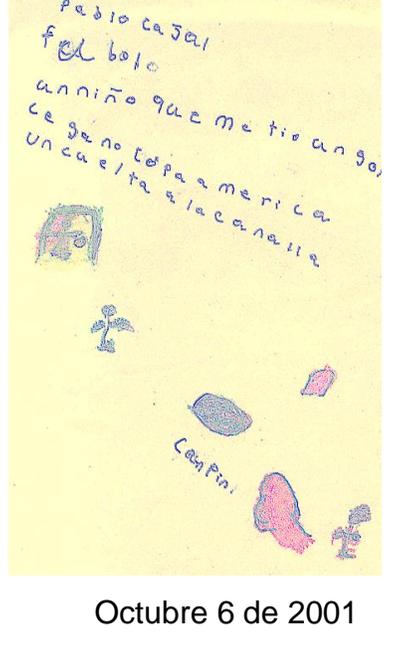
Finalmente, queremos presentar cuáles fueron los beneficios y las limitaciones que encontramos en la aplicación de nuestra propuesta didáctica para el proceso de construcción de la lengua escrita.

Beneficios

En este caso encontramos que este proceso lleva implicado el aprendizaje de otras habilidades cognitivas, por lo cual consideramos que benefició el desarrollo de habilidades comunicativas e interactivas, ya que se encontraban inmersos en situaciones reales de lectura y de escritura. Vigotsky, citado por Wells (2001) considera que el “dominio del lenguaje escrito desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores” (271) además “... el aprendizaje de la escritura exige que el niño desarrolle una postura más consciente o deliberada en relación con la plasmación de significados que, a su vez, fomenta el desarrollo de un pensamiento deliberado, sistemático y mediado por conceptos científicos.” (274)

Otro beneficio de la propuesta didáctica fueron los avances en los procesos de construcción de la lengua escrita en los diferentes niveles de cada hipótesis. Por ejemplo algunos(as) de los que iniciaron la experiencia en el primer o segundo período de la construcción del sistema de escritura, se movilaron a períodos más avanzados. Otros y otras, aunque no avanzaron a otra hipótesis, sí tuvieron avances dentro de las mismas. Además, se debe tomar en cuenta que en una propuesta didáctica constructivista el centro de interés no es la adquisición de saberes formales acerca del objeto de conocimiento, sino el desarrollo de estrategias cognitivas que posibiliten un proceso continuo de aprendizaje. Por esto, más que el paso de una hipótesis a otra, los y las participantes adquirieron herramientas cognitivas que les

permitieron continuar con su proceso de construcción de la lengua escrita a partir de intereses personales y no sólo de las propuestas escolares.

Producción 1	Producción 2	Producción 3
 <p>Pablo Andres</p> <p>Colombia</p> <p>Brasil</p> <p>Mayo 26 de 2001</p>	 <p>pablo Andres</p> <p>Sabado 97 LaCopa America</p> <p>Medio 22 2002</p> <p>Uruguay</p> <p>Arquero</p> <p>Agosto 11 de 2001</p>	 <p>Pablo Andres</p> <p>fútbol</p> <p>un niño que me dio un gol</p> <p>ce gano copa america</p> <p>una pelota a la cancha</p> <p>Octubre 6 de 2001</p>

En la producción 1 podemos observar que Pablo se encontraba en el segundo período realizando escrituras diferenciadas con cantidad variable, repertorio fijo parcial. Empleaba grafías convencionales pero sin relación con el valor sonoro convencional. En la producción 2, Pablo se encontraba en una hipótesis silábica-alfabética, empleando grafías con valor sonoro convencional. Sus producciones eran mixtas combinando en una misma palabra correspondencia silábica y alfabética. En la producción 3, Pablo ya realizaba escrituras alfabéticas, iniciando el proceso de separación adecuada de las palabras (ver anexo 6 sobre otras producciones).

Limitaciones

Una de las limitaciones en el proceso de enseñanza fue la poca participación de las familias, pues como docentes estamos habituados a que nuestro trabajo debe centrarse en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas y pocas veces tomamos en cuenta la importancia de la participación de las familias. Nosotros iniciamos la propuesta preguntándoles a madres y padres qué pensaban de la

lectura y la escritura, cómo veían los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, pero en su realización no habíamos contemplado cuál podría ser la participación de las familias. Durante el proceso, fueron ellas mismas quienes nos propusieron que las capacitáramos acerca de la propuesta didáctica constructivista y de cómo trabajarla en sus casas con los niños y las niñas.

Algunas mamás plantearon sus demandas pidiendo textos para leer “...*como pautas para enseñarle, uno tiene paciencia con los hijos, pero no siempre, porque uno tiene límites de paciencia y a veces uno quisiera ser perfecto y a veces es mil imperfectos, entonces hacer las cosas como mejor se puede para ellos, no sé, nos recomiendan: Un libro, vea tenemos estas copias, valen tanto, sacamos tal libro, podemos sacar libros, poder ubicar, pues para mí es una gran ayuda.*” (conversatorio con padres y madres de familia, Junio 2001)

Otras de las actividades en las cuales encontramos indispensable el aporte de las familias en el proyecto fueron la recolección de las historias de vida de los y las participantes y las visitas domiciliarias. Éstas nos permitieron comprender a cada participante y sus entornos y, así, presentarles situaciones de aprendizaje más apropiadas, que tomaran en cuenta sus actividades cotidianas.

Como conclusión de este trabajo, pensamos que es indispensable tomar en cuenta, desde el inicio en la implementación de propuestas didácticas, las características de las familias y su disponibilidad a integrarse al trabajo, pues encontramos que la falta de acompañamiento en el hogar en los procesos de construcción, por ejemplo en actividades diarias de lectura y escritura, provocó la desmotivación de algunos(as) participantes específicamente en los procesos de confrontación y producción de textos escritos. Los niños y las niñas más motivados en el proyecto y algunos(as) de los que más avanzaron, eran quienes que tenían familias interesadas y que llevaban a cabo las tareas propuestas o utilizaban actividades diarias como pretextos para la construcción de la lengua escrita.

Otra limitación fue el poco trabajo que realizamos con el entorno escolar, la cual se debió a la necesidad de partir de la evaluación de una experiencia en el aula de apoyo para posteriormente generalizarla al aula integradora. Ésta influyó en el desarrollo de la propuesta, pues la falta de conocimientos sobre las características y

el desempeño de las personas con NEE, llevaba a las docentes integradoras a una constante subvaloración frente al desempeño y a las capacidades de niños y niñas, rotulándolos desde la incapacidad para acceder a algunos aprendizajes de niveles de abstracción altos, lo cual incidía en la autoestima y en la disposición para el trabajo en el aula de apoyo.

Esto nos permite afirmar que el proceso de integración escolar en nuestro país requiere replantear los principios que lo fundamentan, pues mientras que los y las docentes continúen trabajando desde un modelo individual de la discapacidad seguirán viendo en la persona que presenta NEE un obstáculo para la enseñanza en el aula y difícilmente encontrarán, a partir del trabajo en las aulas integradoras, la necesidad de buscar alternativas pedagógicas que mejoren constantemente los procesos educativos.

Para concluir, consideramos que una propuesta constructivista implica reconocer que como docentes, no lo tenemos todo resuelto y que por el contrario debemos construir, junto con todas las personas implicadas en el proceso educativo, el andamiaje que nos permita abordar, desde lo teórico y lo práctico, la construcción del conocimiento, por esto, el trabajo investigativo conjunto se convierte en una herramienta necesaria para llevar a cabo procesos de integración escolar adecuados a nuestros entorno.

También es importante continuar formando docentes en el área de la Educación Especial que estén en capacidad de implementar este tipo de propuestas didácticas y de trabajar en equipo con los demás profesionales involucrados en estos procesos educativos.

VII. IMPACTO DE LA PROPUESTA

Para determinar el impacto del proyecto (entendiendo impacto como el cambio provocado por la implementación de una propuesta de formación) retomamos la información del desempeño en el aula de los y las participantes; de los resultados alcanzados por ellos(as) en relación con el proceso de construcción de la lengua escrita; y de las apreciaciones que recogimos en las entrevistas finales realizadas a las madres de familia y a las docentes de apoyo del centro al cual asistían los niños y las niñas.

Desde los procesos de análisis de la información en investigación cualitativa existen múltiples maneras de determinar el impacto de una propuesta, pero si confrontamos esto con las exigencias gubernamentales nos damos cuenta que hacen referencia, en gran medida, a los porcentajes de estudiantes promovidos. Como nuestro interés no es proponer una didáctica constructivista como único modelo, ni como el más eficaz, sino por el contrario poner en tela de juicio y explorar sus posibilidades en nuestro entorno educativo, quisimos mirar desde varios enfoques su impacto.

Para comenzar, si miramos el impacto de la propuesta desde los porcentajes de logros obtenidos medidos a partir de los avances en relación con las hipótesis de construcción del sistema de escritura, nos encontramos que:

- dos participantes finalizaron en el tercer período con representaciones alfabéticas,
- tres participantes finalizaron en el tercer período con representaciones silábico alfabéticas y
- cuatro participantes finalizaron en el segundo período con representaciones diferenciadas por aspectos cualitativos y cuantitativos.

Para un docente de apoyo, estos resultados, tomando en cuenta sus funciones y desde los criterios considerados para la promoción de la población que presenta NEE, son alentadores, pues lo que se espera es que la mayoría requiera de dos años por lo menos para lograr el uso convencional de la lengua escrita.

Mientras que en la propuesta dos de los nueve participantes estarían en condiciones de ser promovidos al grado siguiente, tres de ellos requieren continuar con el acompañamiento adecuado en el aula de apoyo para comprender las reglas de funcionamiento convencional de este objeto de conocimiento y ser promovidos en un plazo mínimo al grado siguiente. Los cuatro restantes requerirían de un nivel de acompañamiento mayor para lograr los objetivos de aprendizaje necesarios para la promoción. Estos resultados cuantificados también nos permiten cuestionar las concepciones de las docentes entrevistadas acerca de la dificultad de acceder a aprendizajes abstractos, pues la comprensión del nivel convencional de la lengua escrita implica, para niños y niñas, poner en juego habilidades cognitivas de gran complejidad como la disociación de las partes y su integración al mismo tiempo como procesos paralelos y no secuenciales, como se plantean en los modelos tradicionales de la enseñanza de la lengua escrita.

Como el interés de nuestro trabajo es tomar en cuenta otras dimensiones del ser humano, que en la escuela colombiana han sido dejados de lado para favorecer la obtención rápida de logros en detrimento de la formación integral de ciudadanos, quisimos analizar el impacto de la implementación de la propuesta desde la perspectiva de los y las participantes, los padres, las madres y las docentes de apoyo que los acompañaron en las otras instituciones a las cuales asistían.

En cuanto a los procesos de construcción de la lengua escrita, una de las docentes de apoyo comentaba: *“se han visto cambios notorios, pues en este último semestre del 2001, me han dejado asombrada los dos casos [Pablo y Andrés] porque ellos iniciaron el proceso en presilábica, silábica y ya en este momento están alfabéticos y yo considero que es por los apoyos...”* (Entrevista a docentes de apoyo de la Institución B, 2001)

En el caso específico de Andrés, considerando los procesos iniciales del niño y en los que se encontraba al momento de realizar la entrevista, la maestra de apoyo concluyó que *“Él estaba presilábico y en este momento ya está alfabético y me parece algo muy curioso porque a pesar de que Andrés tiene problemas de lenguaje y no fonetiza correctamente, escribe bien y lee superbien, es decir, él sabe cuál es la*

letra, sabe cómo se pronuncia y cuál es el fonema y el grafema, pero él lo pronuncia mal." (Entrevista a docentes de apoyo de la Institución B, 2001)

En el caso de Luis Fernando el impacto del proyecto fue poco con respecto a los procesos de construcción del niño, pues no logró avanzar mucho en cuanto a su hipótesis explicativa. Además, la familia en su forma de actuar frente al proceso y a los compromisos adquiridos, demostraba escaso interés; esto era claro principalmente en el préstamo de libros para la casa, en el cual la participación de este grupo familiar se destacó por el incumplimiento a las fechas de entrega, la pérdida del material y el daño al mismo. Cuando le planteábamos a la familia la importancia de cumplir con estos detalles simplemente evadían el tema o se disculpaban en el comportamiento del niño. Esta es una clara evidencia de la poca incidencia que puede tener un programa cuando los diferentes actores involucrados en el proceso no asumen sus compromisos.

Para otros participantes, además de los resultados en sus procesos de construcción de la lengua escrita, este trabajo en el aula de apoyo implicó transformaciones en su manera de concebir este objeto de conocimiento y de la concepción de sí mismos frente al objeto. Uno de los impactos en el caso de Ángelo es la referencia que hacía del trabajo en el proyecto en otro espacio académico; según la docente de apoyo, él decía:

- "¿Ángelo que vas a hacer por la tarde?
- "Bir" (escribir)
- ¿En dónde?
- En la universidad," (Entrevista a docentes de apoyo de la Institución B, 2001)

Esta expresión del niño nos permite evidenciar su conciencia de sí mismo como escritor, pues plantea la realización de la actividad ligada a las tareas trabajadas en el espacio de aula de apoyo. Aunque su nivel de comprensión de este objeto de conocimiento no era convencional, visto desde una perspectiva constructivista expresiones "tan sencillas" como la que realiza Ángelo evidencian el cambio de actitud frente a la producción escrita. Sin embargo, tradicionalmente en la escuela y en la concepción social de lectura y de escritura, estas actividades están

relegadas sólo a los y las estudiantes que están en capacidad de realizarlas de manera convencional, dejando a los y las estudiantes que no alcanzan este nivel en el primer año de escolarización, con la sensación de incapacidad frente a la resolución de la tarea escolar y, en ocasiones, como era el caso de la mayoría de participantes en la propuesta, bloqueándolos frente a la expresión espontánea de sus hipótesis explicativas.

El de Ángelo no era un caso aislado, pues otros participantes al ser interrogados por sus docentes de apoyo acerca del trabajo en el aula expresaban *"... nos vamos para la universidad a aprender, a escribir y a estudiar en la universidad"* (Entrevistas a docentes de apoyo de la Institución B, 2001), y aunque sus logros académicos no fueron muchos en razón de los indicadores de logro curricular del grado, su disposición frente a este tipo de actividades mejoró, al igual que su expresión oral y la intención comunicativa tanto oral como escrita. Este caso en específico nos permite evidenciar cómo las propuestas de construcción de conocimiento centradas en la visión semántico comunicativa logran motivar a niños y niñas y abren la posibilidad a la construcción a través de la confrontación colectiva y del uso en contextos.

Ese uso en contexto de la lengua escrita también permitió, en el caso de Pablo, que su actitud frente a los textos cambiara, pues ya no buscaba solo resolver la tarea propuesta para que lo evaluaran de manera excelente, sino que le agradaba leer cuentos para recrearse y dar cuenta de ellos de forma verbal, incluso leerles cuentos a sus hermanos menores en la casa. Ligado a este cambio de Pablo, se generó un cambio de actitud en la madre con relación a las habilidades del niño, pues en el momento en el que ella confirmó que su hijo estaba en toda la capacidad de realizar procesos de aprendizaje desde sus intereses nos manifestó su motivación por aprender nuevas maneras de acompañarlo en la realización de tareas escolares y de animarlo para que aprendiera nuevas cosas:

"Otra cosa es que nunca, nunca, nunca, yo había visto a Pablo tan interesado por leer, nunca. Ya él lleva 2 primeros y nunca cogía un libro, o era para ver los dibujitos y empezaba a inventar. Ya sí. ¿Mami, qué dice aquí? Huy... de verdad uno nota el cambio, ¿qué dice acá?, y empieza a leer solito. Él siempre coge un libro y empieza a leer. ¡No, muy bien! Le falta un poquito, pero ya casi. Y también el interés por los sábados. Papi ¿Qué día es hoy?"

Desde el lunes está, hoy es lunes, ah... mañana es martes y ¿Qué sigue? Y así.” (Conversatorio con madres y padres, Junio de 2001).

Desde esta perspectiva del uso del conocimiento en contextos, haber trabajado por proyectos individuales permitió que los y las participantes exploraran la lengua escrita a través de actividades que para ellos y ellas eran cotidianas y placenteras, a partir de las cuales pudieron mostrar sus habilidades:

“A mí me llamó mucho la atención que ustedes parten de la vida diaria, que cuando hicieron la fiesta de Andrés Felipe, que hicieron la invitación, entonces ellos ven la necesidad de la lectura, la escritura. Por ejemplo yo en la casa practico las letras que a él ya le han enseñado en la escuela, entonces yo empiezo cuando voy hacer la lista del mercado, yo le empiezo a decir. Antes me la hacía Juan David [el hermano] el niño mayor, entonces vamos hacer la lista contigo Andrés Felipe, empieza pues a escribir Maíz, y entonces le voy dictando letra por letra... No sé si esto estará bien, pero entonces él sabe que escribió la palabra Maíz. Y, así, muy bueno interesarlo con lo que a ellos les gusta. Por ejemplo, hay una prima que les gusta mucho y se llama Nati.... Entonces ¿Quieres que escribamos el nombre de Nati? Entonces se puso como un resorte, dispuesto hacerlo.” (Conversatorio con madres y padres de familia, Junio de 2001).

En el caso de Laura, su interés siempre estuvo alrededor de la preparación de recetas, lo observábamos en su motivación para buscar las recetas que quería preparar en los libros de la biblioteca del aula de apoyo, además, de las que había preparado en su casa con la ayuda de su mamá o de su abuela materna. Para ella fue muy satisfactorio haber podido preparar, en una de las sesiones de trabajo, el refrigerio para sus compañeros y compañeras a partir del seguimiento de una receta escrita.

Otros de los participantes también trajeron al grupo sus intereses por temáticas específicas, como en el caso de Jeanpaul's que todo el tiempo estaba indagando acerca de las estrellas y los planetas. En las sesiones iniciales observamos que al encontrar cualquier texto relacionado con el tema, comenzaba a expresar sus conocimientos previos. Esta percepción nuestra es confirmada por expresiones de la docente de apoyo: *“...todo el tiempo [decía], voy para la universidad donde la otra profe y los planetas y los dinosaurios”*. (Entrevista a docentes de apoyo de la Institución B, 2001).

Además del impacto directo de la propuesta tanto en los procesos de construcción de la lengua escrita, como en la actitud de los y las participantes frente a este objeto de conocimiento, en algunos de ellos y ellas se desarrollaron habilidades cognitivas que en ocasiones se consideran periféricas en el proceso de construcción. Como ejemplo de esto, un elemento de análisis fundamental en el caso de Maria Teresa, quien presentaba un diagnóstico clínico de déficit de atención con hiperactividad, fue su atención sostenida en las actividades. Al inicio, para nosotros como docentes formados en una tradición de disciplina del cuerpo, era imposible que Maria Teresa pudiera estar atenta a lo que sucedía en el aula si todo el tiempo estaba moviéndose por el espacio, inclusive cuando se encontraba sentada. Sin embargo, durante las reuniones para planear y analizar las sesiones, nos dimos cuenta que su comportamiento en el aula no influía necesariamente en la capacidad de procesar y retener la información, por lo cual le permitimos, en cierta medida, que estuviera en movimiento, la escuchábamos cuando participaba y la interrogábamos frente a las actividades que realizábamos a nivel grupal. Lo anterior nos permitió reevaluar nuestra posición frente a la disciplina en el aula y al concepto de estilos de aprendizaje, pues en este caso, Maria Teresa no necesitaba focalizar de forma permanente y total su atención para darse cuenta de los elementos básicos del trabajo y participar en el mismo, en cambio, para ella era importante poder moverse, saltar y, en ocasiones, correr para expresar lo que quería al resto del grupo.

Esta información recolectada y analizada a partir de nuestro trabajo en el aula con los niños y las niñas, nos permitió vivenciar el potencial pedagógico que tiene la propuesta constructivista, para la formación de ciudadanos en una sociedad diversa como la nuestra, al posibilitar que modifiquemos nuestra visión del otro, pues una de las cuestiones que deja evidenciar el proyecto es la necesidad de cambiar las concepciones medicalizadas y discapacitantes de las NEE para lograr su ingreso y permanencia en la escuela.

Todo lo anterior nos permite concluir que la escuela, como un espacio abierto y por fuera de las paredes que le dan identidad territorial, debe ofrecer alternativas educativas integrales que partan de las necesidades de las personas de su entorno cercano y no sólo que respondan a las exigencias legales.

Otra de las categorías que nos permitió evidenciar el impacto de la propuesta fue nuestro proceso de formación en doble vía. Por un lado, como docentes en el área de la educación especial y por otro, como investigadores enmarcados en un enfoque de la diversidad cultural.

Este proyecto surgió a partir de una pregunta por la didáctica de la lengua escrita desde nuestra área (educación especial), pero al iniciar la implementación, los procesos investigativos nos exigían habilidades en las cuales no estábamos formados, desde allí surge la duda de si es posible ser docente e investigador al mismo tiempo o si son dos roles diferentes y opuestos entre sí. Desde la propuesta metodológica de la Investigación Acción Educativa, queda claro que esto, además de posible, es indispensable, pero requiere de la capacidad del docente de deconstruir su práctica y replanteársela de tal manera que se convierta en un cuestionamiento constante.

La investigación dentro del aula se convierte en una herramienta para que los y las docentes busquen por sí mismos(as) alternativas didácticas que les permitan abordar las diferentes problemáticas que se presentan en el aula. Por esto, pretendemos crear una línea de investigación que permita la exploración de alternativas pedagógicas para la construcción de conocimiento en el aula integradora.

Este proyecto se convierte, entonces, en un paso inicial para el proceso de construcción de una propuesta didáctica en el aula de apoyo. El paso a seguir es el desarrollo de investigaciones en el aula integradora que retomen los aportes de la experiencia que realizamos y nos permitan continuar cualificando los procesos de integración escolar. Además, para nosotros es importante retomar otros factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua como son los estereotipos, los elementos de poder, prejuicios y discriminación que inciden en el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES PARA LA LABOR DEL MAESTRO(A) DE APOYO

Presentamos unas conclusiones que pueden aportar al trabajo del o la docente de apoyo en el aula integradora:

- El trabajo en el aula de apoyo no debe centrarse en una visión individualista de las NEE, pues la acción pedagógica se centraría en las características del cuadro diagnóstico del o la estudiante y se dejarían de lado las otras dimensiones de su desarrollo y la búsqueda de alternativas pedagógicas se reduciría a una labor terapéutica del o la docente de apoyo, sin beneficiar al resto del aula.
- Los proyectos individualizados pueden trabajarse en un modelo de integración escolar en el cual los apoyos se brinden por fuera del aula, este tipo de estrategia didáctica le permitiría al maestro o la maestra de apoyo partir de los intereses de los y las estudiantes en actividades cotidianas y significativas, empleándolas como pretexto no sólo para la construcción de la lengua escrita, sino también para el desarrollo de habilidades cognitivas.
- El o la docente de apoyo requiere del acompañamiento constante y adecuadamente orientado de las familias, para articular las habilidades adquiridas en las aulas a la vida cotidiana y, de esta manera, lograr que se conviertan en competencias para los y las estudiantes que presentan NEE.
- El desarrollo de proyectos de investigación desde un enfoque de Investigación Acción Educativa le permitirá a los y las docentes de apoyo coordinar y gestionar los recursos necesarios para hacer de su labor un proceso de reflexión constante y de deconstrucción teórica.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Amelia y Del Río, Pablo. (1997). Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En: Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. (Comp.) Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- Arnáiz Sánchez, Pilar. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz Sánchez, Pilar. (1996). Las escuelas son para todos. Siglo Cero, 27(2), 25-34.
- Arroyave, Dora I. (1998). Hacia una nueva escuela “una mirada integradora”. Medellín: Publicaciones Funlam.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bustos, Felix. (1994). Peligros del constructivismo. En Educación y cultura. N.34, pág. 22-29.
- Cadena Solano, Jorge H. (2000). Hiperactividad y déficit de atención: una visión humanizada. Medellín: Editorial Cargraphis.
- Cassany, Daniel. (1996). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Castorina, José Antonio. (1996). El debate Piaget-Vigotsky: La búsqueda de un criterio para su evaluación. En: José Antonio Castorina; Emilia Ferreiro; Marta Kohl y Delia Lerner. Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, César y Solé, Isabel. (1997). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: César Coll; Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. (Comp.). Desarrollo psicológico y educación, II. Novena reimpresión. Madrid: Alianza Editorial.

- Coll, César y Miras, Mariana. (1997). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En: César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. (Comp). Desarrollo psicológico y educación, II. Novena reimpresión. Madrid: Alianza Editorial.
- Correa, Jorge Iván y Vélez, María Elena (1998) Modelo de Integración para población con N.E.E. en el municipio de Girardota. En: Revista Tecnológico de Antioquia. Edición No. 7 P.39-44.
- Delval, Juan. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En Ma. José Rodrigo y José Arnay. (Comp.). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós. Pag. 15-33
- Dubois, María Eugenia (1991) El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique. Segunda edición
- Escobedo, Hernán. (1996). ¿El constructivismo está de moda? En Educación y cultura. N. 42. Pág. 63-68.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1998). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. Decimoctava edición.
- Ferreiro, Emilia. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En: Yetta Goodman. (Comp.). Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Argentina: Aique.
- Ferreiro, Emilia. (1998). Alfabetización. Teoría y práctica. México: Siglo Veintiuno editores. 2ª Edición.
- Flórez Romero, Rita; Cuervo Echeverri, Clemencia y Moreno Angarita, Marisol. (2003). Definición de variables pertinentes para la identificación de población con discapacidad o capacidades excepcionales. Documento de trabajo. Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá)
- Gallego Badillo, Rómulo; Torres, Luz N; Pérez, Royman. (1994). Las bases estructurales del constructivismo. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol.5 N.12-13. Pág. 164-181.
- Gallego, Rómulo. (1996). Discurso sobre el constructivismo. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

- Giraldo, Luz Estella. (2002). La escritura emergente en el aula integradora de preescolar con apoyo de nuevas tecnologías. Un enfoque constructivista. Tesis de doctorado. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Goldin Daniel. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México: Fondo de cultura económica.
- Gómez, Jorge y Ramos, Shirlei. (1994). La educación especial y el constructivismo. En Pedagogía y saberes. N.5, pág. 25-30
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna. (1989). El paradigma constructivista. En Guba & Lincoln, Glasserfeld y Nussbaum. Constructivismo. El paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual. (p.13-54) Universidad Santiago de Chile: Publiadco.
- Guba, Egon y Lincoln Yvonna. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En: Norman Denzin & Yvonna Lincoln. (Eds). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Ca., Sage, Traducción: Anthony Sampson.
- Hernández, Pedro. (1997). Construyendo el constructivismo. Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En Maria José Rodrigo y José Arnay. (Comp). La construcción del conocimiento escolar. Pág. 285-312. Barcelona: Paidós.
- Hurtado, Rubén Darío. (1994). Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de educación básica primaria. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa.
- Hurtado, Rubén Darío. (1998). La lengua viva : una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de educación básica primaria. - 2. ed. Medellín : Instituto de Educación no Formal.
- Isaza Mesa, Luz Stella y Ramírez Franco, Martha Luz. (1992). El proceso de construcción de la lengua escrita en adolescentes y adultos con Retardo Mental. Tesis de maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jolibert, Josette. (1997). Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

- Kaufman, Ana María; Castedo, Mirta; Teruggi Lilia y Molinari, Claudia. (1991). Alfabetización de niños: construcción e intercambios. Argentina: Aique. 5. Ed.
- Lerner, Delia. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl y Delia Lerner. Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós.
- Lobato Quesada, Xilda. (2001). Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio. México: Paidós.
- Llano, Beatriz; Maya, Elena y otros. (1993). Déficit de atención. Notas para padres y maestros. Medellín: The Columbus School.
- Maturana, Humberto. (1996). El sentido de lo humano. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones. (Octava edición)
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Santa Fé de Bogotá: Magisterio.
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares. Indicadores de Logros Curriculares. Hacia una fundamentación. Santa Fé de Bogotá: Magisterio.
- Pérez Abril, Mauricio. (1999). Evaluación de competencias comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? En: Alegría de Enseñar. N. 39, abril-junio.
- Pozo, Juan I y Carretero, M. (1997). Quinto debate: El constructivismo en la práctica educativa escolar y en la formación de docentes. En: Maria José Rodrigo y José Arnay. Enseñar y aprender en la escuela. Ecos de un debate constructivista. En Infancia y Aprendizaje. N.79. Pág. 47-88.
- Restrepo J, Bernardo. (2002). Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizaje de una experiencia. Ponencia I congreso de investigación acción educativa. Medellín: DISTRIPEL.
- Rincón, Gloria. (1998). El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Santiago de Cali: Universidad del Valle, ICETEX, MEN.

- Rincón Bonilla, Gloria. (1998). Las interacciones orales en el aula y su incidencia en los procesos de comprensión y producción escrita de los alumnos. En Lenguaje, N. 26. Universidad del Valle, Cali. Pág. 59-75.
- Rodríguez Arocho, Wanda. (1999). El legado de Vygotsky y Piaget a la educación. En Revista latinoamericana de psicología. Vol.31 # 3 Pág. 477 – 489.
- Rodríguez Luna, María Elvira. (2001). El lenguaje, la interacción y la argumentación: ejes para la comprensión de la actividad discursiva en el aula preescolar. En Enunciación N.6, pág 64-73. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rueda, Robert. (1990). Desempeño asistido en la enseñanza de la escritura a los alumnos con necesidades especiales. En: Luis Moll. (Comp.). Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en la educación. Mendez: Aique.
- Tezanos, Araceli De. (1998). Una etnografía de la etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Bogotá: Antropos.
- Vasco, Carlos Eduardo. (1998). Críticas contemporáneas al constructivismo: el constructivismo, ¿misión imposible? En Carlos Eduardo Vasco. Constructivismo en el aula ¿ilusiones o realidades? Santafé de Bogotá: Centro Editorial Javeriano. Pág. 15-33
- Vélez Latorre, Libia y Medina Medina, Maribel. (1999). Activación cognitiva de la Zona de Desarrollo Próximo en niños con Retardo Mental. En: Itinerario Educativo. Vol.12 N.33. Pág. 13-34. Santa Fe de Bogotá.
- Verdugo A. Miguel Angel. (1995). Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Vigotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial crítica.
- Wells, Gordon. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.
- Woods, Peter. (1996). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós.

Yepes, Gloria Inés. (2003). Propuesta de trabajo para el aprendizaje de la lengua escrita. Documento de trabajo. Universidad de Antioquia.

Yepes, Gloria Inés. (2002). Leer: Todo un proceso. Documento de trabajo. Medellín: Universidad de Antioquia.

ANEXO 1

FORMATO DE EVALUACIÓN

FECHA: _____

NOMBRE: _____

Convenciones

LH: Lo hace

LHCA: Lo hace con apoyo

NLH: No lo hace

CRITERIO	INDICADORES	LH	LHCA	NLH	OBSERVACIONES
1. ACTITUD EMOCIONAL	Muestra interés por la actividad.				
	Muestra interés por buscar información en diferentes textos.				
	Tiene disposición a participar en la actividad de lectura y escritura.				
	Participa o hace comentarios durante la actividad.				
	Muestra seguridad para leer.				
	Muestra seguridad para escribir.				

2. INTERPRETACIÓN TEXTUAL. En este criterio evaluamos dos tipos de lectura. Para registrar la información en cada indicador utilizamos las siguientes convenciones.

* Lectura Oral Receptiva

** Lectura Individual

2. 1. Construcción del significado	Utiliza sus conocimientos previos para predecir el significado global del texto.				
	Infiere.				
	Predice.				
	Autocorrige su comprensión.				
	Verifica sus hipótesis.				
	Identifica algunas claves del texto.				
	Interpreta un texto a partir de algunas claves.				
	Identifica el tema principal del texto.				
	Reconstruye el significado del texto				
	Se plantea un propósito de lectura.				
2.2. Reconocimiento de diferentes tipos de texto	Ubica y selecciona la información que da respuesta a su propósito de lectura.				
	Reconoce textos narrativos.				
	Reconoce textos explicativos e informativos.				
	Sabe dónde y cómo buscar información.				
	Identifica y emplea la noción de contexto.				
Reconoce la superestructura de algunos textos.					

3. PRODUCCIÓN TEXTUAL				
3.1. Textual	LH	LHCA	NLH	OBSERVACIONES
Intenta comunicarse con la escritura pero su texto está compuesto por una sucesión desligada de palabras u oraciones que lo hacen poco claro.				
Se comunica con la escritura y su texto es claro y coherente, pero tiene algunas inconsistencias.				
Se comunica con la escritura y su texto es totalmente claro y coherente.				
3.2. Pragmático				
Su texto responde a los propósitos comunicativos.				
Toma en cuenta los componentes globales del tipo de texto que se requiere				
3.3. Proceso de codificación				
3.3.1. Diferenciación entre el dibujo y la escritura				

No establece diferenciación entre el dibujo y la escritura					
Inserta el texto escrito en el dibujo					
Escribe el texto en el contorno del dibujo					
Separa el texto del dibujo					
3.3.2. Búsqueda de diferenciación entre las escrituras					
Atribuye a cada enunciado una grafía o seudografía.					
No controla la cantidad de grafías para representar un enunciado.					
Asigna un número determinado de grafías para cada enunciado					
Utiliza las mismas grafías y en ocasiones en el mismo orden, pero la cantidad varía.					
Emplea el mismo número de grafías, pero les agregan algunas nuevas para diferenciar entre los enunciados.					
Varía el número de grafías empleadas y emplea el mismo repertorio de letras, aunque en ocasiones introduce algunas nuevas.					
Utiliza una cantidad constante de grafías pero cambian algunas.					
Controla la cantidad y la variedad de las grafías para diferenciar una escritura de otra.					
Escribe tomando en cuenta el valor sonoro convencional de la primera sílaba. La cantidad y el repertorio del resto de la palabra pueden ser variable.					
3.3.3. Fonetización de la escritura					
Hipótesis silábica.	Correspondencia silábica sólo en la sílaba inicial, o alguna otra colocada en un lugar adecuado o no				
	Se generaliza a todas las sílabas del nombre				
	Es capaz de anticipar el número de letras o cantidad que necesita antes de empezar a escribir				
Hipótesis silábico-alfabética.	Realiza producciones mixtas combinando en una misma palabra correspondencia silábica y alfabética				
Hipótesis Alfabética.	Establece correspondencia en la mayoría de las palabras de tipo alfabético.				
3.4. Aspectos periféricos					
Grafías que utiliza	Utiliza rayones tanto para dibujar como para "escribir".				
	Diferencia los trazos del dibujo de los de la escritura y escribiendo garabatos.				

	Escribe utilizando pseudoletas (grafías que se parecen a las letras convencionales).				
	Escribe sus textos utilizando una sucesión aleatoria de letras convencionales				
Uso de los formatos convencionales	Dispone el texto en la hoja adecuándose parcialmente a los formatos gráficos básicos.				
	Dispone el texto en la hoja adecuándose totalmente a los formatos gráficos básicos.				
	Dispone el texto en la hoja adecuándose a los formatos gráficos básicos de una manera muy creativa.				
Diagramación	Dispone de los textos en las hojas al azar				
	Dispone el texto en la hoja de izquierda a derecha o de arriba a abajo				
	Dispone el texto en la hoja de izquierda a derecha y de arriba a abajo				
	Dispone el texto en la hoja de izquierda a derecha y de arriba abajo, dentro de los límites del renglón ancho.				

OBSERVACIONES GENERALES.**Sobre el niño o niña:****Sobre la sesión:**

ANEXO N. 2

FORMATO DE ENTREVISTA PARA REALIZAR A LOS Y LAS DOCENTES DE NIÑOS Y NIÑAS QUE PRESENTAN CON NEE INTEGRADOS

Núcleos temáticos

Articulación teoría y práctica.

¿Cuáles cree usted que son los fundamentos teóricos que deben guiar la acción del docente de apoyo?

¿De qué manera se relacionan lo que aprendió en su formación profesional y lo que le exige su práctica profesional?

¿Desde qué corriente pedagógica aborda la enseñanza de la lectura y la escritura?

¿Qué piensa de la implementación de una didáctica constructivista en la iniciación de la lectura y la escritura?

Formación personal y académica.

¿Porqué eligió esta área de formación?

¿Cuál cree usted que es la función del docente de apoyo con relación a las habilidades adaptativas en niños y niñas que presentan NEE?

¿Qué conoce de la teoría constructivista con relación a su aplicación didáctica en los procesos de aprendizaje?

¿Dónde adquirió su conocimiento sobre ella?

¿Qué piensa de la implementación de una didáctica constructivista en el área de la Educación Especial?

¿Qué piensa de la implementación de una didáctica constructivista en el área de la lectura y la escritura?

Concepción del sujeto que presenta NEE

¿Cuáles cree usted que son las posibilidades de desarrollo e integración social y laboral que le ofrece la metodología desarrollada?

¿Qué logros y/o dificultades han tenido los niños y las niñas que presentan en el proceso de construcción de las habilidades académicas y, específicamente, en el área de la lectura y la escritura?

Práctica Reflexiva.

¿Qué piensa de la integración como propuesta alternativa de educación para el apoyo de niños y niñas que presentan NEE?

¿Cuál es la funcionalidad de las estrategias metodológicas y didácticas que aprendió en su proceso de formación en la práctica pedagógica?

¿Cómo se siente en la práctica profesional con respecto a la implementación de las estrategias metodológicas y didácticas que aprendió durante su proceso de formación académica, para la enseñanza de la lectura y la escritura?

ANEXO N. 3

EJEMPLO DE UNA PLANEACIÓN DE LAS SESIONES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Sesión N: 2

Fecha: 12 de mayo de 2001

Lugar: Universidad de Antioquia

Objetivo: A partir de un acontecimiento cotidiano, indagar y caracterizar la construcción de la lengua escrita realizada por niños y niñas integrantes del proyecto.

Actividades:

1. Saludo de bienvenida. Dinámica: Toca y corre. (10')
2. Preguntas orientadoras; ¿qué creen que vamos a hacer hoy?, ¿con qué creen que vamos a trabajar hoy? (20').
3. Construcción de tarjetas de cumpleaños. Explicación del trabajo a realizar. Hoy vamos a celebrar algo ¿Qué creen que es?, ¿qué necesitamos para realizar la celebración?, ¿has asistido a una fiesta de cumpleaños?, ¿cómo podemos expresarle a alguien la alegría que sentimos por su cumpleaños?, ¿les gustaría celebrar este cumpleaños en compañía de sus padres y madres?, ¿cómo los podemos invitar? Hablar del afiche y retomarlo para invitar a los padres y a las madres de familia ¿quién debe invitar a las familias? Cada niño y niña realizará una tarjeta de cumpleaños para Andrés.
4. Realización de un afiche. Andrés construirá con el apoyo de uno de los docentes un afiche para invitar a los padres de familia a la celebración. Presentándole diferentes tipos y tamaños de papel le preguntamos ¿Cuál de estos papeles es mejor para hacer un afiche?, ¿qué información debemos escribir en el afiche para que padres y madres vengan a la fiesta?, ¿qué escribimos primero?, ¿dónde ubicamos la información para que la vean? (30')
5. Planeación y realización colectiva de la fiesta a través de una lista. (30')
Planear ¿Qué se hace en una fiesta?, ¿cómo vamos a realizar la fiesta?, ¿qué tenemos que hacer? Hacer una lista de las actividades e ir las escribiendo en el tablero ¿Qué vamos a hacer primero...? Repartirnos tareas para realizar.
6. Realización de la fiesta. Cada participante leerá la tarjeta que construyó para Andrés en voz alta. (1h)
7. Recuento de las actividades realizadas a lo largo de la tarde. (15')
¿Qué hicimos?, ¿qué aprendimos?, ¿qué de lo que vimos hoy ya sabías?, ¿qué no sabías?, ¿qué te gustó?, ¿qué no te gustó?, ¿qué te hubiera gustado hacer?

Materiales.

- Cartulina de diferentes tamaños
- Colores
- Plastilina.
- Tijeras.
- Periódicos.
- Colbón.
- Papeles de colores.

Tareas:

Traer un texto que trate un tema que les interese y traer diferentes portadores de texto de la casa.

ANEXO N. 4 FORMATO VISITAS DOMICILIARIAS

FECHA:
HORA:
NOMBRE DEL NIÑO O LA NIÑA:
DIRECCIÓN:
PERSONA QUE ATIENDE LA VISITA:
VISITA No:

Objetivo: Conocer el ambiente familiar y comunitario con el que interactúa el niño.

1. Condiciones de la vivienda y el entorno.

Centros de interés.

¿Cómo vive el niño o la niña?

2. Composición familiar

Con quién vive.

	Nombre	E dad	Ocupación	Parent esco

3. Interacción

a) Intrafamiliar.

b) En la comunidad:

4. Uso de la lengua escrita.

Del niño o niña.

¿En qué momentos lee o escribe?

¿Qué lee y escribe?

De la familia.

¿En qué momentos usa la lengua escrita?

Rutina de estudio del niño o la niña

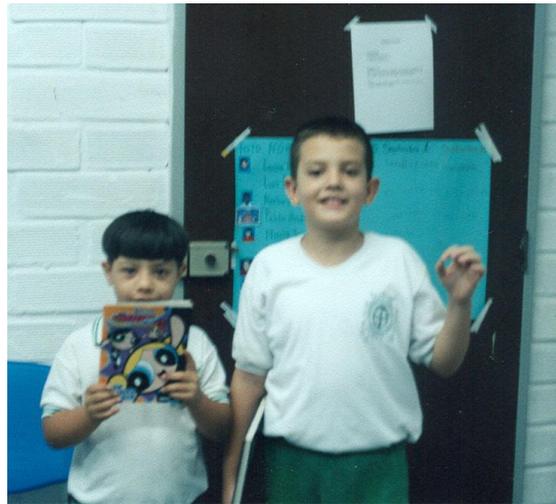
Acompañamiento de la familia en las tareas.

5. Otras observaciones

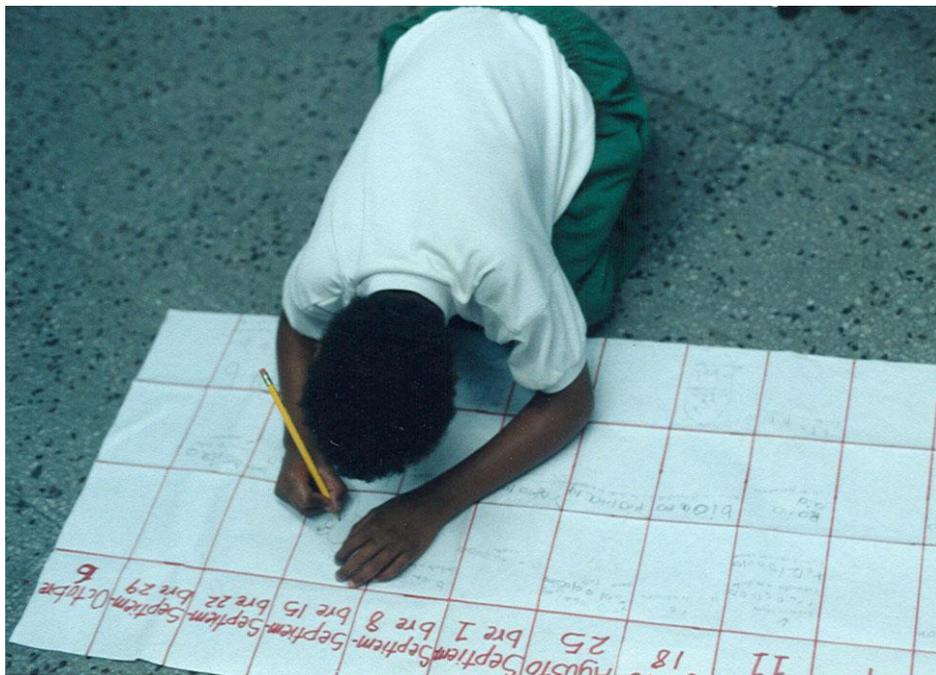
6. Recorrido con el niño o la niña por el barrio.

ANEXO N. 5 FOTOS

Participantes del proyecto



Construcción de textos



Producción Escritura individual de texto



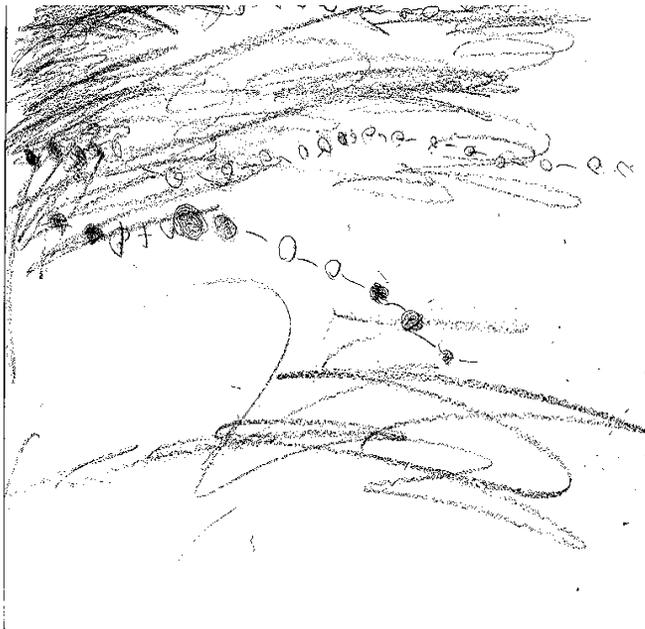
Interacción grupal



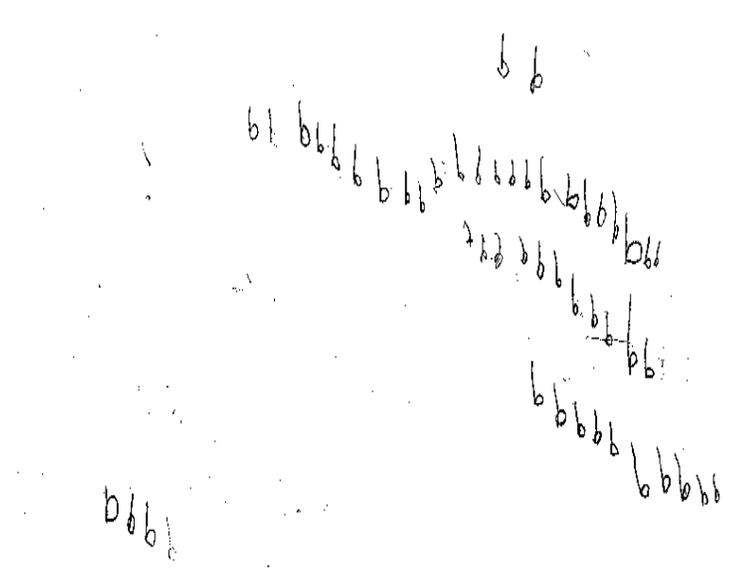
ANEXO N. 6
PRODUCCIONES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

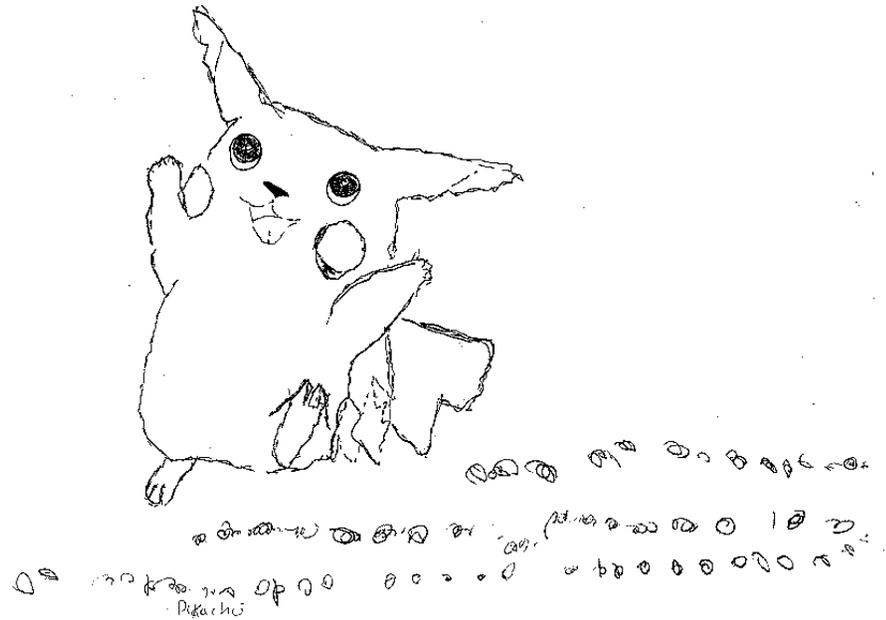
Producciones de Luis Fernando,

Mayo 12 de 2001

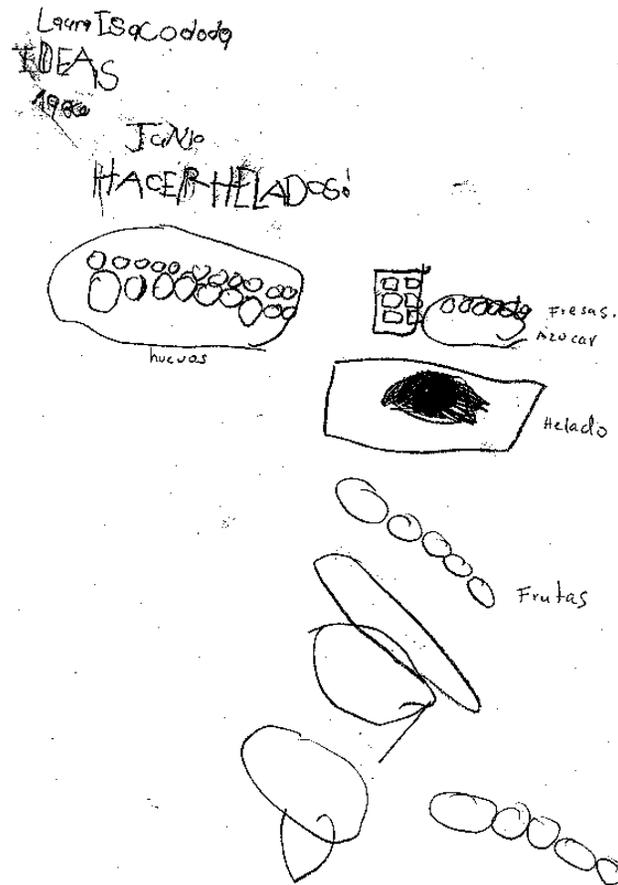


Agosto 11 de 2001



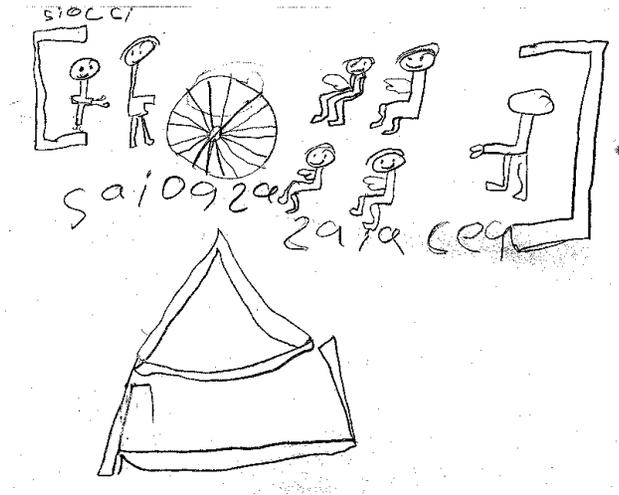


Producciones de Luis Fernando, Noviembre de 2001



Producción de Laura, Agosto 25 de 2001

Producciones de Sergio, Mayo 26 de 2001



Agosto 11 de 2001

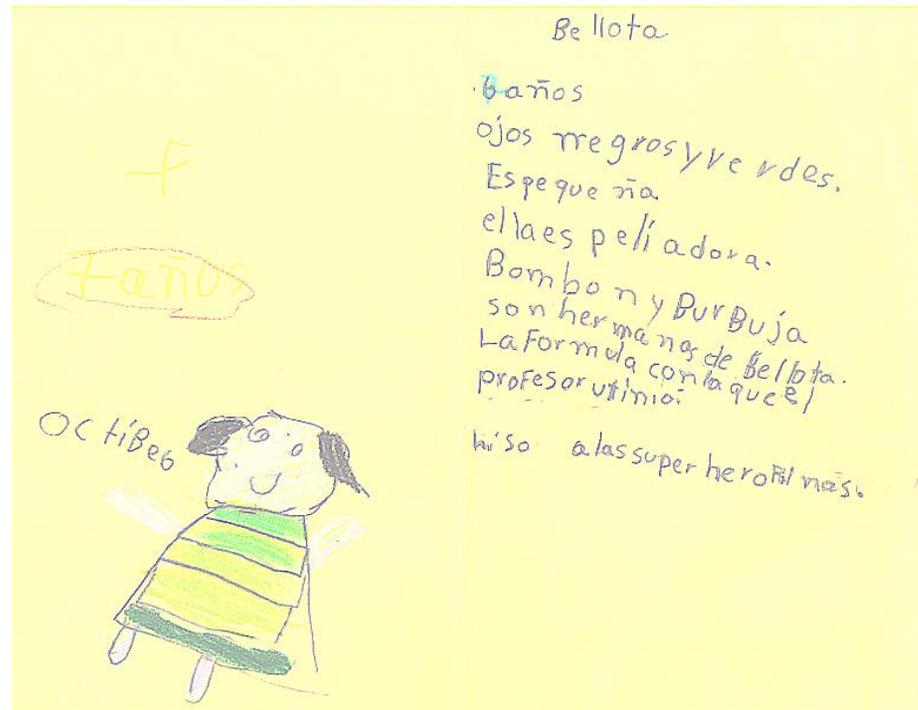
07 BULBAUR - 02 - INYSAUR - 03 Y# MUS AUR
09 BL ST OISE - 70 CAT ER PIR - 77 MET A POD
OCO
pokemon
- a lo
charizard
aea
ash
aea
ee fy e ya

pa heeh o
pokemón
ohi Siohix
Picachoc Picaeha
Picaehú
Estayá
vorax ro
cabaña
la gde a sevi oton
dañ
a idea
loce maş mec vou to Fuela



aia e o o e





Producción de Maria Teresa, Octubre 6 de 2001

m agosto 11
Las chicas super porros se
mañan a L Javan



solo los bobones
se bañan
grita Bellota

ANEXO 7
REVISTA

¿Y QUÉ DICE AQUÍ?
REVISTA INFANTIL



Contenido

Editorial	2
Los planetas	3
Pokémon	4-5
Fútbol	6-7
Los perros	8
Los carros	9
Receta	10
Las chicas superpoderosas	11
Canción navideña	12

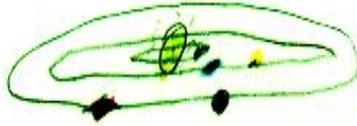
EDITORIAL

Esta revista es el producto de la necesidad de encontrar en otras personas ecos y reflexión frente al aprendizaje de la lengua escrita, aquí se plasma el trabajo continuo de pequeñas y pequeños exploradores de nuevos mundos.

Es, en conclusión, más que el resultado de un proceso pedagógico, solo uno de los logros alcanzados en el proceso de construcción de la lengua escrita.

Los planetas

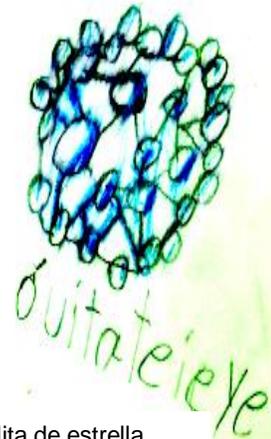
Jeanpaul's
Los planetas



Galaxia



Estrella cococo



Bolita de estrella

Por Jeanpual's Zapata

Pokémones

pa heeh o
pokémon
ohi sionix
picachocpicaena
picachó
Estayá
Voyaxo
Acabaña
la gde a se y i o t o h
d o h
a i d e a
lo ce ma s me c y o u t o f u e l a



La lista de los
pokémones

aia e o o e



Por Sergio Londoño

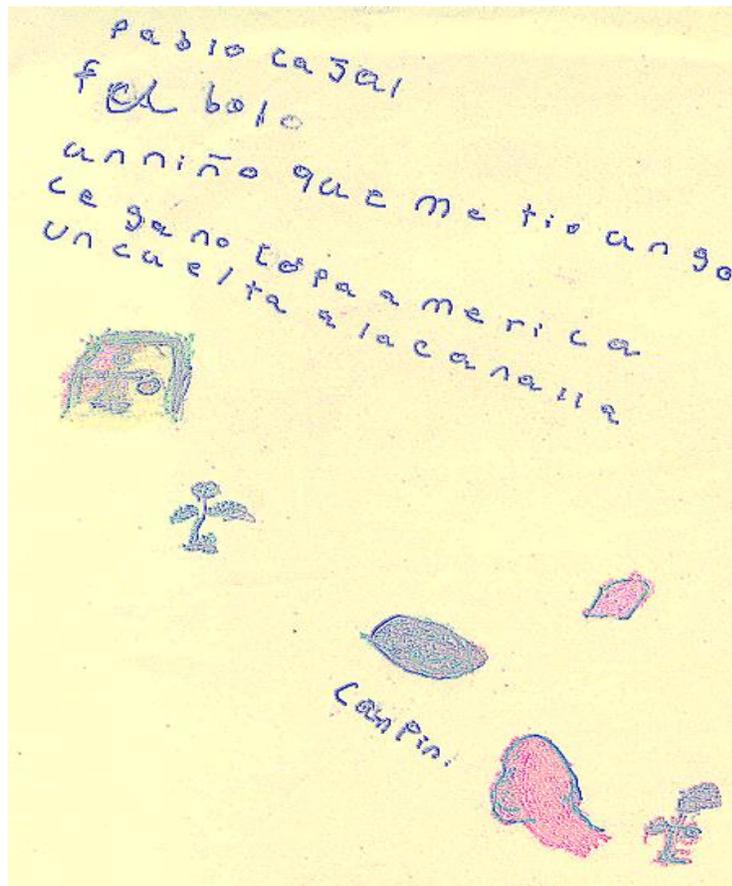
Pokémones



Pikachū

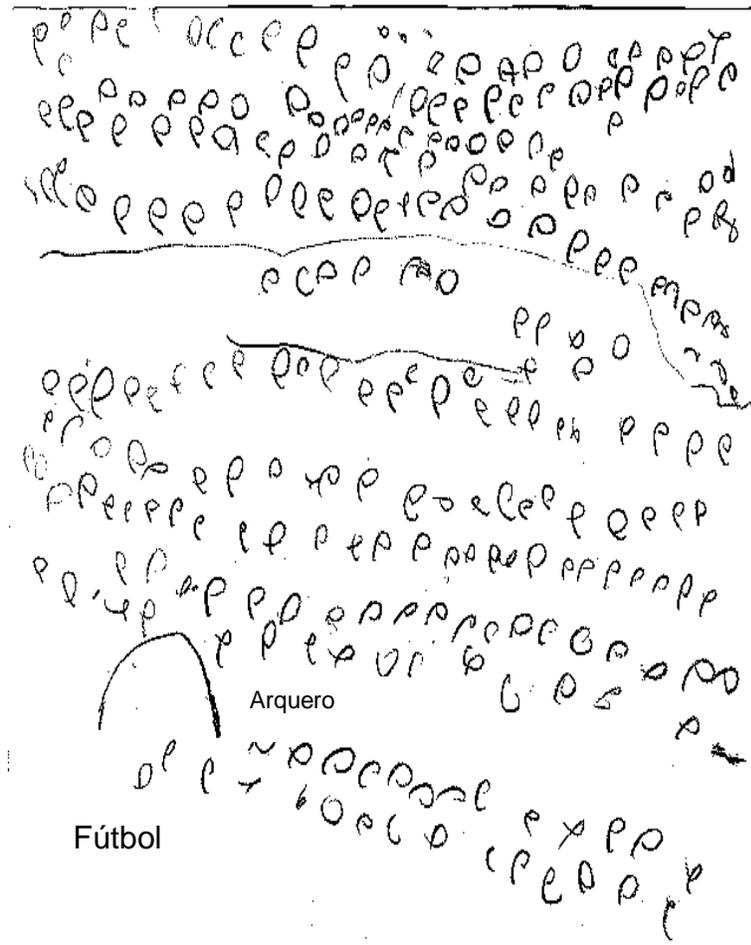
Por Luis Fernando Arroyave

Fútbol



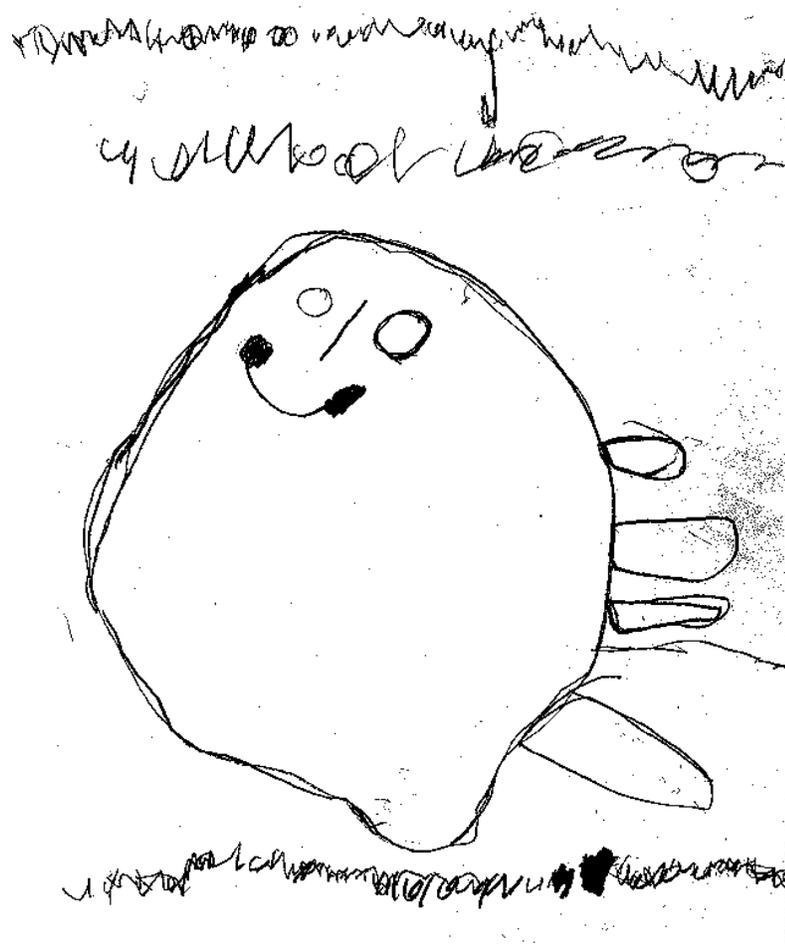
Por Pablo Andrés Carvajal

Fútbol



Por Ángel Steven Morán

Los perros



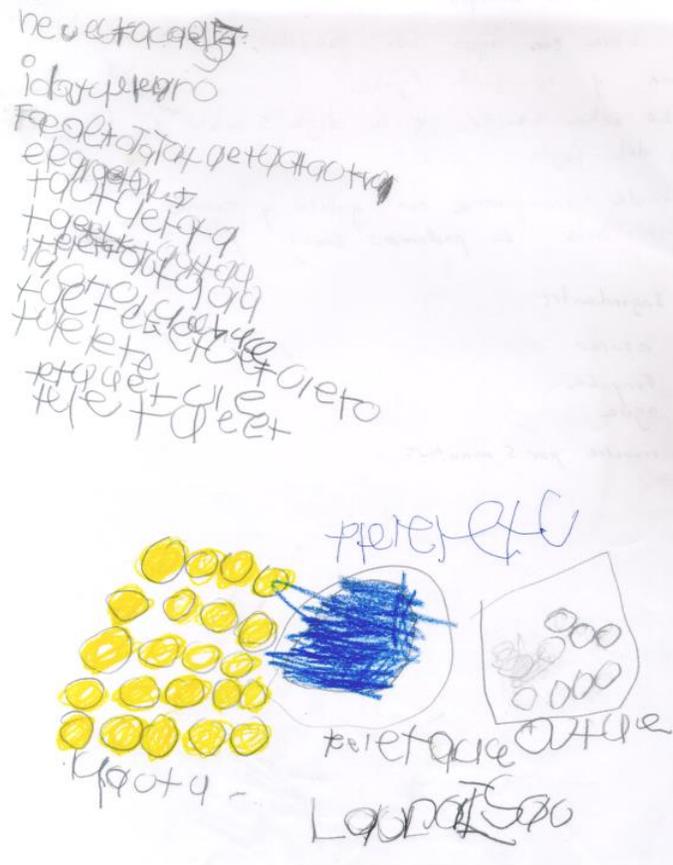
El perro
Por Norbey Alexis Rúa

Los Carros



Por Andrés Felipe García

La receta



Dulce de guayaba

Se licua con agua las guayabas, le echa maizena y no queda igual. Se le echa azúcar y se deja cinco minutos revolviendo y lo bajo del fogón.

Se pude acompañar con galleta y cuando ya está listo lo podemos servir.

Ingredientes

La azúcar

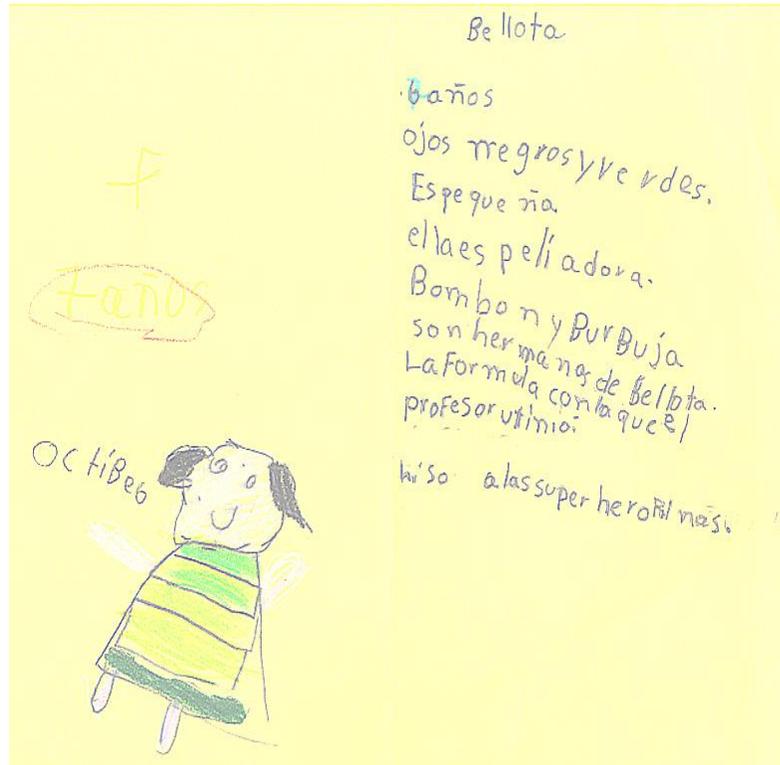
La guayaba

El agua

Y lo revuelve por cinco minutos

Por Laura Isabel Córdoba

Las Chicas Superpoderosas



Por María Teresa Ossa

Canción navideña

tutana tutu tutu ma
 tutana tutu ma tutana tutu ma tutana tutu ma
 tutana tutu ma tutu ma tutu ma tutu ma
 los pastores de velen velen a adrochido
 lañiño lo vigen y ni sanjose lo recivi
 de con cariño tutana tutu ma
 tutana tutu ma tutu ma tutu ma
 tutu ma tutana tutu ma + es pelles.
 viene también coincide viva adoro
 por diaca ca bo suve por El magra de tesoro
 tutana tutu ma tutu ma tutu ma
 tutana tutu ma tutu ma tutu ma
 bamos todos a cantar con la mor di ra
 a legria por diaca bo adios suvi tes grande
 también mes itas tutu ma tutu ma
 tutana tutu ma tutu ma tutu ma
 tutana tutu ma tutu ma tutu ma



EX

Por María Teresa Ossa

