



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO**

**APROPIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA DENTRO
DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA EN ESTUDIANTES
AUTISTAS DE 8° BÁSICO A 2° MEDIO**

**MEMORIA DE TÍTULO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE
CASTELLANO**

**AUTORA: DANIELA PAZ DONOSO MORA
PROFESORA GUÍA: ROSA ISABEL NILO CEA**

SANTIAGO, ENERO DE 2023

*los autistas se ponen a escribir simplemente
dentro de algún tiempo seremos, con toda seguridad, gente
que vale la pena será una evidencia para todos los
supuestos expertos
porque gracias a nosotros nacen los conocimientos*

BIRGER SELLIN

Dedico esta memoria a:

Los autistas que hemos encontrado en las letras un refugio.

Agradecimientos

Agradezco a la profesora Rosa Nilo por guiarme durante el proceso de memoria de título con dedicación y dulzura.

A las profesoras Paz Estay y María Caris por validar voluntariamente los instrumentos de investigación utilizados en esta memoria.

A los establecimientos educacionales que me dieron un lugar para realizar esta investigación. También a las niñas, niños y profesores que aceptaron trabajar junto a mí.

A mi amiga Constanza por haber estado conmigo durante estos cinco años de carrera y darme ánimos cuando pensaba rendirme.

A mi familia por su presencia a lo largo de estos meses (y más): a mis padres por depositar su confianza en mí desde que entré a kínder, a mi abuela por preguntarme con constancia cómo iba con mi trabajo de la universidad y a mis hermanas por darse el tiempo de leerme.

Por último, al Rafi por acompañarme durante largas noches de redacción mientras veíamos monitos en la tele.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1. Diagnóstico.....	11
2. Preguntas de investigación	15
3. Objetivos	15
4. Justificación.....	16
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL	17
1. Competencias de lectura y escritura	18
1.1. Competencia.....	18
1.2. Competencias de lectura.	21
1.3. Competencias de escritura.	30
1.4. Lectoescritura en la educación formal.	33
2. Currículum Nacional de Lengua y Literatura.....	34
2.1. Eje de lectura.....	35
2.1. Eje de escritura.	36
2.3. Objetivos de aprendizaje.	37
3. Políticas de inclusión educativa.....	43
3.1. Progresión de la educación inclusiva en Chile.	44
3.2. Panorama actual de la educación inclusiva en Chile.	48
4. Autismo.....	50
5. Competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas	62
5.1. Competencias de lectura en adolescentes autistas.	62
5.2. Competencias de escritura en adolescentes autistas.	64
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	66
1. Paradigma y enfoque de la investigación	67
2. Diseño de la investigación.....	67
3. Tipo de investigación	68
4. Escenario de investigación y sujetos de estudio	70
4.1.Escenario de investigación.....	70
4.2. Sujetos de estudio.	71
5. Categorías y pre-categorías a estudiar	75

6. Herramientas de recolección de información	79
7. Plan de análisis de la información	80
8. Criterios de rigor científico	82
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DESCRIPTIVO	84
1. Evaluación aplicada a estudiantes.....	85
1.1.Competencias de lectura.....	85
1.2. Competencias de escritura.	108
2. Entrevista realizada a docentes de Lengua y Literatura	113
2.1. Competencias de lectoescritura de estudiantes autistas.	113
2.2. Concordancia de la apropiación de competencias de lectoescritura por parte de estudiantes autistas con lo propuesto en el Currículum de Lengua y Literatura.	120
2.3. Alcance de las políticas educativas en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas.	128
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN TEÓRICA.....	137
1. Apropiación de las competencias de lectura y la escritura en adolescentes autistas.....	139
1.1.Alcance de las competencias de lectura en estudiantes autistas.....	139
1.2.Alcance de las competencias de escritura en estudiantes autistas	153
1.3.Lectura y escritura en adolescentes autistas: una síntesis	165
2. Nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en el marco de lo planteado en el Currículum de Lengua y Literatura.....	169
2.1.Métodos evaluativos de lectura y escritura a estudiantes autistas	170
2.2.Alcance de las competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas de acuerdo al Currículum Nacional.	172
3. Políticas educativas y apropiación de competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas	174
3.1.Labor docente en las políticas de inclusión educativa.	175
3.2.Efecto de las políticas educativas en la apropiación de las competencias de lectura y escritura en jóvenes autistas.....	177
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	180
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186
ANEXOS	197

RESUMEN

Por medio de esta investigación se buscó explorar y describir la apropiación de competencias lectoras y escritas de estudiantes autistas que se encuentran en los niveles de 8° básico a 2° medio bajo un paradigma cualitativo. Para esto se realizó un estudio de caso con un diseño fenomenológico, a través del cual se recabó información acerca de tres categorías específicas: la adquisición de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas; la apropiación de aquellas competencias dentro de lo esperado en la asignatura de Lengua y Literatura de acuerdo a los principios curriculares, y la incidencia de las políticas educativas en el desarrollo de la lectura y la escritura de los jóvenes autistas. A partir de lo mencionado, se concluyó que en el área de escritura los estudiantes del estudio demostraron haber trabajado óptimamente la adecuación, coherencia y presentación textuales, pero de forma deficiente la cohesión, ortografía y variedad léxica. En cuanto al campo lector, se observó que los jóvenes no lograron una competencia ideal, ya que presentaron desafíos en la anticipación, la comprensión de ideas globales y la producción de inferencias.

PALABRAS CLAVE: *lectura, escritura, autismo, currículum, políticas educativas.*

ABSTRACT

In this research, it was sought to explore and describe the appropriation of reading and writing skills of autistic individuals who study in the levels from 8th to 2nd grade through a qualitative paradigm. In order to achieve this goal, a case study was conducted from a phenomenological design, through which information about three specific categories was collected: the acquisition of reading and writing skills in autistic adolescents; the appropriation of those competences within what is expected in the subject of Language and Literature according to the curricular principles, and the incidence of educational policies in the development of reading and writing skills of autistic young people. Based on the aforementioned, it was concluded that in the area of writing the students of the study demonstrated that they had worked optimally on adequacy, coherence and textual presentation, but poorly on cohesion, spelling and lexical variety. Regarding the reading field, it was found that autistic students did not achieve an ideal competence, since challenges appeared in anticipation, understanding of global ideas and the production of inferences.

KEY WORDS: *reading, writing, autism, curriculum, educational policies.*

INTRODUCCIÓN

Esta investigación abordó como problema la apropiación de competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas que cursan los niveles entre 8° básico y 2° medio. En aras de recoger la información necesaria, se trataron tres categorías específicas: la apropiación de competencias lectoras y escritas de adolescentes autistas; la apropiación de estas competencias en el marco del Currículum Nacional de Lengua y Literatura, y la relación entre las políticas educativas y el desarrollo de la lectura y la escritura en los jóvenes autistas. En este sentido, se tuvo como objetivo develar el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura dentro de la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio y su coherencia con el Currículum Nacional y las políticas educativas.

Con el fin de llevar a cabo el estudio, se recurrió a una investigación cualitativa, puesto que se buscó examinar la forma en que los sujetos experimentan un fenómeno dentro de un contexto particular. Además, esta investigación fue aproximada a partir del diseño fenomenológico, debido a que se describió a profundidad la forma en que un grupo de individuos vivenció un fenómeno compartido, que corresponde a la manera en que leen y escriben estudiantes autistas. Igualmente, se debe mencionar que se llevó a cabo un estudio de caso, donde el caso son las competencias de lectoescritura de los adolescentes que se encuentran dentro del espectro del autismo, que es tratado a profundidad.

En cuanto a los escenarios de investigación, esta se desarrolló en tres establecimientos educacionales distintos ubicados dentro de Santiago, en las comunas de Quilicura, Lo Prado y Puente Alto. Por otro lado, los sujetos de estudio consistieron en nueve estudiantes autistas que forman parte de las escuelas mencionadas y, también, tres profesores de Lengua y Literatura, quienes realizan su labor docente en los complejos educacionales del estudio. En consideración de esto, se realizó un análisis del contenido del discurso, puesto que se analizaron dos herramientas de recolección de información: la aplicación de una evaluación escrita a los estudiantes autistas y la realización de entrevistas a los docentes de Lengua y Literatura de los establecimientos.

La relevancia del estudio realizado recae en el carácter novedoso de su tema, puesto que hasta el día de hoy existen escasas investigaciones sobre las competencias de lectura y escritura

en adolescentes autistas (Reutebuch, Zein, Kim, Weinberg y Vaughn, 2014; Solis, Reutebuch, Falcomata, Steinle, Miller y Vaughn, 2021), por lo que surge la necesidad de comprender los procesos comunicativos de estos individuos dentro del contexto escolar, de modo que se realizó un levantamiento conceptual al respecto. Además, este estudio se plantea como un antecedente para futuras investigaciones que profundicen en la apropiación de las competencias tratadas en los estudiantes autistas para que se logre construir una escuela desde la inclusión.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Diagnóstico

Durante los últimos años, la comunidad autista ha enfatizado que las futuras investigaciones relacionadas con el espectro autista deberán centrarse en el desarrollo de habilidades básicas para la vida diaria de los individuos, incluyendo aquellas que conciernen a la lectura y la escritura (Pellicano, Dinsmore y Charman, 2014). A pesar de ello, se ha realizado una escasa cantidad de investigaciones acerca de las competencias de lectura y escritura en personas que se encuentran dentro del espectro, especialmente al tratarse de adolescentes o adultos (Reutebuch *et al.* 2014, y Solis *et al.* 2021). Aun así, de acuerdo a las limitadas investigaciones recientes respecto al tema, se ha corroborado que las competencias de lectura y escritura corresponden al área con mayor debilidad académica para las y los estudiantes autistas¹ (Reuteuch *et. al*, 2014).

En consideración de lo planteado, la investigación propuesta tiene como temática la apropiación de competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas, particularmente en aquellos que se encuentran en los niveles educativos de octavo básico a segundo medio. Conforme a lo planteado por el Currículum Nacional, entre los ejes de la asignatura de Lengua y Literatura se encuentran las competencias que se tratan en esta investigación (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016), por lo que el presente estudio está orientado de acuerdo a los planteamientos curriculares de la asignatura y tiene en cuenta las distintas políticas educativas que se han generado con la finalidad de conseguir una educación inclusiva. Así, se busca determinar el nivel de apropiación de estas competencias en adolescentes autistas de acuerdo a lo propuesto para la asignatura de Lengua y Literatura, teniendo en consideración elementos curriculares, didácticos y políticos.

¹ A lo largo de esta investigación, se hace referencia a las personas que se encuentran dentro del espectro autista como personas autistas, en contraste al lenguaje común que se utiliza en la mayor parte de los estudios revisados, que aluden a personas con autismo o personas con TEA. Esto, debido a que en el marco del paradigma de la neurodiversidad la comunidad autista ha expresado su preferencia por la denominación acogida en esta memoria de título (Sinclair, 2013).

Para reconocer la problemática de forma integral, es necesario abordar cuatro elementos principales: las características del autismo, la definición de competencias de lectura y escritura, los principios curriculares relacionados con la lectoescritura y las políticas educativas que contemplan la educación de estudiantes autistas.

1.1. Autismo.

El trastorno del espectro autista (TEA) es reconocido como un trastorno del desarrollo con bases neurológicas que se caracteriza por deficiencias en el lenguaje, la comunicación, la interacción social y la exhibición de conductas motoras repetitivas (*American Psychiatric Association* [APA], 2013). Para poder diagnosticar a un individuo autista, este debe:

- a) Manifestar deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, pudiendo demostrarlas en la reciprocidad socioemocional; en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, y/o en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.
- b) Manifestar patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que pueden presentarse en movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva; insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal; intereses muy restrictivos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad y foco de interés, e hiper o hiperreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno.

1.2. Competencias de lectura y escritura.

Dentro de cualquier proceso de aprendizaje, las competencias comunicativas y, particularmente, aquellas relacionadas con la lengua escrita son las habilidades más significativas para asegurar el conocimiento, por lo que la producción y comprensión de textos escritos forma parte de las actividades centrales en la enseñanza y aprendizaje de cualquier saber escolar (Lomas, 1999). A continuación, se definen de forma breve y concisa los conceptos de escritura y lectura.

Por un lado, la escritura puede ser entendida como la habilidad de comunicarse coherentemente a través del lenguaje escrito utilizando una serie de micro-habilidades y conocimientos lingüísticos (Cassany, 2015). Por medio de la escritura, un individuo es capaz de expresar y elaborar identidades, crear soluciones novedosas para problemas y desafíos, y asumir posiciones críticas. Así, la escritura contempla competencias como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la argumentación, el uso y la evaluación de fuentes e información, la resolución de problemas, la colaboración, la autogestión y la creatividad (Navarro, Ávila y Gómez, 2019).

La lectura, por su parte, corresponde a la comprensión e interpretación de los mensajes escritos (Núñez, 2015). Para ello, actúa como un proceso cognitivo en el que se siguen niveles de comprensión progresivos y jerarquizados, como vienen a ser el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico. Esto implica que el texto cuenta con posibilidades de comprensión que nacen de una lectura decodificadora de las unidades lingüísticas que lo componen y el sentido que pueden expresar (Camargo, Caro y Uribe, 2012). Asimismo, el acto de lectura puede ser entendido como un proceso en el que el lector y el texto interactúan constantemente, de modo que es el lector quien le entrega sentido al texto (Colomer, 1997).

1.3. Principios curriculares para la lectoescritura.

El MINEDUC (2016) indica que la asignatura de Lengua y Literatura debe estar orientada curricularmente hacia el desarrollo de las competencias comunicativas de las y los estudiantes, por lo que plantea tres ejes como fundamento: el de lectura, el de escritura y el de comunicación oral. Para esta investigación son pertinentes los dos primeros ejes. En cuanto al eje de lectura, el Currículo Nacional determina que en Lengua y Literatura se debe formar a las y los estudiantes para que puedan asumir cualquier desafío de lectura, identificar información y reflexionar en torno a la lectura de los textos. Por otra parte, para el MINEDUC la importancia de la escritura recae en que corresponde a la principal forma de transmitir conocimiento, por lo cual se promueve su manejo adecuado.

1.4. Políticas y decretos educativos desde la inclusión.

De acuerdo al Ministerio de Educación, el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE²) corresponde al entendimiento y el trabajo de las dificultades o barreras que vivencian las y los estudiantes al momento de aprender y participar del Currículum escolar, pudiendo verse impulsadas por discapacidades y deficiencias identificables; dificultades de aprendizaje no atribuibles a alguna discapacidad o deficiencia, y dificultades debidas a desventaja socioeconómica, cultural o lingüística (Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I., 2013). Frente a esto, el MINEDUC ha implementado distintas políticas educacionales que buscan facilitar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes que presentan NEE, entre las que aparecen el decreto N°170 y el decreto N°83 como las más relevantes para el contexto educativo actual.

El decreto N°170 tiene como objetivo “regular los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial” (Decreto 170, 2010, Artículo 1). Dentro de este decreto, se considera la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), que corresponde a una estrategia dispuesta por el sistema escolar con la cual se busca incentivar el mejoramiento continuo de la educación impartida en un establecimiento educacional. Para que una o un estudiante pueda formar parte del programa, debe ser evaluado a partir del proceso de evaluación diagnóstica establecido por el decreto en cuestión, que indica el enfoque evaluativo y los profesionales correspondientes para cada diagnóstico, y considera el contexto de aula y de la escuela, el contexto social y familiar de la o el estudiante, su estilo de aprendizaje, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas (MINEDUC, 2015).

Por otro lado, el decreto N°83 promueve la diversificación de la enseñanza y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran, con la finalidad de entregar a todas y todos los estudiantes una educación relevante que tome en consideración sus diversas necesidades educativas, impulsando la colaboración entre docentes,

² A partir de ahora, se utilizará esta sigla para hacer referencia al término Necesidades Educativas Especiales.

profesionales, familia y comunidad. Por medio de este decreto se busca diversificar la enseñanza y asegurar el aprendizaje de la totalidad de las y los estudiantes, favoreciendo a aquellos que presentan NEE en tanto les permite equiparar sus posibilidades de acceso, participación y progreso en los objetivos de aprendizaje esenciales del Currículo Nacional (MINEDUC, 2017).

2. Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en el marco de la asignatura de Lengua y Literatura por parte de estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio bajo la perspectiva de derecho a un aprendizaje de calidad?
2. ¿Cuál es el nivel de las competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio?
3. ¿Las competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio se encuentran niveladas dentro de lo que se espera en la asignatura de Lengua y Literatura para cada nivel educativo?
4. ¿De qué modo repercuten las políticas educacionales en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas en la asignatura de Lengua y Literatura?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general.

Develar el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura dentro de la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio y su coherencia con el Currículo Nacional y las políticas educativas.

3.2. Objetivos específicos.

1. Identificar el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio.
2. Determinar si la apropiación de las competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio se encuentra niveladas dentro de lo que se espera en la asignatura de Lengua y Literatura para cada nivel educativo.

3. Identificar la forma en que las políticas educativas inciden en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas dentro de la asignatura de Lengua y Literatura.

4. Justificación

Desde un punto de vista teórico, el desarrollo de esta investigación tiene una alta relevancia debido a que a la fecha hay un escaso material teórico acerca de las competencias de lectura y escritura en jóvenes autistas (Reutebuch, *et al.*, 2014 y Solis *et al.*, 2021), dentro del cual no destaca ningún estudio realizado en el contexto chileno. En consideración de ello, surge la necesidad de abrir espacio a la comprensión de los procesos comunicativos de los adolescentes autistas al interior de los estudios de la Didáctica de la Lengua, especialmente al escuchar las voces de la comunidad autista en cuanto al enfoque que se debe comenzar a dar al trato académico del autismo: precisan que las investigaciones necesitan centrarse en el desarrollo de las distintas habilidades para la vida diaria (Pellicano *et al.*, 2014) y, como es defendido en esta memoria, entre dichas habilidades se encuentran las competencias de lectura y escritura.

De igual manera, otro aspecto que dicta la importancia de este estudio es el método adoptado en comparación con la única investigación encontrada acerca de las competencias de lectura de adolescentes autistas en lengua hispana: mientras que la investigación desarrollada por Villa (2021) se centró en las destrezas lectoras en relación con las técnicas de lectura, esta investigación tuvo como foco las competencias lectoras con énfasis en la comprensión por medio de la aplicación de una evaluación escrita. Además, resulta relevante contemplar las competencias de las y los estudiantes junto con las percepciones de los docentes acerca de estas para obtener una visión más íntegra sobre el asunto abordado.

Asimismo, se espera que por medio de esta investigación se asiente un antecedente para profundizar en los estudios acerca de las competencias comunicativas y lingüísticas de los jóvenes autistas desde la Didáctica de la Lengua, con la finalidad de favorecer el alcance conocimientos óptimos sobre el asunto que permitan construir una educación lingüística y literaria basada en la inclusión.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

1. Competencias de lectura y escritura

Dentro del sistema educativo formal, la enseñanza de la lectura y la escritura es uno de los principales objetivos que niños, niñas y adolescentes deben perseguir y alcanzar, por lo cual, en el escenario comunicativo que se produce al interior del aula, las acciones de leer y escribir corresponden a algunas de las tareas más habituales en los diversos campos del conocimiento (Lomas, 1999). No obstante, la aprehensión de los aprendizajes relacionados con la lectoescritura no incide únicamente en la instrucción escolar propia de las áreas del currículum académico, sino que, también, el aprendizaje y uso del lenguaje escrito repercute en los distintos ámbitos del día a día: en su uso durante la comunicación con otras personas y culturas; en la orientación del pensamiento; en el dominio de las habilidades comprensivas y expresivas que posibilitan el intercambio escrito con otros para comunicarse y generar conocimiento colectivo; en la inmersión en el mundo ficticio, recreacional y estético, y, en general, en el crecimiento intelectual, emocional y sociocultural de los individuos (Lomas, 1999, y Manzano, Ibarra y Bravo, 2019).

Debido a lo mencionado, la enseñanza de la lengua en la escuela no se basa solo en la búsqueda de un conocimiento genérico de ella, sino que ha comenzado a abrir paso al desarrollo de la apropiación del saber lingüístico en un sentido práctico, situado y funcional que permita al individuo desenvolverse en los distintos ámbitos de su mundo individual y social (Valenzuela, 2018). En este sentido, en la escuela se debe dar énfasis a la competencia comunicativa y, en particular, a las competencias de lectura y escritura, que forman parte de ella (Reyzábal, 2012). Con la intención de brindar una comprensión cabal de las competencias recién aludidas, a lo largo de los próximos párrafos se profundizará en los conceptos de competencia, competencia de lectura y competencia de escritura.

1.1. Competencia.

En la década de 1970 se incorporó el concepto de competencia en educación como la facultad de un individuo para demostrar un desempeño superior en un puesto, rol o situación determinada, diferenciando entre las personas con un desempeño excelente de aquellas con un desempeño promedio (Vargas, 2008). Posteriormente, en la década de 1990, dentro del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior, se integra el concepto de competencia en el

campo de la educación superior al considerarlo en el diseño curricular universitario, de modo que en Europa la enseñanza profesional mutó de ser una pedagogía basada en términos de objetivos a cumplir a una pedagogía cuya base se encuentra en las competencias a adquirir.

Así, los procesos formativos con base en competencias presentan dos orígenes fundamentales: 1) la necesidad del trabajador de formarse para superar las expectativas en los resultados de evaluación que exhiben un dominio insuficiente de la competencia, y 2) la modernización de los sistemas educativos (Vargas, 2008). En el marco europeo, Grootings (1994) expresa que las competencias surgen en el Reino Unido en relación con la evaluación; en Alemania, asociadas a las definiciones profesionales globales con énfasis en el proceso formativo; en Francia, a modo de crítica a la pedagogía tradicional fundamentada en los conocimientos teóricos; en Holanda, como búsqueda de la integración institucional y descentralización de las responsabilidades formativas para favorecer una flexibilidad dentro del sistema educativo, y, en España, como una combinación entre el sistema británico y el francés.

Lo expuesto demuestra que durante las últimas décadas el mundo educativo ha decidido innovar en su articulación curricular, en sus prácticas pedagógicas y en su sistema educativo con el objetivo de conseguir un desarrollo efectivo de los estudiantes en la sociedad. Frente a ello, la Comunidad Europea de Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2002) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2005) proponen que aplicar sistemas educacionales por competencias lograría alcanzar este cometido (Ríos y Herrera, 2017).

1.1.1. Concepto de competencia.

El proyecto *Defenition and Selection of Competencies* (DeSeCo), desarrollado a finales del siglo XX y auspiciado por la OCDE, tuvo como finalidad reconocer las competencias clave para el contexto mundial del nuevo milenio (López, 2016). En el informe resultante de dicho proyecto se define una competencia como la habilidad de lograr demandas complejas de forma exitosa por medio de la movilización de prerrequisitos mentales, siendo estructurada por una combinación interrelacionada de habilidades cognitivas y prácticas, conocimientos, motivaciones, valores y ética, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados para una acción efectiva en un contexto particular

(Rychen y Salganik, 2003). En este sentido, una competencia se fundamenta en la puesta en práctica de una acción.

Siguiendo esta última premisa, Malpica (2002) define una competencia como la expresión concreta de las técnicas que utiliza un individuo para realizar una actividad, enfatizando en el uso práctico que debe hacer de lo que sabe sin centrarse en el conocimiento aislado. Esto conlleva que las competencias se produzcan solamente en la acción y que por ello se enfoquen en la movilización del conocimiento desde el saber hasta la acción, a la cual se le entrega un valor en cuanto a desempeño. Por su parte, Perrenoud (2008) sostiene que una competencia es una acción integral que posibilita identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas contextuales de forma idónea y ética, por medio de la incorporación del saber ser, el saber hacer y el saber conocer, de modo que se contemplan conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Cano, 2008). Así, las competencias suponen un amplio conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que interactúan entre sí hasta conseguir un logro práctico, por lo que incluyen tanto medios como un fin: entre los medios, se encuentran el conocimiento, las habilidades y las destrezas, mientras que el fin corresponde al desempeño efectivo de la actividad realizada (González, Herrera y Zurita, 2009).

En consideración de lo mencionado, es posible enumerar tres consideraciones esenciales respecto a una competencia: 1) la contemplación de un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que actúan de forma conjunta y coordinada, direccionados a que el individuo “sepa hacer” y “sepa estar”; 2) que las competencias son definibles exclusivamente en la acción, ya que no basta con poseer las capacidades, sino, también, con movilizarlas, y 3) la consideración del contexto como un aspecto elemental en la definición de una competencia (Vargas, 2008).

Para el desarrollo de esta investigación, el concepto de competencia fue comprendido, en simples palabras, como una acción concreta, práctica y contextualizada en la que se utilizan los conocimientos de un individuo. En educación se entiende que el desarrollo de competencias no debe centrarse únicamente en el desempeño laboral o profesional, sino que sirve para todo el ser y quehacer humanos, motivando a los estudiantes a actuar autónomamente, a tomar iniciativas, a innovar con eficacia y eficiencia y a asumir un sentido crítico y creativo para lograr un mejoramiento permanente (Reyzábal, 2012).

Reyzábal (2012) sostiene que entre las competencias que se deben trabajar en la escuela se encuentran las competencias comunicativas y las competencias lingüísticas y textuales. Las primeras son definidas como “el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito” (p. 68), mientras que las segundas se entienden como el acto de organizar e interpretar “un todo coherente y cohesionado, un producto con intención comunicativa, unidad discursiva conocida como texto oral o escrito” (p. 70). De acuerdo a la autora, dentro de ambos tipos de competencias se encuentran las competencias de lectura y las de escritura.

1.2. Competencias de lectura.

Algunos autores afirman que la lectura corresponde a uno de los aprendizajes más significativos de la escolarización, debido a que la alfabetización permite que un individuo se inserte en la cultura escrita y todos los factores que ella comprende, como la socialización, los conocimientos, el desarrollo de capacidades cognitivas superiores y el grado de autonomía (Cassany, Luna y Sanz, 2003, Lomas, 1999, y Manzano *et al.*, 2019). Al respecto, el acto de lectura o el verbo leer pueden tener dos acepciones: por un lado, la decodificación de la letra impresa al lenguaje hablado, que suele utilizarse con las expresiones relacionadas con el aprendizaje inicial de la lectoescritura, y, por otro, la comprensión e interpretación de los mensajes escritos (Núñez, 2015). En este sentido, los individuos leemos para comprender el mensaje de un texto escrito, por lo que leer es comprender un texto por medio de un proceso de construcción de significado. De este modo, el concepto de comprensión lectora se encuentra dentro del concepto de lectura de forma implícita, puesto que

Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc., lo que importa es interpretar lo que vinculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. (Cassany *et al.*, 2003, p. 197)

Al hablar del concepto de lectura surge, también, la noción de competencia lectora, que es definida por la OCDE (2009) como “la comprensión y el uso de textos escritos y la reflexión sobre ellos con el fin de lograr los propios objetivos, adquirir conocimientos, desarrollar el

propio potencial y participar en la sociedad” (p. 38), para lo que se proponen cinco procesos sustanciales: 1) la obtención de información, 2) el alcance de una comprensión global, 3) la construcción de una interpretación, 4) la reflexión y valoración acerca del contenido textual, y 5) la valoración acerca de la forma de un texto (Jiménez, 2014). Por otro lado, el Estudio Internacional del Progreso de Competencia Lectora (PIRLS) se refiere a la competencia lectora como “la capacidad de comprender y usar aquellas formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo” (Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury, 2006, p. 3). Para el PIRLS existen cuatro procedimientos que se deben realizar con el fin de conseguir una competencia lectora fructífera: 1) la localización de información explícita, 2) la ejecución de inferencias directas, 3) la interpretación y adhesión de ideas e informaciones, y 4) la evaluación del contenido, lenguaje y los componentes textuales (Jiménez, 2014).

Así pues, a pesar de tener una definición disímil, si se consideran los procesos expuestos en el párrafo anterior, se puede inferir que la comprensión lectora y la competencia lectora cuentan con una definición equivalente. Sin embargo, se establecen diferencias entre ambos conceptos en tanto la comprensión lectora corresponde a una destreza lingüística básica que contempla una serie de habilidades, conocimientos, estrategias y actitudes que actúan en la capacidad de una persona para interpretar y analizar textos escritos, mientras que la competencia lectora pone énfasis en la funcionalidad, es decir, en la facultad de utilizar lo leído en situaciones prácticas dentro de su contexto (Núñez, 2015). Aun así, ambos términos tienen una función recíproca ya que se asume que, si una persona cuenta con una comprensión lectora adecuada, es capaz de aplicar su comprensión en situaciones prácticas y, de igual forma, si alguien aplica la lectura de un texto de forma práctica, es porque inicialmente lo comprendió. Durante el curso de la presente investigación primó el vínculo entre los dos conceptos, puesto que se considera que ambos cumplen un cometido pragmático similar.

En relación con los conceptos recién abordados, algunos autores proponen que durante el proceso de lectura participan tres componentes que interactúan en un proceso continuo para la construcción de significado (Núñez, 2015, y Montes, Rangel y Reyes, 2014). Entre ellos se encuentra Colomer (1997), quien propone que el proceso de lectura puede ser entendido como un acto interpretativo en el que se produce una serie de razonamientos direccionados a la construcción de una interpretación de un escrito, considerando tanto la información del texto

como los conocimientos previos del lector, de modo que se logran distinguir tres actores que participan en él: el lector, el texto y el contexto.

1.2.1. Lector, texto y contexto.

De acuerdo a Colomer (1997), el lector es el encargado de decodificar el texto con base en sus conocimientos sobre el mundo y las actividades que realiza a fin de comprenderlo. Para ello debe tener en cuenta sus habilidades de decodificación, que contemplan el conocimiento de las relaciones grafofónicas, es decir, la capacidad de comprender las correspondencias existentes entre los sonidos de la lengua y los signos gráficos que los representan, y el dominio de la mecánica de la lectura, lo que implica hacer el número de fijaciones ideal, tener fluidez al leer y poder adaptar su velocidad lectora al tipo de texto y al tipo de lectura que se esté haciendo. De igual forma, necesita tomar en cuenta su propio conocimiento del mundo; sus procesos motivacionales y emocionales; sus conocimientos culturales y pragmáticos, junto con sus previas experiencias de lectura; sus conocimientos lingüísticos, que suponen la comprensión del contexto lingüístico, conocimientos paralingüísticos, conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos, y sus conocimientos textuales. Por último, también necesita contar con un desarrollo cognitivo adecuado a la tarea de lectura que se propone (Núñez, 2015). Aun así, se debe tener presente que cada lector realiza la actividad de lectura a partir de distintos niveles de conocimiento y estrategias lectoras, por lo que ningún lector lee igual al otro (Solé, 2012).

Cassany *et al.* (2003) realizan una descripción del lector competente bajo su definición de lectura como comprensión. Según los autores, para que un lector alcance plenamente su competencia lectora debe leer habitualmente en silencio, pero con la capacidad de oralizar en casos necesarios; asimismo, tiene que evitar caer en los defectos típicos de la lectura, como la oralización innecesaria, subvocalización, regresiones u otros de carácter similar; de igual forma, necesita leer con rapidez y eficiencia; fijarse en unidades superiores del texto, como oraciones, frases o palabras, y contar con la capacidad de adaptarse a cada situación utilizando las siguientes micro-habilidades de lectura:

- a) Percepción. Esta micro-habilidad apunta al comportamiento ocular del lector. Con ella se desarrollan las habilidades perceptivomotoras para autoafirmarlas y generar velocidad

y facilidad lectora, ampliando su campo visual, reduciendo su número de fijaciones y el desarrollo de la discriminación visual.

- b) Memoria. Esta micro-habilidad está compuesta por dos dimensiones: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La primera sostiene información muy escasa que ayuda al lector a encontrar el significado de algunas oraciones, mientras que la segunda contiene información que permite extraer el contenido general de un texto.
- c) Anticipación. Esta micro-habilidad se corresponde con la cualidad de prever el contenido de un texto en específico para generar motivación y predisposición por parte del lector. En caso de que el sujeto no logre realizar una anticipación del texto leído, su lectura y comprensión se vuelve más difícil.
- d) Lectura rápida (*skimming*) y lectura atenta (*skanning*). Son micro-habilidades complementarias para leer eficaz y rápidamente. El *skimming* hace referencia a la búsqueda de las ideas principales del texto por medio de la lectura de las macroestructuras textuales. Por su parte, el *skanning* corresponde a una lectura exploratoria para localizar algún dato concreto del texto en una ojeada general. Ambas habilidades permiten identificar la información precisa que el lector está buscando.
- e) Inferencia. Esta micro-habilidad posibilita comprender un elemento determinado de un texto con base en el significado del resto de él, es decir, el lector logra identificar información que no se distingue explícitamente.
- f) Ideas principales. Corresponde a la habilidad de extraer información del texto por parte del lector, considerando sus ideas globales y sus ideas concretas.
- g) Estructura y forma. Esta micro-habilidad permite abordar las esferas formales de un texto, contemplando elementos como la estructura, el estilo, la presentación, las formas lingüísticas, entre otros. La importancia de esta habilidad recae en que reconocer los aspectos formales de un texto llevan al lector a alcanzar un segundo nivel de información del contenido, desde las dimensiones globales como la coherencia, cohesión y adecuación hasta las dimensiones más específicas como la sintaxis y el léxico.
- h) Leer entre líneas. Esto permite que el lector obtenga información que no se encuentra explícitamente en el texto, sino que el autor da por supuesto.

- i) Autoevaluación. Con esta micro-habilidad el lector puede, consciente o no, controlar su propia comprensión y reflexionar en torno a ella. Esta acción se produce durante todo el proceso de lectura, incluyendo la micro-habilidad de anticipación.

En cuanto al concepto de texto, la semiótica textual lo entiende como un signo verbal construido por elementos lexicales sonoros o escritos que tiene una función comunicativa (Petöfi, 1988). En este sentido, un texto corresponde a un signo oral o escrito que puede ser considerado como tal siempre y cuando posea un carácter comunicativo y elementos léxicos. Sin embargo, para el desarrollo efectivo de esta memoria se trabajó el texto solamente desde su dimensión escrita, por lo que se tuvieron en consideración los elementos grafofónicos, gramaticales y ortográficos.

En consideración de ello, se entiende que un texto guarda relación con la intención del autor, el contenido de lo que comunica y la forma en que estructura el mensaje (Colomer, 1997). Durante el proceso de comprensión lectora, es esencial considerar distintos elementos vinculados al texto, tales como el tipo de texto al que corresponda de acuerdo a sus componentes formales, su contenido, la familiaridad que el lector tenga con él y el conocimiento previo de la organización textual según el tipo de texto; los caracteres lingüísticos propios del texto, contemplando el registro, el género gramatical, el vocabulario y otros recursos de la lengua; la intención del autor, que puede variar en niveles de explicitud, y la motivación que un lector pueda tener con él (Núñez, 2015).

Otro constituyente que un lector competente debe considerar al enfrentarse a un texto es la estructura textual, que puede ayudar a completar la red de significados globales o locales, además de influir en la extracción de ideas y en la producción de relaciones entre sus partes (Núñez, 2015). Aquí se develan tres componentes semánticos interrelacionados: microestructura, macroestructura y superestructura. En primer lugar, la microestructura denota la estructura local del texto, es decir, la estructura de las oraciones y proposiciones, y la coherencia que se establece entre ellas. En segundo lugar, la macroestructura guarda relación con el contenido global del texto, esto es, con su tema o asunto. De acuerdo a Van Dijk (1996), un texto es coherente solo si es posible asignarle una macroestructura, puesto que en ella recae su coherencia global. Por último, la superestructura guarda relación con la organización

lingüística del texto, ya que representa la forma global del texto en un sentido esquemático, vale decir, el texto se organiza a partir de su superestructura (Van Dijk, 1996 y Jaén, 2021).

Una definición sencilla del concepto texto es que consiste en cualquier expresión verbal y completa que se dé en una comunicación, sin importar si es de carácter escrito u oral (Cassany *et al.*, 2003). Asociado a ello, Bernárdez (1982) distingue tres ideas elementales:

- a) El texto posee un carácter comunicativo, es decir, corresponde a una acción que se efectúa con la intención de comunicar algo.
- b) El texto posee un carácter pragmático, es decir, se inserta en una situación contextual concreta.
- c) El texto posee una estructura, es decir, cuenta con una organización interna que contempla las reglas de gramática, puntuación y coherencia.

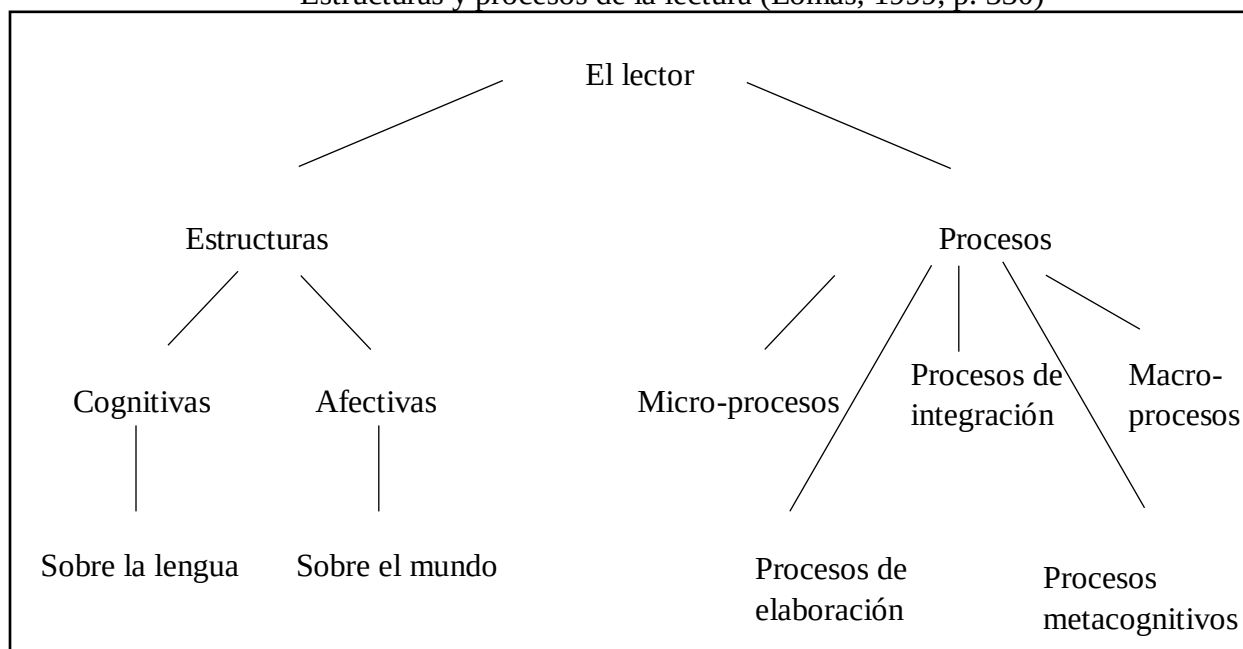
Por su parte, el contexto corresponde a las condiciones de la lectura que envuelven al lector, ya sean aquellas definidas por él mismo (como su interés o intención) o aquellas derivadas por el entorno social. De acuerdo a Núñez (2015), este puede estructurarse en cuatro núcleos: 1) el contexto psicológico, que se relaciona al lector concreto con sus habilidades en consideración de elementos como las habilidades cognitivas, los aspectos emocionales o la motivación; 2) el contexto físico, comprendido por las condiciones materiales en que se produce la lectura; 3) el contexto social, que contempla las formas de interacción relacionadas a la lectura, y 4) el contexto sociocultural, que actúa como un marco que influye en las interpretaciones que se producen en cada sociedad.

En este sentido, se puede considerar que el texto y el lector interactúan influenciados por el entendimiento de los micro-procesos y procesos inferenciales en los distintos niveles del texto, la habilidad de entender globalmente el texto, la facultad de interpretarlo de forma más profunda que su información estricta, la posibilidad de controlar la lectura que se realiza y por el conocimiento previo a la lectura (Lomas, 1999). Así, es posible evidenciar una diferencia con el modelo clásico que supone la acción de leer como “decir” lo expresado de forma escrita o que la lectura se reduce meramente a las habilidades de decodificación (Solé, 1997).

Para comprender de forma más completa la interacción entre la triada de componentes revisados, Colomer (1997) expone una serie de conocimientos y procesos que trabajan durante la lectura, entre las que se encuentran, por un lado, las estructuras, que corresponden a las características del lector con independencia de la lectura, y, por otro lado, los procesos, que hacen referencia al desarrollo de las actividades cognitivas durante la lectura:

Figura 1

Estructuras y procesos de la lectura (Lomas, 1999, p. 330)



- Las estructuras cognitivas atañen a los conocimientos de la lengua y del mundo, organizados en forma de esquemas mentales.
- Las estructuras afectivas comprenden la actitud del lector frente a la lectura y sus intereses ante un texto.
- Los micro-procesos conciernen la comprensión de la información presente en una proposición, considerando el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la micro-selección de la información que un lector debe retener.
- Los procesos de integración enlazan las proposiciones por medio del uso de referentes y conectores, además de las inferencias que un lector puede realizar.
- Los macroprocesos hacen referencia a la comprensión global del texto. Consideran la identificación de ideas principales, el resumen y la utilización de la estructura textual.

- f) Los procesos de elaboración ayudan al lector a ver más allá del texto, por medio de inferencias y razonamientos. Para ello actúan las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información y el pensamiento crítico.
- g) Los procesos metacognitivos regulan la comprensión del texto y facilitan ajustarse al texto y a la situación concreta de lectura.

1.2.2. Leer y comprender: momentos de lectura.

De acuerdo a Lomas (1999), “comprender significa atribuir sentido a lo leído” (p. 336). Para ello, afirma el autor, no es solo necesario que un texto sea coherente semántica y formalmente, sino que también el lector debe ser capaz de entregar un significado a lo escrito a partir de sus conocimientos previos, de sus habilidades lingüísticas, de sus competencias cognitivas y sus intereses. Con el fin de alcanzar esta tarea, es necesario que logre desarrollar las capacidades de comprensión lectora a través de la apropiación de recursos lingüísticos y cognitivos que le permitan construir adecuadamente el significado de un texto, realizando una representación mental por medio del uso de sus conocimientos previos y lo entregado por el escrito. Para comprender este acto, a lo largo de los estudios de la lectura se han propuesto diversos modelos que buscan explicar los procesos que desarrolla un lector al momento de ejercer su función, entre los que se encuentra el modelo interactivo, descrito a continuación.

De acuerdo a dicho modelo, la lectura comienza en el momento en que el lector inicia el planteamiento de expectativas sobre lo que será leído, previo a la percepción y decodificación del escrito. En esta acción actúa la memoria a largo plazo (MLP) en unos esquemas de conocimiento que organizan la información para que el lector pueda prever qué tipo de texto se suele leer en situaciones específicas, qué aspecto tiene el texto que se leerá y qué tipo de vocabulario podría contener, además de sus conocimientos propios de la lengua y del tema sobre el que se leerá. De igual manera, en este primer momento el lector establece mentalmente objetivos de lectura relativos a la situación comunicativa, con los que define su forma de leer. Al comenzar a percibir el texto, el sujeto realiza fijaciones sucesivas en las que capta algunas palabras, pero tiende a fijarse en unidades superiores como la frase o la oración. Posteriormente, a través de las primeras percepciones, el lector también comienza a verificar las hipótesis previamente formuladas y, así, distinguir distintas micro-habilidades, como la anticipación, la

predicción o la inferencia. Además de la MLP, durante el proceso de lectura actúa la memoria a corto plazo (MCP), que permite recordar datos durante unos segundos y procesar la información. La MCP permite que el lector recuerde durante unos segundos lo que va leyendo, lo que ayuda a comprender los elementos anafóricos o los argumentos que siguen una tesis principal, entre otros. El proceso descrito finaliza cuando el lector logra formar una representación mental de texto a partir de los objetivos planteados de forma inicial (Cassany *et al.*, 2003).

Por otro lado, a partir de estudios de las áreas de lingüística, sociología y semiótica, se ha propuesto una teoría que organiza el proceso de comprensión lectora en categorías progresivas y jerarquizadas: la teoría de los niveles de lectura (Cubides, Rojas y Cárdenas, 2017). Pérez (2003, como se citó en Cubides *et al.*, 2017) describe dichos niveles de la siguiente forma:

- a) Nivel literal. Contempla la identificación y recordación de los hechos tal como se encuentran expresados en el texto. Aquí se producen las acciones de identificación, paráfrasis, coherencia y cohesión.
- b) Nivel inferencial. Hace referencia a la deducción de la información que se superpone en el texto, para lo que se utilizan los conocimientos previos del lector y la información complementaria presente en el texto. Para esto se llevan a cabo relaciones y asociaciones que extraen el significado local y global del texto para describir las ideas sus ideas fuera de lo expresado explícitamente en él (Ochoa, Mesa, Pedraza y Caro, 2017). Aquí se realizan las acciones de revisión de saberes previos y consideración de la macroestructura, la coherencia y la cohesión.
- c) Nivel crítico. En este nivel se llevan a cabo juicios de valor acerca del texto. Aquí el lector puede reconocer los pensamientos y emociones de quienes aparecen en el escrito.
- d) Metacompreensión. Se corresponde con la actividad cognitiva en la que se detectan los errores del documento y se produce una autorregulación sobre las estrategias utilizadas por parte del lector.

1.3. Competencias de escritura.

Cassany (2015) sostiene que el acto de escribir coincide con la habilidad de comunicarse de forma coherente por medio del lenguaje escrito para producir textos de una extensión considerable sobre un tema general. Para ello el escritor debe poseer una serie de micro-habilidades que varían entre aspectos mecánicos y motrices y los procesos reflexivos y organizacionales, manifestándose destrezas como el trazo de las letras, la caligrafía, la presentación del escrito y estrategias de selección de información, generación de ideas, de revisión y de reformulación. Asimismo, tiene que considerar su conocimiento de las unidades lingüísticas básicas (el alfabeto o las palabras) y de las propiedades superficiales (ortografía), además de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, cohesión, etc.). Las habilidades y conocimientos mencionados anteriormente se pueden agrupar en tres categorías básicas: conceptos, procedimientos y actitudes, que se sintetizan en la figura 3.

La categoría de los conceptos hace referencia a las propiedades textuales y contiene las seis propiedades del texto (adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística), que se corresponden con los conocimientos del código lingüístico de un escritor competente y son descritas a continuación.

- a) Adecuación. Corresponde a la buena construcción de un texto (Bernárdez, 1982). De acuerdo a Cassany (2015), consiste en poder escoger la solución lingüística más apropiada para cada situación comunicativa, lo que permite comprobar el nivel de valoración social de un texto. En este sentido, se busca la aceptación del lector.
- b) Coherencia. Esta propiedad permite el énfasis de un tema en un texto. Depende de la organización de este y su estructuración, en consideración de que cada parte se relacione con su sucesora de manera lógica. Entre sus aspectos principales se encuentra la cantidad de información pertinente, la comunicación de todos los datos necesarios, la cantidad de información, y la calidad de información donde el texto debe tener ideas comprensibles y ejemplos apropiados (Cassany, 2015). Beaugrande y Dressler (1997, como se citó en Medina y Arnao, 2013), por otro lado, definen la coherencia como un aspecto funcional de la macroestructura textual con el que los conceptos semánticos de un texto se

interconectan por medio de relaciones que aseguran la continuidad del sentido y del contenido textual.

De acuerdo a Van Dijk y Kintsch (1983), para que un texto posea coherencia debe mantenerse en los marcos de referencia del tema escogido sin derivar a otras zonas temáticas ni escapar de sus intenciones semánticas. Asimismo, la información a desarrollar debe ser estructurada por medio del uso de nexos lógicos que posibiliten unir un significado con otro, de modo que los cambios de información se produzcan en un sentido único. Además, el escritor competente debe seleccionar la información relevante y desechar la irrelevante y organizar la estructura textual de forma determinada, para trabajar a nivel de la macroestructura.

- c) Cohesión. Esta propiedad corresponde a la relación existente entre ciertos elementos de diferentes oraciones dentro de un texto, conectando entre sí los distintos elementos de la superficie textual por medio de las dependencias gramaticales tanto a nivel de texto como a nivel de oración para asignar unidad al texto (Bernárdez, 1982 y Palacios, Gómez y Espejo, 2020). Así, se busca que las microestructuras se unan de forma continua (Cassany, 2015).

Huerta (2010) plantea la existencia de distintos mecanismos de cohesión textual de superficie: referencia, sustitución, elipsis, conjunción, cohesión léxica y uso de conectores. La referencia consiste en la relación que se establece entre una parte del texto y otra, donde una guarda relación con la existencia de otra. La sustitución, por su parte, supone la sustitución de un elemento por uno distinto. Por otro lado, la elipsis consiste en una sustitución donde un elemento es sustituido por nada. La conjunción, por otra parte, supone la relación semántica por medio de conjunciones y marcadores discursivos. En cuanto a la cohesión léxica, esta establece la relación a través de la estructura del léxico a nivel léxicogramatical, produciéndose la reiteración y la colocación: el primero consiste en la repetición de un lexema o aparición de un sinónimo y el segundo, en la asociación de términos que tienden a ocurrir juntos de forma regular. Igualmente, se utilizan conectores para realizar asociaciones. Por un lado, la morfología estudia el conocimiento que tienen los hablantes sobre la estructura de las palabras y sobre los principios de formación de palabras nuevas (Varela, 1990). El léxico considera el vocabulario necesario de un individuo para actuar como un hablante competente

(Cervera, 2012). La ortografía consiste en reglas formales que se basan en convenciones lingüísticas adoptadas por una comunidad de hablantes (Sotomayor, Ávila, Bedwell, Domínguez, Gómez, Jéldrez, 2017). Al respecto, es relevante mencionar que, según un estudio realizado por Sotomayor et al., el error ortográfico más frecuente en las y los estudiantes chilenos es el uso de tilde.

- d) **Presentación.** Hace referencia a la ejecución de un texto. Considera elementos como la caligrafía, la limpieza del texto, la disposición, la tipografía, etc.
- e) **Estilística.** Es la capacidad expresiva del texto, es decir, la variación lingüística, la riqueza, la precisión del léxico, etc. Considera recursos retóricos y literarios (Cassany, 1990).

Figura 2

Micro-habilidades de escritura (Cassany, 2015, p. 258).

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
<i>Aspectos psicomotrices</i>	<i>Texto</i>	
- alfabeto	- adecuación	- cultura impresa
- caligrafía	- coherencia	- yo, escritor
<i>Aspectos cognitivos</i>	- cohesión	- lengua escrita
- planificación	- gramática	- composición
• generar ideas	• ortografía	
• formular objetivos	• morfosintaxis	
- redacción	- léxico	
- revisión	- presentación	
	- estilística	

Por su parte, la categoría de los procedimientos distingue las habilidades psicomotrices mecánicas (el aprendizaje del alfabeto, el trazo de las letras y la caligrafía) de las habilidades superiores. Estas últimas se ocupan de generar y ordenar ideas, revisar y reformular, lo que coincide con los procesos cognitivos superiores de la escritura.

Por último, la categoría de las actitudes está compuesta por los valores y las opiniones que el sujeto tiene respecto a la lengua, la expresión escrita y sus componentes. Aquí se presentan aspectos como la motivación, el interés, el placer o el aburrimiento.

Cassany (2015) enseña, también, algunas estrategias útiles para el proceso de escritura: pensar en la audiencia, planificar el texto y detenerse para releerlo y rehacerlo. Sin embargo, no todos los escritores pueden recurrir a estas estrategias de forma exitosa por falta de conocimientos textuales, gramaticales o temáticos. Debido a ello, se puede identificar una serie de tres deficiencias en la escritura que contemplan lo mencionado: las deficiencias gramaticales o léxicas, las deficiencias textuales y las deficiencias de contenido. Las deficiencias gramaticales o léxicas hacen referencia a aquellas que afectan algún punto de la gramática, como la ortografía, la morfología y la sintaxis, o el léxico de la lengua. Por otro lado, las deficiencias textuales corresponden al resto de deficiencias del código escrito que no forman parte del apartado gramatical o léxico, es decir, la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición en el espacio. Finalmente, las deficiencias de contenido abordan los conocimientos del autor sobre el tema del cual está escribiendo.

1.4. Lectoescritura en la educación formal.

Como ya se ha mencionado, las competencias de lectura y escritura corresponden a unos de los aprendizajes fundamentales dentro de la educación formal (Lomas, 1999), puesto que consisten en habilidades elementales para codificar la información y crear conocimientos (Sapatanga y Cárdenas, 2021). Sin embargo, a pesar de que el desarrollo de la lectoescritura se produce a lo largo de toda la educación escolar, a nivel mundial se presentan resultados desalentadores en cuanto a su alcance: según la UNESCO (2017), alrededor de 617 millones de niños y adolescentes a nivel mundial no logran los requerimientos mínimos de competencia de lectoescritura.

En consideración de esto, la lectoescritura concierne a un aprendizaje que debe ser considerado en los planes de estudio de la educación escolarizada de forma primordial. Cox (2001) expone que el currículo educativo puede ser entendido, por un lado, como los planes y programas de estudios que, organizados en una secuencia determinada, el sistema escolar debe

comunicar. En este sentido, considerar las competencias de lectura y escritura en los currículos nacionales aparece como una necesidad esencial.

2. Currículum Nacional de Lengua y Literatura

El Ministerio de Educación (2016) plantea que un Currículum Nacional debe ser construido como un proceso continuo y acumulativo que considere las experiencias anteriores que el sistema escolar ha interiorizado junto a la incorporación de las innovaciones de los conocimientos disciplinares y las materias pedagógicas y de comunicación.

La continuidad de dicho proceso se revela en los elementos que contempla para su planteamiento: por un lado, los principios presentes en la Constitución Política y la concepción antropológica y ética que sostiene la Declaración Universal de los Derechos Humanos, incorporando el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, que deben ser garantizadas por el Estado. De igual manera, se manifiesta en la preservación de los conceptos curriculares generales, que fueron establecidos entre 1990 y 1998. Aquí se definió la implementación de un instrumento base para delimitar los aprendizajes mínimos de cada año, y los programas de estudio, que corresponden a un ordenamiento temporal de los aprendizajes anuales. Además, se precisa la complementación de los aprendizajes mínimos con propuestas de los distintos proyectos educativos.

En el año 2009 se estableció la Ley General de Educación, con la que se decreta que el Ministerio de Educación debe trabajar en el desarrollo curricular para los niveles educacionales de Educación Básica y Media, considerando los niveles de 8° básico y 1° y 2° medio, grupo en el que se enfoca esta investigación.

Para alcanzar los objetivos de este estudio, se debe definir el concepto de asignatura de acuerdo a lo planteado por el Currículum Nacional. Aquí se define como:

El conjunto de saberes, experiencias y habilidades relacionados con una o varias disciplinas determinadas o con un aspecto del desarrollo de la o el estudiante que han sido agrupados y secuenciados en el contexto del currículum escolar con el fin de organizar y promover los aprendizajes correspondientes. (MINEDUC, 2016, p. 23)

Dentro del grupo de asignaturas presentes en el plan de estudio de 7° básico a 2° medio, se encuentra la asignatura de Lengua y Literatura, que tiene en cuenta las dimensiones de la competencia comunicativa de los individuos, entre las que se encuentran escuchar, hablar leer, escribir, observar y representar. Dichas competencias orientan los objetivos de la asignatura y los tres ejes en que se fundamenta: lectura, escritura y comunicación oral. En esta investigación se tomaron en consideración los ejes de lectura y escritura, descritos a continuación.

2.1. Eje de lectura.

El Currículum Nacional dicta en las bases de Lengua y Literatura que dicha asignatura tiene la tarea de formar a las y los estudiantes para que puedan asumir plenamente cualquier desafío de lectura, identificar información nueva, reflexionar sobre el lenguaje presente en los textos, realizar una lectura crítica de los textos y relacionarlos con los diversos contextos sociales, culturales y disciplinarios. En este sentido, el MINEDUC (2016) considera la lectura como la comprensión de textos. Para ello, el eje de lectura debe considerar:

- a) La experiencia con la obra literaria. Con esto se busca formar lectores y lectoras habituales que recurran a la literatura como causa de satisfacción, de reflexión y de conocimientos. Se entiende que la literatura tiene una gran relevancia en la etapa en que se encuentran los y las estudiantes en tanto logran relacionarse con la obra, con ellos mismos, con la sociedad y con el lenguaje. Así, por medio de la poesía, el teatro y la narrativa, las y los jóvenes se familiarizan con diversas perspectivas y aspectos universales del ser humano, con los que logran identificarse y resignificar sus propias vivencias, además de conseguir la introspección y reflexión ética durante la adolescencia. En cuanto al ámbito social, las y los estudiantes alcanzan la comprensión de su propia cultura y las de otros. Por otro lado, la literatura ayuda a que las y los estudiantes hagan frente a diversos usos del lenguaje, como giros idiomáticos, significados, intenciones y fuerza.

Para ello, en las clases de Lengua y Literatura se propone leer y comentar con la finalidad de orientar la lectura hacia la interpretación, formulando una hipótesis sobre el sentido de ella.

- b) La lectura de textos no literarios. Esta se encuentra presente en casi todos los ámbitos de la vida y en la asignatura de Lengua y Literatura se realiza principalmente por medio de

textos informativos y argumentativos, textos de los medios de comunicación, y textos que complementen y contextualicen las obras literarias. Con esto se busca el desarrollo de un punto de vista crítico y la formulación de opiniones informadas.

- c) Estrategias de lectura. Permiten leer de manera metacognitiva y reflexionar en torno a las dificultades que nacen durante la lectura. Estas tienen una doble tarea: por una parte, buscan enmendar los problemas de comprensión y, por otra, permiten jerarquizar la información para alcanzar una mejor comprensión.
- d) Selección de textos. La selección de textos contempla modelos de escritura y acercamientos a conocimientos, experiencias y culturas, además de avanzar en las micro-habilidades de comprensión. En cuanto a los textos literarios, se deben priorizar los textos de autores antologados o premiados, representativos de algún género o época o que hayan sido criticados por especialistas. Por otro lado, los textos no literarios deben ser coherentes y cohesionados, y deben presentar información relevante y clara. Asimismo, se deben escoger textos cuya dificultad sea compatible con el nivel lector en que se encuentran los estudiantes.

2.1. Eje de escritura.

De acuerdo al Currículum Nacional (MINEDUC, 2016), la escritura corresponde a la principal forma de transmitir el conocimiento, por lo que manejar esta habilidad es de suma relevancia para actuar de forma adecuada en los diversos ámbitos de la vida. Igualmente, con la escritura es posible expresar la interioridad y la creatividad, reunir y transmitir todo tipo de información, comunicarse de forma efectiva sin importar el tiempo y la distancia, convencer a otros, y construir memoria en las sociedades. Asimismo, actúa en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes, al desarrollar habilidades y micro-habilidades relacionadas con ella.

Tomando esto en cuenta, el eje de escritura considera:

- a) Propósitos de escritura. Organizar este eje con base en los propósitos de escritura permite planificarla en consideración de metas claras y contextualizadas, y reconocerla en una variedad de géneros con características en común. En 8° básico se busca que las y los estudiantes escriban textos para narrar experiencias reales o imaginarias con la finalidad de entender la lógica de las narraciones y practicar una escritura fluida. Por su

parte, en los niveles de 1° y 2° medio se busca, además, que las y los estudiantes consigan autonomía para tomar decisiones para cumplir los desafíos de escritura que se les presenten.

- b) Proceso de escritura. En el Currículo Nacional se entiende la escritura como un proceso en que el escritor reflexiona en torno al contenido, el estilo, la orden, el énfasis y otros aspectos relevantes para transmitir un mensaje. Así, se comprende que la escritura no se centra en el producto, sino en la resolución de los desafíos en la escritura.
- c) TIC y escritura. El MINEDUC resalta la utilidad que tienen las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de escritura. Entre ellas destacan la facilitación del trabajo de corrección y edición de textos. Asimismo, hace mención a la oportunidad de permitir un trabajo colaborativo y visibilizar las estrategias y reflexiones que no se hacen visibles en la escritura individual. De igual forma, recalca la posibilidad de intercambios dialógicos en herramientas como los correos electrónicos, los blogs y las redes sociales, lo que fomenta la reformulación de la escritura.
- d) Manejo de la lengua. En el currículo de la asignatura se resalta que la enseñanza gramatical permite que los y las estudiantes adquieran una mayor autonomía en su redacción textual al trabajar la capacidad de reflexionar acerca del uso adecuado de las estructuras y los significados lingüísticos. Por otro lado, se considera el fortalecimiento de la conciencia ortográfica para favorecer la comunicación, por medio del refuerzo de las categorías ortográficas enseñadas en los años anteriores a séptimo básico.

2.3. Objetivos de aprendizaje.

Entre las bases del Currículo Nacional, se encuentran los objetivos de aprendizaje (OA). Dicho concepto es definido por el MINEDUC (2016) como “la necesidad de vincular más estrechamente la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación, estableciendo cuáles serán los desempeños de la o el estudiante que permitirán verificar el logro del aprendizaje” (p. 17). Los objetivos siguen una secuencia de aprendizajes que se ordenan de forma progresiva a medida del avance de niveles educativos, por lo que cada año tiene objetivos específicos que siguen un orden progresivo en cuanto a logros. A continuación, se detallarán los objetivos de aprendizaje en los ejes de lectura y escritura de Lengua y Literatura para los niveles de 8° básico, 1° medio y 2° medio, de acuerdo a lo establecido por el MINEDUC (2022).

2.3.1. Objetivos de aprendizaje para 8° básico.

2.3.1.1. Objetivos de aprendizaje de lectura.

1. OA 03: Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión.
2. OA 04. Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión.
3. OA 08. Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis.
4. OA 09. Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos.
5. OA 10. Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de las redes sociales, considerando:
 - a) Los propósitos explícitos e implícitos del texto.
 - b) Una distinción entre los hechos y las opiniones expresados.
 - c) Presencia de estereotipos y prejuicios.
 - d) La suficiencia de información entregada.
 - e) El análisis e interpretación de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, y su relación con el texto en el que están insertos.
 - f) Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.

2.3.1.2. Objetivos de aprendizaje de escritura.

1. OA 13. Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente:
 - a) El tema.
 - b) El género.
 - c) El destinatario.
2. OA 15. Escribir, con el propósito de persuadir, textos breves de diversos géneros (por ejemplo, cartas al director, editoriales, críticas literarias, etc.).
3. OA 16. Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

- a) Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
- b) Adecuando el registro, específicamente, el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical, y la estructura del texto al género discursivo, contexto y destinatario.
- c) Incorporando información pertinente.
- d) Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.
- e) Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
- f) Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
- g) Usando un vocabulario variado y preciso.
- h) Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, y concordancia sujeto-verbo, artículo-sustantivo y sustantivo-adjetivo.
- i) Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.
- j) Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.

2.3.2. Objetivos de aprendizaje para 1° medio.

2.3.2.1. Objetivos de aprendizaje de lectura.

- 1. OA 03. Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente.
- 2. OA 08. Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis.
- 3. OA 09. Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas, discursos y ensayos.
- 4. OA 10. Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando:
 - a) Los propósitos explícitos e implícitos del texto.
 - b) Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.
 - c) La veracidad y consistencia de la información.

- d) Los efectos causados por recursos no lingüísticos presentes en el texto, como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio.
- e) Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.
- f) Qué elementos del texto influyen en las propias opiniones, percepción de sí mismo y opciones que tomamos.

2.3.2.2. Objetivos de aprendizaje de escritura.

1. OA 12. Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:
 - a) Investigando las características del género antes de escribir.
 - b) Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.
2. OA 14. Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel.
3. OA 15. Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:
 - a) Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
 - b) Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.
 - c) Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.
 - d) Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.
 - e) Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
 - f) Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
 - g) Usando un vocabulario variado y preciso.
 - h) Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, y concordancia sujeto-verbo, artículo-sustantivo y sustantivo-adjetivo.
 - i) Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.

- j) Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.
4. OA 17. Usar en sus textos recursos de correferencia léxica compleja, empleando adecuadamente la metáfora y la metonimia para este fin.

2.3.3. Objetivos de aprendizaje para 2° medio.

2.3.3.1. Objetivos de aprendizaje de lectura.

1. OA 01. Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.
2. OA 02. Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.
3. OA 03. Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión.
4. OA 07. Leer y comprender cuentos latinoamericanos modernos y contemporáneos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.
5. OA 08. Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis.
6. OA 09. Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas al director, discursos y ensayos, considerando:

2.3.3.2. Objetivos de aprendizaje de escritura.

1. OA 12. Aplicar flexiblemente y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal y cuando se enfrentan a nuevos géneros:
 - a) Investigando las características del género antes de escribir.
 - b) Adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación.
2. OA 13. Escribir, con el propósito de explicar un tema, textos de diversos géneros (por ejemplo, artículos, informes, reportajes, etc.)
3. OA 14. Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel.
4. OA 15. Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:

- a) Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir.
 - b) Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario.
 - c) Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información.
 - d) Asegurando la coherencia y la cohesión del texto.
 - e) Cuidando la organización a nivel oracional y textual.
 - f) Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo.
 - g) Usando un vocabulario variado y preciso.
 - h) Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto-verbo, artículo-sustantivo, sustantivo-adjetivo y complementarios.
 - i) Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación.
 - j) Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos.
5. OA 18. Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:
- a) Aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual.
 - b) Verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas.
 - c) Usando correctamente el punto, coma, raya, dos puntos, paréntesis, puntos suspensivos, comillas y punto y coma.

De acuerdo a los principios bajo los que se organiza el Currículum Nacional, los aprendizajes mencionados son establecidos para cada curso con la finalidad de que todas y todos los estudiantes participen de un proceso educativo similar que propicie una formación educacional y cultural compartida (MINEDUC, 2016). Sin embargo, con el mero uso de los documentos curriculares se puede generar exclusión y marginación en el espacio educativo, puesto que poseen un carácter rígido y poco pertinente para el contexto escolar (Valencia y Hernández, 2017). Debido a esto, ha surgido la necesidad de establecer adecuaciones curriculares y políticas públicas que permitan el aprendizaje efectivo de todo el estudiantado.

3. Políticas de inclusión educativa

Las políticas educativas son aquellas que surgen como respuesta a los requerimientos sociales en el ámbito educativo de acuerdo a las perspectivas y diagnósticos disponibles (Aziz, 2018). Dichas políticas o instrumentos de gobernabilidad evolucionan constantemente en función de los cambios del entorno social, cultural, político, económico e institucional de cada territorio. Entre las necesidades que aparecen ante los cambios sociales, se encuentra aquel relacionado con las problemáticas presentadas por las personas en situación de discapacidad, focalizándose en el déficit individual, lo que es conocido como el enfoque Médico-Clínico (Román, 2019). En consideración de ello, a finales de los años 80 surgió la necesidad de establecer un cambio paradigmático en el ámbito educativo del mundo anglosajón a modo de protesta hacia un cambio radical de la formación homogénea de la escuela, motivo por el cual surgen los primeros postulados de la educación inclusiva (Manghi, Conejeros, Bustos, Aranda, Vega y Díaz, 2020), en los que la concepción de discapacidad muta a necesidad educativa especial, pasando de un enfoque Médico-Clínico a un enfoque pedagógico. Las NEE pueden ser definidas como:

(...) las necesidades educativas que no pueden ser resueltas con los recursos y los medios que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. (Godoy, Meza y Salazar, 2004, p. 9)

En este sentido, la educación inclusiva surge globalmente como propuesta para dar atención a la diversidad en el aula, al proponer un cambio de enfoque en la discusión educativa posibilitando la participación de cada uno de los individuos que interactúan en la sociedad. Así, la inclusión educativa busca transformar la realidad a partir de la diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una educación pertinente y contextualizada a la realidad de los individuos que adquieren conocimientos en un espacio didáctico diverso (Román, 2019).

En Chile la educación inclusiva ha mutado dependiendo de los diferentes enfoques paradigmáticos que reinaban en cada momento histórico, desde sus inicios en el siglo XX hasta

la actualidad (Román, 2019). A continuación, se realizó una revisión de las políticas de inclusión educativa implementadas en el territorio nacional.

3.1. Progresión de la educación inclusiva en Chile.

A pesar de que los antecedentes de la educación inclusiva en Chile se remontan a finales de la década de 1920, fue en la década de 1980 en que se decretaron la mayoría de los decretos que aprobaban planes y programas de estudio para la Educación Especial y Diferencial (Godoy *et al.*, 2004). A partir del año 1983, comienza a evidenciarse un cambio en el paradigma de la Educación Especial bajo el principio de normalización³, principalmente en relación con los niños con discapacidades visuales y motrices, promoviendo la vinculación de la Educación Especial con los diferentes niveles contemplados por el sistema educacional a través de la paulatina incorporación al sistema regular de estudiantes con NEE sin compromiso en el aspecto intelectual. Para ello, se dictaron una serie de excepciones reglamentarias: evaluación diferenciada, exención de evaluaciones educativas hasta en dos asignaturas y la exención de una asignatura (Godoy *et al.*, 2004).

Sin embargo, estas políticas iniciales se enfrentaron a dificultades que obstaculizaron su correcta implementación. Entre ellas se encuentran el aislamiento de la Educación Especial con la educación regular; la falta de especialistas de la Educación Diferencial en comunidades medianas o pequeñas; la carencia de competencias de los docentes de enseñanza básica para integrar a estudiantes con NEE; la falta de participación e involucramiento de las familias, y el reducido número de recursos materiales necesarios para entregar una educación de calidad a las y los estudiantes (Godoy *et al.*, 2004). Simultáneamente, en el marco de la dictadura militar, se implementó el principio de libertad de enseñanza para la descentralización de las escuelas públicas, con lo que se transfirió la responsabilidad del Estado con la educación desde un bien común a un bien de consumo subordinado a las políticas de oferta y demanda por medio del surgimiento de la municipalización y el financiamiento compartido (Manghi *et al.*, 2020). De acuerdo a Manghi *et al.* (2020), esto produjo que hasta el día de hoy se mantenga una oferta educativa con distintos niveles de calidad que sostiene que, mientras aquellas personas con

³ La normalización corresponde a la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos y métodos) en pos de permitir que las condiciones de vida de todas las personas sean al menos tan buenas como las de un ciudadano promedio (Godoy *et al.*, 2004).

mayor poder adquisitivo pueden elegir y acceder a una educación con mayor calidad, las personas que no pueden pagar acceden a la educación pública, que ofrecería un nivel basal de calidad, lo que también se ve reflejado en las diferencias que se producen entre los establecimientos de acuerdo a su nivel socioeconómico en cuanto a las políticas de inclusión educativa.

Posteriormente, con el retorno a la democracia a comienzos de la década de 1990, Chile adoptó las políticas internacionales que reflejan un compromiso con la infancia. En este orden, en 1994 el Ministerio de Educación promulgó la Ley 19.284, con la que se establecen normas para la absoluta integración social de personas con discapacidad (Ley 19.284, 1994). Al amparo de esta nueva normativa, se incorporan estudiantes con NEE en las escuelas básicas y liceos por medio de proyectos para que puedan acceder al currículum educativo regular con los apoyos necesarios para su progreso en el plan de estudios (Godoy *et al.*, 2004).

Más adelante, en el año 1998, inicia la reglamentación de los Proyectos de Integración Escolar bajo el Decreto Supremo n°1 (Decreto N°1, 1998). Esta nueva normativa seguía el principio de normalización, otrora superado, desarrollándose con base en grupos diferenciales que agrupaban a las y los estudiantes con NEE en aulas especiales con la finalidad de nivelar sus conocimientos y competencias de acuerdo a su nivel educativo. En un comienzo, la subvención de los Proyectos de Integración Escolar estaba adscrita a la subvención general para establecimientos educacionales, debido a que eran parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Godoy *et al.*, 2004). Lo mencionado supuso consecuencias adversas: por un lado, la diversidad de los estudiantes con NEE era medianamente reconocida, pero el financiamiento por parte del Estado era insuficiente para la incorporación de profesionales idóneos a los establecimientos educacionales (Román, 2019).

Durante el siglo XXI, el Estado chileno ha buscado fortalecer la educación para estudiantes con NEE por medio de la promulgación de políticas públicas que apuntan a ello, como se observa en la siguiente tabla. Entre ellas, unas de las más relevantes son el decreto N°170 y el decreto N°83, además de la ampliación del Programa de Inclusión Escolar (Villa y Sepúlveda, 2020).

Tabla 1

Leyes y decretos relacionados con la inclusión escolar del siglo XX (Villa y Sepúlveda, 2020, p. 96- 97)

Ley/Decreto	Año	Contenido
Ordinario N°702	2000	Entrega orientaciones técnico–administrativas que buscan flexibilizar las dimensiones organizativas y curriculares de las escuelas y aulas hospitalarias.
Decreto N°1.300	2002	Aprueba planes de estudios para estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje para ser aplicados en escuelas especiales y cursos específicos que forman parte de establecimientos educacionales regulares.
Decreto N°1.398	2006	Establece el procedimiento para otorgar licencias de enseñanza básica y certificado de competencias a estudiantes con NEE de las escuelas especiales y establecimientos con integración escolar.
Ley N°20.248	2008	Crea y norma la subvención escolar preferencial.
Ley General de Educación N°20.370	2009	Regula los derechos y deberes de los participantes de una comunidad educativa, fija requisitos mínimos para cada nivel educativo, regula el nivel del Estado de velar por el cumplimiento de esta ley y define los requisitos para el reconocimiento oficial de establecimientos educacionales.
Decreto N°170	2010	Establece los criterios para determinar los estudiantes con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
Ley N°20.422	2010	Debe asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad para resguardar su total inclusión social.
Decreto Supremo N°332	2011	Determina las edades mínimas para el ingreso a la educación diferencial.
Ley N°20.529	2011	Inaugura el sistema nacional de aseguramiento de la calidad educacional en sus distintos niveles de escolarización.
Ley N°20.609	2014	Determina medidas contra la discriminación arbitraria.
Decreto N°445	2014	Modifica el Decreto N°332.
Ley de Inclusión N°20.845	2015	Regula la admisión de los estudiantes en el marco de la inclusión escolar, elimina el financiamiento compartido junto al lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

Decreto N°83	2015	Aprueba criterios de adecuación curricular y diversificación para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica.
Ley N°20.903	2016	Crea el sistema de desarrollo profesional docente.
Decreto Supremo N°67	2018	Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción.

De este modo, desde las políticas educacionales propuestas por el MINEDUC se presentan oportunidades para generar una enseñanza que considere las diversidades de aprendizaje, contemplando el trabajo colaborativo entre distintos profesionales y, también, la adecuación curricular. Al contemplar lo descrito, resulta esencial establecer el rol del docente dentro de la formación inclusiva en la escuela con estudiantes que presentan NEE. En aras de esto, es elemental revisar la preparación de ellos para enfrentarse a estudiantes con diversidad de aprendizaje, analizando el problema de raíz: su formación docente. En Chile se cuenta con un marco orientador para la formación de todas y todos los profesores de enseñanza básica y media que involucra la necesidad de formar profesionales que respondan a la diversidad en el aula, indicando que las futuras y futuros profesores deben entender que la educación es un derecho de todas y todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el aprendizaje de todas las comunidades educativas. Lo mencionado conlleva que las y los docentes deban conocer los requerimientos pedagógicos de las y los estudiantes con NEE, generando instancias en conjunto con especialistas en la materia y conociendo la normativa relativa a la integración de la discapacidad en el sistema educativo (MINEDUC, 2015). Sin embargo, un gran número de profesores siente que no se encuentran preparados para abordar la enseñanza con estudiantes que presentan NEE (Duk, Cisternas y Ramos, 2019).

Para alcanzar las capacidades necesarias que las y los profesores necesitan para abordar una enseñanza que contemple las NEE, Duk *et al.* (2019) proponen cuatro competencias para la formación inicial de todas y todos los docentes:

1. Valorar positivamente la diversidad como oportunidad y recurso para el aprendizaje de todos/as desde el enfoque de derechos, lo que implica entender el aporte que cada miembro del equipo educacional del establecimiento realiza para beneficiar el aprendizaje y participación de las y los estudiantes en su totalidad, incluyendo aquellos

que presentan NEE. Además, considera que la y el docente deben reconocer y visibilizar las diversidades de las y los estudiantes.

2. Demostrar capacidad y disposición para trabajar colaborativamente con distintos actores para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva, lo que implica aprender a trabajar colaborativamente con distintos personajes para el desarrollo de una comunidad inclusiva.
3. Tomar decisiones de flexibilización y diversificación curricular ampliando las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes, lo que implica la capacidad de reconocer los intereses, formas de aprender y necesidades educativas de sus estudiantes, con la finalidad de entregar distintas oportunidades de aprendizajes que favorezcan su autonomía y el compromiso individual y colectivo. Para esto, es necesario monitorear los aprendizajes y evaluar la necesidad de modificar elementos de la propuesta pedagógica y curricular.
4. Generar entornos de aprendizaje inclusivos que promuevan una convivencia respetuosa de la diversidad, lo que implica el desarrollo de capacidades para responder a las necesidades de las y los estudiantes, generando ambientes que posibiliten la participación y aprendizaje de todas y todos. Esto supone el manejo de herramientas que promuevan una convivencia en las que se respeten las diferencias y la diversidad, incluyendo a aquellas y aquellos estudiantes que presentan NEE.

3.2. Panorama actual de la educación inclusiva en Chile.

En la década de 1990, en Chile comenzó a implementarse el Programa de Integración Escolar, que inicialmente fue conceptualizado como Proyectos de Integración Escolar. En sus comienzos era reconocido como una estrategia o medio que entrega el Sistema Educacional con el cual se disponen los recursos humanos y materiales para propiciar una educación ajustada a niños y niñas con NEE (Godoy *et al.*, 2004).

A fin de permitir su implementación, se disponen los recursos necesarios a los establecimientos para entregar apoyo y un aumento de oportunidades a los estudiantes ingresados al programa. Los alumnos pertenecientes al PIE comienzan el proceso al recibir un diagnóstico y, posteriormente, un abordaje pedagógico individual con un docente especialista. Además, los establecimientos que cuenten con el programa deben disponer de profesores

regulares, profesores de educación diferencial, profesores asistentes de la educación y fonoaudiólogos que trabajan en conjunto para contribuir al aprendizaje del niño, niña o adolescente (Tamayo, Carvallo, Sánchez, Besoain y Rebolledo, 2018).

Por otro lado, como ya fue mencionado, el año 2009 fue promulgado el Decreto N°170, cuyo objetivo es establecer las normas que determinan los y las estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (Decreto N°170, 2009). Bajo este decreto se profundiza en la distinción entre NEE transitorias (NEET) y permanentes (NEEP). Las NEET corresponden a aquellas que necesitan un apoyo excepcional en algún momento de su vida por un trastorno o discapacidad en un determinado periodo de escolarización y considera los diagnósticos de Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) y Trastorno por Déficit Atencional (Villa y Sepúlveda, 2020). En cuanto a las NEEP, estas son definidas a partir de las barreras para aprender y participar que vivencian determinados estudiantes durante su periodo completo de escolaridad como consecuencia de una discapacidad y que requieren previsión para apoyos y recursos extraordinarios que garanticen su aprendizaje. Entre ellas se consideran el Déficit Visual, Déficit Mental, Déficit Auditivo, Trastorno o Déficit Motor, Graves Alteraciones de la Capacidad de Relación y Comunicación, y Trastornos de la Comunicación Oral (Decreto N°170, 2009).

A partir de lo establecido por este decreto, la distinción entre estudiantes con NEET y NEEP queda supeditada enteramente al diagnóstico, que es realizado por un gran número de profesionales. Villa y Sepúlveda (2020) sostienen que el proceso diagnóstico utilizado bajo este decreto tiene consecuencias éticas, técnicas y micro políticas, debido a que podría ser arbitrario y, por tanto, derivar en un diagnóstico erróneo o un sobre diagnóstico. Asimismo, los autores plantean que esta política educativa abarca exclusivamente las dimensiones diagnósticas y técnico administrativas, pero no precisa el actuar post-diagnóstico ni las intervenciones pertinentes.

A modo de enfrentar las problemáticas expuestas es que en el año 2015 se promulga el Decreto N°83, que tiene como función aprobar los criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y básica, procurando la colaboración entre docentes, profesionales, familia y comunidad (Decreto N°83, 2015). Con

esta política se busca favorecer el acceso al Currículum Nacional por parte de estudiantes con NEE, recurriendo al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como estrategia elemental, con el cual se mejorarían las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes (González, 2019). El DUA tiene como base tres principios fundamentales: 1) proporcionar variados medios de presentación y representación, 2) proporcionar variados medios de ejecución y expresión, y 3) proporcionar variados medios de participación y compromiso (Román, 2019). En caso de que la flexibilización garantizada por estos principios no consiga propiciar el aprendizaje de las y los estudiantes, se pondría en marcha el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), cuya finalidad es orientar la acción pedagógica que será implementada por los docentes para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y, a la vez, llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares efectuadas. La dirección de este plan se sustenta en la planificación que el docente prepara para el grupo curso y su información debe ser registrada en un documento que certifique el seguimiento y evaluación de su implementación, junto a los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes durante su aplicación (MINEDUC, 2015). González (2019) plantea que el Decreto N°83 es posiblemente la primera política pública chilena que propone afirmaciones importantes y ajustadas internacionalmente respecto a la educación inclusiva, siendo el primer paso en la etapa de inclusión en Chile.

Entre las NEE que se encuentran categorizadas dentro de los diagnósticos para los que se aplica el decreto N°170, se encuentra el Trastorno del Espectro Autista (TEA), que es objeto de esta investigación. El decreto en cuestión define el autismo como una alteración cualitativa de una serie de capacidades de interacción social, comunicación y flexibilidad mental (Decreto N°170, 2009, Artículo 81). A continuación, se describirá el autismo íntegramente.

4. Autismo

El psiquiatra Eugen Bleuler utilizó por primera vez en el año 1911 un término que repercutiría fuertemente en la psiquiatría de las décadas venideras: el autismo (García, Alpizar y Guzmán, 2019). Etimológicamente, el término deriva de la voz griega *autos*, que significa ‘sí mismo’, debido a que Bleuler caracterizó al autismo como el “repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo” (Garrañé, 2012, p. 257) por su alto grado de ensimismamiento e introspección. En su conceptualización, el psiquiatra sustituye la noción de *dementia praecox*—actualmente conocida como esquizofrenia— con la sintomatología *autista*, diferenciándolas con

la noción de que mientras para el esquizofrénico el sentido de la realidad no está completamente ausente, para el autista, sí.

Inicialmente, el autismo era considerado una patología propia del adolescente o del adulto joven, hasta la aparición del trabajo de Léo Kanner, quien asentó las bases del autismo como lo conocemos hoy en día (Artigas-Pallarès y Paula, 2012). En *Autistic Disturbance of Affective Contact* (1943) el psiquiatra inicia la caracterización del denominado *autismo infantil temprano* como consecuencia de los resultados obtenidos en un estudio aplicado a once niños pequeños con características peculiares, que incluían una inmovilidad del comportamiento, ensimismamiento, soledad emocional y retraso en la adquisición del lenguaje verbal. Dicho estudio resultó en la distinción de un cuadro clínico que se manifiesta a edad temprana en la infancia –a partir del primer año de vida– caracterizado por

(...) un aislamiento profundo para el contacto con las personas, un deseo obsesivo de preservar la identidad, una relación intensa con los objetos, conservación de una fisonomía inteligente y pensativa y una alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa. (Artigas-Pallarès y Paula, 2012, p. 571)

El psiquiatra identificó siete cualidades principales del *autismo infantil temprano*: 1) una incapacidad para establecer relaciones; 2) alteraciones en el lenguaje, especialmente como vehículo de comunicación social; 3) insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios; 4) en ocasiones, aparición de habilidades especiales; 5) buen potencial cognitivo, pero limitado a sus centros de interés; 6) aspecto físico normal; y 7) aparición de los primeros síntomas desde el nacimiento. El último punto lo llevó a definir el autismo como *alteración autista innata del contacto afectivo* (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

En paralelo, se estaba gestando otra caracterización relevante para el trastorno autista por parte del psiquiatra austriaco Hans Asperger, quien acuñó el término *psicopatía autística* (Torres, Sosa y De Cristófolo, 2017). Asperger publicó su trabajo sobre la psicopatía en 1944, en un estudio denominado “Psicopatía Autística en la infancia”, en el que determinó que la sintomatología autista se presenta tanto en la apariencia física como en las funciones expresivas

del niño y, sobre todo, en su comportamiento. De acuerdo a Asperger, el mayor obstáculo que presentan los niños categorizados bajo este paradigma es la dificultad que tienen para la integración social, lo que los lleva a ser descritos como sujetos con “un patrón de conducta caracterizado por la falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, interés pertinaz en ciertos temas y torpeza motora” (Torres, *et al.*, 2017, p. 46), además de poseer notorias particularidades en el uso del lenguaje y una gran inteligencia.

Sorprendentemente, ni Kanner ni Asperger conocieron el trabajo del otro al momento de describir las patologías autísticas desde sus propias perspectivas, a pesar de tener un gran número de semejanzas. Tras la revisión de las particularidades del *autismo infantil temprano* de Kanner y de la *psicopatía autística* de Asperger, resulta relevante la mención de las diferencias más significativas entre ambos cuadros clínicos. De acuerdo a Torres *et al.* (2017), las principales diferencias que se pueden establecer son la edad de aparición de los síntomas, que para Kanner surgen desde el primer mes y para Asperger desde el segundo o tercer año de vida; las disonancias entre la marcha y el lenguaje, dado que en el *autismo infantil temprano* surge primeramente la marcha y posteriormente el lenguaje, mientras que en la *psicopatía autística* los niños hablan antes de caminar; la discordancia en la función del lenguaje, puesto que para el autismo estudiado por Kanner el lenguaje es de fin comunicativo, pero para la psicopatía estudiada por Asperger el lenguaje tiene una sola dirección; y, como diferencia más importante, el *autismo infantil temprano* es entendido por Kanner como un proceso psicótico, mientras que la *psicopatía autística* es entendida por Asperger como un rasgo de la personalidad.

Con base en lo descrito, se evidencia una nosografía asentada en la psicopatología descriptiva para definir y caracterizar el autismo durante los años de Kanner y Asperger, clasificada dentro de los manuales de psiquiatría en los capítulos relativos a la psicosis esquizofrénica del adulto, es decir, a partir de la descripción inicial de autismo planteada por Bleuler. Dicha clasificación nosológica no pertenecía a un sistema internacional de clasificación, por lo cual existían diferencias notorias entre las escuelas internacionales de psiquiatría para definir el autismo y distintas condiciones psiquiátricas (Garraqué, 2012). Frente a ello, se hizo necesaria la formalización de manuales descriptivos internacionales de los desórdenes y trastornos mentales, surgiendo algunos relevantes como el CIE y el DSM.

4.1.1. Autismo en el DSM.

Tras los efectos de la Segunda Guerra Mundial, se hizo necesaria la clasificación de los trastornos mentales para apoyar a los soldados afectados por el conflicto, quienes necesitaban una perspectiva más amplia en el entendimiento de los trastornos psicológicos. Debido a ello, en el año 1952 surge el primer *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM), manual de clasificación de los trastornos mentales organizado por la *American Psychiatric Association* (APA), cuya utilidad continúa siendo vigente hoy en día (del Barrio, 2009). Hasta la fecha se han publicado cinco versiones del DSM: el DSM-I, publicado en 1952; el DSM-II, publicado en 1968; el DSM-III, publicado en 1980; el DSM-IV, publicado en 1994, y el DSM-V, publicado en 2013. En cada una de estas versiones se ha abordado el autismo a partir de distintos criterios.

A pesar de que en 1952 ya se reconocía el autismo como una entidad específica (Artigas-Pallarès y Paula, 2012), en el DSM-I (APA, 1952) las características propias del autismo eran categorizadas como un tipo de esquizofrenia y no como un diagnóstico individual. En el DSM-II (APA, 1968) se presentaba el mismo escenario: se utilizaba como una característica propia de la esquizofrenia infantil.

Recién en 1980 se reconoció el autismo como una clasificación diagnóstica específica, caracterizada en el DSM-III dentro de la categoría de desórdenes de la infancia, la niñez y la adolescencia. En el texto se presentan como características esenciales del autismo la falta de respuesta a otras personas, una gran incapacidad en las habilidades comunicativas y respuestas extrañas a distintos aspectos del ambiente, desarrollándose todo entre los primeros 30 meses de vida (APA, 1980). Asimismo, se mencionan particularidades innovadoras que no habían sido tomadas en consideración en las ediciones previas del DSM: se menciona que es un trastorno crónico, que alrededor del 40% de los niños autistas tienen un coeficiente intelectual (CI) inferior a 50, que es más probable de presentarse por herencia genética, además apoyar la hipótesis de que el autismo no tiene relación con la esquizofrenia.

Posteriormente, en 1994, se publicó el DSM-IV, donde se establece una relevante distinción: se habla de trastorno autista y de trastorno de Asperger, ambos agrupados en la categoría de trastornos generalizados del desarrollo. En cuanto a la descripción entregada sobre el trastorno autista, se mencionan entre sus características esenciales “la presencia de un desarrollo anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales y un repertorio

sumamente restringido de actividades e intereses” (APA, 1994, p. 70). Respecto al trastorno de Asperger, se enseñan como características sustanciales “una alteración grave y persistente de la interacción social y el desarrollo de patrones del comportamiento, intereses y actividades restrictivas y repetitivas” (APA, 1994, p. 79).

La última edición del DSM, correspondiente al DSM-V, fue publicada en el año 2013 y mantiene su vigencia hasta el día de hoy, teniendo como cambio esencial el reconocimiento del carácter continuo de los trastornos mentales (Grosso, 2021). Al igual que sus predecesoras, en la más reciente actualización del manual se entrega la sintomatología necesaria para el diagnóstico del autismo. En este caso, se clasifica entre los trastornos del desarrollo neurológico y pasa de ser llamado trastorno autista a llevar el nombre de trastorno del espectro autista (TEA), agrupando en esta única nomenclatura los distintos trastornos generalizados del desarrollo presentes en el DSM-IV, como el trastorno de Asperger o el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Se expone como descripción que

Esta categoría se aplica a presentaciones en las que predominan los síntomas característicos del trastorno de la comunicación que causan malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento pero que no cumplen todos los criterios del trastorno de la comunicación o de ninguno de los trastornos de la categoría diagnóstica de los trastornos del desarrollo neurológico. La categoría del trastorno de la comunicación no especificado se utiliza en situaciones en las que el clínico opta por no especificar el motivo de incumplimiento de los criterios de trastorno de la comunicación o de un trastorno del desarrollo neurológico específico, e incluye presentaciones en las no existe suficiente información para hacer un diagnóstico más específico. (APA, 2013, p. 27)

Para su diagnóstico se consideran dos criterios: 1) Déficits persistentes en la comunicación y la interacción social, y 2) Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos, cuyos aspectos nosográficos se aprecian en el cuadro 1. Asimismo, se

realiza una clasificación entre leve, moderado y grave bajo el criterio del soporte de ayuda requerido para cada individuo autista, y no su gravedad, tal como se manifiesta en la tabla 2. Con esta nueva clasificación, el autismo adquiere una perspectiva dimensional y heterogénea que comprende distintas formas de manifestarse (Zúñiga, Balmaña y Salgado, 2017).

Cuadro 1

Criterios para el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (APA, 2013, p. 28-29)

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente:
 - 1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 - 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
 - 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos:
 - 1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 - 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
 - 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
 - 4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).
- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo

(pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida). D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual. E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo.

Tabla 2

Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista (APA, 2013, p. 31-32)

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que realmente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.

Grado 1 “Necesita ayuda”	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

En contemplación de lo expuesto, se ha podido evidenciar que el autismo como concepto no tiene un carácter estático, sino que ha ido variando a lo largo de las últimas décadas de acuerdo al paradigma psicopatológico valedero para cada época. Desde las conceptualizaciones de Kanner y Asperger hasta los principios nosológicos institucionalizados con el DSM-V, el autismo ha recorrido un largo camino: pasó de ser una patología subyacente de la esquizofrenia a un trastorno socioafectivo de la infancia y, luego, a un trastorno del desarrollo clasificado por niveles de gravedad, para ser entendido, finalmente, como un espectro heterogéneo. A partir de este punto, resulta relevante indagar a mayor profundidad las concepciones propias del autismo hoy en día, escrutando sus definiciones y sus principios etiológicos y nosográficos.

4.1.2. Revisiones actuales del autismo.

Durante los últimos años, se ha producido un relevante crecimiento en el número de diagnósticos clínicos de autismo. Por ejemplo, en Estados Unidos a comienzos del milenio se estimaba que 1 de cada 150 niños recibía un diagnóstico de autismo. En 2012 la cifra creció a 1 de cada 68 niños y se añadieron otros datos estadísticos significativos, como que el 46% de los niños diagnosticados tiene probabilidades de contar con una inteligencia superior a la media y que la variable de género es sustancial, ya que existen cinco veces más casos de autismo en varones que en mujeres (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2014). Para el año 2018, los casos de autismo aumentaron a 1 de cada 44 niños y se entregaron datos como que su

prevalencia es similar entre las distintas razas y etnias, que el 35.2% cuenta con un cociente intelectual inferior a 70 y que hay 4.2. veces más varones que niñas autistas (CDC, 2021). En el caso chileno, el Ministerio de Salud (2011) dicta que el país no cuenta con un registro del diagnóstico, pero que se estima que en el año 2007 de 240.569 niños nacidos, 2.156 se encontrarían dentro del espectro autista. Asimismo, para el 2009 se estimaba que existía un total de 589 estudiantes con diagnóstico TEA incorporados en establecimientos de Educación Especial. De acuerdo a Laurent (2013), la reciente explosión de los casos diagnosticados de autismo se debe a la ampliación del espectro de los autismos, que queda formalizada en la publicación del DSM-V y en los criterios que establece para el diagnóstico autista, que, desde una perspectiva actual, cuenta con un carácter heterogéneo.

En consideración de lo expuesto, el autismo no cuenta con una definición única y específica, sino que se define según las características que establecen los criterios de diagnóstico, pudiendo ser definido como un trastorno del neurodesarrollo que produce déficits persistentes en la comunicación e interacción social y con el cual se desarrollan patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas (APA, 2013). Para generar su diagnóstico es necesario considerar que se establece sobre bases meramente clínicas, puesto que no se ha identificado un marcador biológico específico (Arce, Mora y Mora, 2016) y únicamente se consideran las características nosológicas dispuestas por el DSM-V y el CIE-11, contemplando los criterios de alteraciones del lenguaje, conductas restringidas y estereotipadas y alteraciones en el contacto social (Varela, Ruiz, Vela, Munive y Hernández, 2011). Así, como sostiene Maleval (2011):

El espectro del autismo es una noción vaga, de límites difusos, pero, aun así, se impone a partir de la clínica y no de una hipótesis etiológica; sugiere la existencia de un mismo modo de funcionamiento subjetivo tras una gran variedad de cuadros clínicos: implica la tesis de acuerdo con la cual la evolución del autismo se produce especialmente hacia el autismo. (p. 65)

Debido a ello, resulta esencial destacar los aspectos clínicos más relevantes relacionados con el Trastorno del Espectro Autista. Por un lado, se ha observado que entre un 30 y 40% de

los individuos diagnosticados con autismo cuentan con discapacidad intelectual y problemas de lenguaje, como un retraso en la edad de inicio del habla y en aspectos relativos al pensamiento semántico, ecolalias y prosodias peculiares. Asimismo, los niños autistas suelen mostrar dificultades motoras y pobre coordinación en sus movimientos, además de disfunciones sensoriales a la percepción de estímulos auditivos, táctiles, visuales y gustativos, lo que puede llevar al padecimiento de trastornos del sueño y de la alimentación (Arberas y Ruggieri, 2019).

De igual manera, se han logrado establecer relaciones de comorbilidad entre el autismo y diversas afecciones neuropsiquiátricas, de las cuales la más llamativa es aquella que se produce con los TDAH (trastorno por déficit de atención), que puede alcanzar casi el 80% de los casos diagnosticados. Igualmente, se ha reconocido la relación con otras afecciones psiquiátricas, tales como la catatonia, el mutismo, los trastornos del humor, la ansiedad, la depresión, el trastorno obsesivo compulsivo, tics y tricotilomanía (Arberas y Ruggieri, 2019).

Frente a la búsqueda de un componente biológico para la causalidad del autismo, Maleval (2011) sostiene que “está a veces cargada de consecuencias para el tratamiento de los sujetos autistas. Induce que se los considere como deficientes congénitos y no como sujetos con un potencial. Desanima a los equipos a dar esperanzas para la terapéutica” (p. 18-19). El autor defiende la idea de que el autismo no debe ser entendido como una suma de síntomas o el resultado de mutaciones genéticas, puesto que no es una enfermedad, sino un funcionamiento subjetivo singular. Dicha perspectiva se condice con la postura tomada por individuos autistas en la reflexión sobre su propia condición, tal como lo plantea Jim Sinclair, activista del movimiento por derechos de los autistas, quien expone que

La gente ve en el autismo muchas cosas, una forma particular de ser, de entrar en contacto, cierta percepción de sí, una cultura compartida, una fuerza, un desafío, un caparazón o un instrumento, un don o un hándicap. Pero si hay algo que, sin duda, el autismo no es, es una enfermedad. (Sinclair, 1995, como se citó en Maleval, 2011, p.21)

Lo manifestado por Sinclair nos lleva a preguntarnos por la perspectiva de los individuos autistas sobre sí mismos. Como sugiere el activista, los autistas no consideran adecuada la

descripción del espectro como una nomenclatura de síntomas ni una patología. Por ello, se vuelve necesario revisar lo que expresan los autistas para comprender el autismo en su totalidad.

4.1.3. El autismo según los autistas.

A lo largo de este texto se ha referido a los individuos que se encuentran dentro del espectro como personas autistas y no como personas con autismo, a pesar de que el segundo tiene mayor prevalencia en el lenguaje común de los estudios académicos. Esto se debe a que dentro de la comunidad autista existe una preferencia por nombrarse a sí mismos como personas autistas, ya que, como plantea Jim Sinclair (2013), “decir persona con autismo sugiere que el autismo puede ser separado de la persona. Pero este no es el caso”. Según esta perspectiva, el autismo forma parte de la persona y condiciona la forma en que su cerebro funciona, y eso es algo de lo que no se puede separar. Los activistas como Sinclair abrazan la idea de que el autismo no es un accesorio o un caparazón en el que los autistas se encuentran atrapados, sino que es una forma de ser que impregna todo lo de la persona: cada pensamiento, experiencia, sensación, emoción y aspecto de su existencia (Sinclair, 2012).

La necesidad de crear un sujeto autista a partir de la perspectiva de él mismo surge de la oposición entre el niño normal y el niño anormal, que apareció hace ya un siglo. El niño normal sería aquel que cumpliera con los principios de crecimiento físico, comportamiento, desarrollo del lenguaje y logros académicos adecuados; mientras que el niño anormal sería aquel que necesitara la ayuda de sus padres para aprender a regular sus emociones, comportamiento, deseos y logros, lo que llevó a la patologización de emociones como el miedo, los celos y la ira (Waltz, 2020). Como es de esperarse, de acuerdo a las características del autismo que se han revisado a lo largo de este texto, el niño autista fue inmediatamente encapsulado en la categoría del niño anormal, convirtiéndose en un sujeto marginalizado, al igual que cualquiera que presentara alguna discapacidad cognitiva.

Frente al imaginario del niño anormal y su consecuente patologización del autismo, en la década de 1990 surge el movimiento por la neurodiversidad. En 1998, Blume expuso que la neurodiversidad puede ser igual de crucial para la especie humana como lo es la biodiversidad para la vida en general. El concepto neurodiversidad es comúnmente entendido como la idea de que todos los individuos cuentan con un sistema nervioso y neuronal único, en el que comparten

similitudes estructurales, pero diversa funcionalidad (Sánchez, 2020). Sin embargo, como concepto epistemológico, resulta sumamente difícil entregar una definición específica y estática, puesto que puede ser entendida como un concepto en movimiento, es decir, adquirirá distintos significados a través del tiempo dependiendo de la visión que tengan las personas categorizadas dentro de la neurodiversidad (ya sean neurotípicas o neurodivergentes) y de la respuesta que las distintas instituciones que abordan la temática entregan al concepto. Aun así, resulta esencial actuar desde la noción de la neurodiversidad en tanto su entendimiento ayuda a reimaginar a los individuos que han sido patologizados y deshumanizados por su encablado neuronal, para considerarlos como personas dignas de humanidad en un mundo menos hostil. Asimismo, comprender la neurodiversidad impulsa a la solidaridad entre las minorías de la norma neuronal (Chapman, 2020).

A partir del paradigma de la neurodiversidad, el autismo es entendido fuera de los límites que supone una agrupación de síntomas clínicos que se expresan bajo una condición subyacente, ya que se debe reconocer la amplia heterogeneidad cognitiva que tienen los distintos individuos autistas (Hipólito, Hutto y Chown, 2020). En este sentido, se debe reconocer la diversidad cognitiva de las personas autistas y sus amplias variaciones de manifestarse. Así, Baron-Cohen (2019) menciona que lo que tienen en común todos los autistas es que presentan dificultades en la comunicación social, dificultades para adaptarse a cambios inesperados, una limitada e intensa cantidad de intereses y distintos problemas sensoriales, pero que difieren en las formas en que se manifiestan dichas características, produciéndose que haya personas autistas sin habilidades del lenguaje o retraso del desarrollo y, a la vez, haya otras que tienen habilidades lingüísticas promedio o excelentes o un IQ promedio o superior. De este modo, se considera que cada individuo autista tiene su propio estilo cognitivo, al igual que cada persona que no se encuentra dentro del espectro.

Aun así, a pesar de la heterogeneidad del espectro, resulta relevante reconocer la forma en que esas características en común repercuten en el día a día de los sujetos autistas, considerando las competencias comunicativas. Debido a ello, a continuación, se revisarán brevemente los estudios realizados hasta la fecha acerca de las competencias de lectoescritura en adolescentes autistas, que corresponden a la demografía en que se centra esta investigación.

5. Competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas

Como ya fue revisado, el autismo supone deficiencias en la interacción social y en la comunicación (APA, 2013), de modo que las competencias comunicativas de los individuos autistas se pueden ver afectadas. En este sentido, resulta relevante identificar las características y la forma de apropiación de las competencias comunicativas y lingüísticas de los jóvenes autistas, considerando aquellas relativas a la lectura y la escritura.

5.1. Competencias de lectura en adolescentes autistas.

El desarrollo de las competencias de comprensión lectora en la escuela es necesario para posibilitar el aprendizaje en todas las áreas académicas y, también, para mejorar la calidad de vida de los y las estudiantes tras la finalización de su educación secundaria (Carnahan y Williamson, 2010), por lo que la intervención lectora en los establecimientos educacionales se vuelve algo esencial. En el caso de los jóvenes autistas, resulta complejo impulsar una intervención lectora efectiva, puesto que la heterogeneidad cognitiva de los individuos TEA conlleva que sea difícil identificar y abordar los desafíos en la comprensión lectora de los estudiantes autistas (Reutebuch *et al*, 2014). Debido a esto, las investigaciones acerca de las habilidades lectoras de los estudiantes autistas son escasas, especialmente aquellas dirigidas a quienes cursan la educación secundaria. Reutebuch *et al*. (2014), quienes organizaron una síntesis respecto a los estudios de intervención respecto a las competencias lectoras de adolescentes autistas, solo lograron identificar cuatro estudios dirigidos a esa demografía específica.

Pese a la escasez de estudios respecto al tema, según investigaciones previas sobre las competencias de lectura de adolescentes autistas, se han alcanzado algunos resultados comunes. Por un lado, estudios comparativos han reportado que los estudiantes TEA progresan en su desempeño lector en niveles más lentos que estudiantes con otras discapacidades de aprendizaje (Wei, Blackorby, & Schiller, 2011). Igualmente, se ha observado que una gran parte de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran dentro del espectro tienden a presentar falencias en su potencial académico por sus habilidades cognitivas, especialmente en el área de comprensión lectora (Jones, Happe, Golden, Marsden, Tregay, Simonoff y Charman, 2009). Además, varios estudiantes TEA poseen dificultades con el lenguaje pragmático y las

habilidades verbales, lo que impacta en sus capacidades de comprensión lectora (Kelly, O'Malley, & Antonijevic, 2018, y Reutebuch *et al.*, 2014). Los estudios sugieren que los niños, niñas y adolescentes autistas han enseñado dificultades en la comprensión lectora, a pesar de tener una precisión lectora relativamente buena (Turner, Remington y Hill, 2017).

Uno de los obstáculos a los que se enfrentan los adolescentes autistas durante su proceso lector es su habilidad de generar inferencias. Esto se debe, por un lado, a las dificultades que suelen tener para comprender el estado mental de otros y por su falta de conciencia de las situaciones sociales, lo que puede impactar en sus capacidades para hacer inferencias acerca de las acciones e intenciones de personajes en textos narrativos (Turner *et al.*, 2017). Por otro lado, la insuficiencia de requerimientos para procesar información global afecta la inferencia de los jóvenes, motivo por el cual les presentan mayores dificultades al responder preguntas de comprensión inferencial que preguntas de comprensión literal (Myles, Hilgenfeld, Barnhill, Griswold, Hagiwara y Simpson, 2002, y Roberts, 2013).

Además, hay evidencia que demuestra que las personas autistas experimentan dificultades al relacionar eventos en una estructura narrativa, debido a que realizar esta acción requiere una alta demanda en los aspectos sociales y pragmáticos del lenguaje (Diehl, Bennetto y Young, 2006). De acuerdo a Cain (2003), el conocimiento de las estructuras narrativas y sintácticas suponen una comprensión organizada y coherente de los textos, por lo que su carencia afecta negativamente el nivel de comprensión. Para dar respuesta a las problemáticas mencionadas, hay estudios que indican que el uso de apoyos visuales es favorable para el aprendizaje de estudiantes autistas, por lo que recurrir a ellos puede facilitar una mejor comprensión lectora (Pennington, Stenhoff, Gibson y Ballou, 2012).

No obstante, cabe recalcar que, en general, los estudiantes autistas han presentado altos niveles de heterogeneidad en su rendimiento académico y su desempeño en la decodificación de palabras y la comprensión lectora (Solis, Reutebuch, Falcomata, Steinle, Miller y Vaughn, 2019, y Brown, Oram-Cardy y Johnson, 2013), por lo que no es completamente plausible determinar características globales en las competencias de lectura de los adolescentes autistas.

5.2. Competencias de escritura en adolescentes autistas.

Hay un limitado número de investigaciones acerca de las competencias de escritura y su enseñanza en estudiantes autistas, especialmente en aquellos que se encuentran cursando la educación secundaria (Xin, 2014). Estos estudios han alcanzado a identificar algunas características específicas que demuestran los estudiantes autistas que afectan en su escritura.

Por un lado, se menciona que los individuos TEA presentan pensamiento literal, falta de habilidades para hacer lluvia de ideas previa a la escritura y dificultad para imaginar posibles eventos y escenario (Pennington y Delano, 2012, y Pennington, Stenhoff, Gibson y Ballou, 2012). Otro factor que afecta las habilidades de escritura de los adolescentes autistas es la falta de habilidades para expresar sus pensamientos y sentimientos de forma verbal (Anzalone y Williamson, 2000, Jansiewicz, Goldberg, Newschaffer, Denckla, Landa y Mostofsky, 2006). Igualmente, la carencia de habilidades organizacionales tiende a dificultar que estos estudiantes transfieran sus pensamientos al papel, lo que conlleva a que sus composiciones textuales sean difíciles de leer.

Asimismo, el desempeño de los estudiantes autistas en las actividades de escritura puede verse influenciado por diferencias en la velocidad motora, debido a que los individuos TEA usualmente experimentan dificultades motoras o atencionales que pueden obstaculizar su comunicación por medio de la escritura manual (Gillespie-Lynch, Hotez, Zajic, Riccio, DeNegris, Kofner, Bublits, Gaggi y Luca, 2020). Una investigación realizada por Finnegan y Accardo (2018) demostró que individuos autistas escribían de forma más lenta y producían una grafía menos legible, además de escribir textos con menos palabras en comparación con individuos de participantes no autistas.

Por otra parte, en un estudio en el que se solicitó a adolescentes autistas escribir dos ensayos acerca de conflictos interpersonales, los individuos enseñaron una baja posibilidad de entregar información de contexto, dificultad para mantenerse en el tema y un cambio abrupto de ideas (Brown y Klein, 2011). Además de ello, también se ha podido identificar que los jóvenes autistas tienen inconvenientes con la capacidad de tomar la perspectiva de otros, lo que lleva a una limitada comprensión del contexto y conexiones. Asimismo, se ha observado que

los individuos autistas tienden a comprometerse de forma más efectiva al escribir sobre temas de su interés, en lugar de temas escogidos por alguien más (Gillespie-Lynch, *et al.*, 2020).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Paradigma y enfoque de la investigación

La investigación presentada se desarrolló desde un paradigma cualitativo debido a que los objetivos propuestos se enmarcan en la intención de descifrar el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas, lo que supuso examinar la manera en que los individuos del estudio viven un fenómeno en particular dentro de su propio contexto y características. Asimismo, distintos autores sugieren que el paradigma cualitativo es recomendable para temas de estudio poco explorados, rasgo que se condice con la investigación realizada en vista de que aborda un tema de estudio novedoso que cuenta con un reducido número de investigaciones previas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

De acuerdo a lo planteado por Hernández *et al.* (2014), el paradigma cualitativo debe investigar variadas realidades subjetivas que demuestren la relatividad del mundo social, aspecto que tuvo que ser tomado en consideración durante este estudio ya que el análisis fue construido a partir del punto de vista y los conocimientos de los sujetos de estudio, quienes demostraron, por un lado, sus propias competencias de lectura y escritura, y, por otro, sus percepciones acerca del tema tratado. En este sentido, se trabajó desde la subjetividad para comprender el fenómeno según las experiencias de los actores estudiados. Igualmente, la subjetividad fue aplicada por la investigadora, ya que, si bien los resultados deben ser lo más objetivo posibles, el carácter cualitativo supone un deje de subjetividad e interpretación por parte de ella. De la misma manera, se sobreentiende que por el carácter de la investigación se siguió una lógica inductiva y abierta, que enseña la variabilidad de la indagación.

En consideración de lo expuesto, la investigación se abordó a partir de un enfoque interpretativo, debido a que se analizó la información recogida para alcanzar una comprensión cabal del fenómeno estudiado por medio de la interpretación y la inferencia por parte de la investigadora.

2. Diseño de la investigación

En cuanto a su diseño, la investigación fue abordada por medio del diseño fenomenológico debido a que se buscó comprender la naturaleza de un fenómeno a partir de las experiencias y perspectivas de los sujetos de estudio (Fuster, 2019). Hernández *et al.* (2014) sostienen que una investigación fenomenológica se caracteriza por explorar, describir y

comprender la forma en que un grupo de individuos experimenta un mismo fenómeno, trabajando de forma directa las vivencias y unidades de los sujetos de estudio. En esta investigación se propuso recoger las características que tienen en común las experiencias de un grupo de individuos respecto a un fenómeno en específico: las competencias de lectura y escritura, que fueron comprendidas a partir de las perspectivas, conocimientos y habilidades de adolescentes autistas que cursan de octavo básico a segundo medio, y, también desde las percepciones que tienen los docentes de Lengua y Literatura respecto a las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas, la relación de estas con el Currículo Nacional de la asignatura y la repercusión de las políticas de inclusión educativa en el asunto. Así, se describió la experiencia compartida de los sujetos de estudio para comprender el fenómeno mencionado.

De acuerdo a los autores previamente citados, el diseño fenomenológico se sustenta en cuatro premisas: 1) la descripción y comprensión del fenómeno a partir del punto de vista de cada participante y desde la perspectiva colectiva; 2) el análisis de discursos y temas; 3) la intuición, la imaginación y las lecturas universales para entender la experiencia de los participantes, y 4) la contextualización de las experiencias en cuanto a su temporalidad, espacio, corporalidad y el contexto relacional. Durante esta investigación, la primera premisa fue abordada al describir el alcance de las competencias de lectura y escritura en los sujetos de estudio, centrándose en el punto de vista de cada individuo para construir una observación general. Asimismo, se utilizó el análisis de discurso y de contenido como análisis de información, lo que será detallado posteriormente. Respecto al tercer supuesto, la investigadora interpretó la información recolectada a través de un análisis universal, intuitivo y subjetivo del tema a estudiar para lograr comprender la experiencia de los sujetos de estudio, quienes enseñaron sus propias competencias y percepciones. Por último, se tomó en consideración el tiempo, el espacio, los sujetos y las relaciones que se establecen durante la investigación, reconociendo el contexto de cada escuela, estudiante y característica en común entre los individuos que participaron en ella.

3. Tipo de investigación

Es relevante, también, mencionar que la presente investigación corresponde a un estudio de caso, que es definido por Durán (2012) como “un proceso de indagación focalizado en la

descripción y examen detallado, comprehensivo, sistemático, en profundidad de un caso definido, sea un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular” (p. 128), considerando especialmente el contexto de la indagación. En este sentido, por medio de esta investigación se buscó describir íntegramente el fenómeno que se aborda, profundizando minuciosamente en las propiedades de las competencias de lectura y escritura en cada sujeto de estudio y de forma global, y en las percepciones de los docentes en torno a ellas. Para ello, se analizó en consideración del contexto temporal, espacial, económico y político de cada escenario de investigación y sujeto de estudio.

Dentro de un estudio de caso la unidad de análisis es el caso, que atañe a un fenómeno ocurrido en un contexto específico y delimitado. En cuanto a esta investigación, el caso concierne a las competencias de lectura y escritura de los adolescentes autistas, quienes son los sujetos de estudio. Continuando con lo planteado por Durán (2012), para que un caso pueda ser estudiado por medio de este tipo de investigación debe cumplir con cuatro características principales: singularidad, complejidad, disponibilidad y potencial.

- a) La singularidad supone que el caso debe ser distintivo e importante y llamar la atención por su novedad y extrañeza. El caso de esta investigación cuenta con este criterio, ya que se distingue de otros casos por su novedad y singularidad debido a que examina un campo de estudio precozmente explorado en investigaciones previas.
- b) La complejidad asume que el caso del estudio debe relacionar diversas dimensiones contextuales, como los aspectos políticos, económicos, sociales, culturales, personales, históricos, temporales y espaciales. Para la presente investigación se reconocieron las particularidades contextuales presentes en cada escenario de investigación, con la finalidad de vislumbrar las relaciones y diferencias que se pueden establecer entre los distintos territorios.
- c) La disponibilidad considera que los fenómenos estudiados se producen dentro de las dinámicas cotidianas de los individuos. El caso de esta investigación alcanza esta característica debido a que tanto las competencias de lectura como las de escritura son utilizadas en el día a día de los distintos participantes.

- d) El potencial hace referencia a la viabilidad de la investigación para producir nuevos aprendizajes. En esta investigación se buscó crear conocimientos sobre una cuestión poco explorada: las competencias de lectura y escritura en los adolescentes autistas.

4. Escenario de investigación y sujetos de estudio

4.1. Escenario de investigación.

En función del objetivo de la investigación, se seleccionaron como escenario de investigación tres escuelas de distintos sectores de Santiago para adquirir una visión heterogénea del fenómeno a estudiar: un colegio particular subvencionado de la comuna de Quilicura, un liceo público de la comuna de Lo Prado y un liceo público de la comuna de Puente Alto. Debido al principio de confidencialidad adoptado en esta memoria, dichos establecimientos serán identificados como complejo educacional A, complejo educacional B y complejo educacional C, respectivamente. A continuación, se caracterizarán brevemente los escenarios escogidos a partir de datos entregados por el Ministerio de Educación de Chile.

Tabla 3

Escenarios de investigación

	Complejo educacional A (CEA)	Complejo educacional B (CEB)	Complejo educacional C (CEC)
Comuna	Quilicura	Lo Prado	Puente Alto
Dependencia	Particular subvencionado	Público	Público
Niveles	Pre-Kínder – IV° medio	Pre-Kínder – IV° medio	7° básico – IV° medio
Orientación	Católica	Laica	Laica
Formación	Científico – Humanista	Científico – Humanista	Científico – Humanista
N° de estudiantes	1164	579	490
Rendimiento académico	Medio	Insuficiente	Alto
Convenios	- Subvención escolar preferencial (SEP) ⁴ . - Programa de Integración Escolar (PIE).	- Subvención escolar preferencial (SEP). - Programa de Integración Escolar (PIE).	- Subvención escolar preferencial (SEP). - Programa de Integración Escolar (PIE).

⁴ La **Subvención Escolar Preferencial** es un programa que consiste en la entrega de recursos adicionales por cada alumno prioritario y preferente a los establecimientos que han firmado con el MINEDUC un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa (Ley 20.428, 2006).

			- Liceo Bicentenario ⁵ .

4.2. Sujetos de estudio.

Para la realización de esta investigación, se tuvo como sujetos de estudios tanto a estudiantes autistas como a profesores de Lengua y Literatura. Se contó con nueve estudiantes diagnosticados con autismo que se encuentran entre los niveles de 8° básico a 2° medio, habiendo participado tres por cada nivel. En cuanto a los docentes de Lengua y Literatura, participó uno por cada establecimiento.

4.2.1. Estudiantes.

Como ya fue mencionado, durante esta investigación se trabajó con nueve estudiantes autistas cuyos niveles educativos se encuentran entre 8° básico y 2° medio. En este apartado se expondrá una caracterización de los estudiantes que participaron en el desarrollo del presente trabajo por medio de la categorización en una tabla y, posteriormente, una adjetivación personal y detallada de cada sujeto. Para mantener el principio de confidencialidad, no se revelará la identidad de los sujetos, quienes serán codificados como EA1, EA2, EA3, EA4, EA5, EA6, EA7, EA8 y EA9.

Tabla 4

Sujeto de estudio: Estudiantes

Sujeto	Edad	Género	Establecimiento
8° BÁSICO			
Estudiante 1 (EA1)	13 años	Femenino	Complejo educacional A (CEA)
Estudiante 2 (EA2)	14 años	Masculino	Complejo educacional C (CEC)
Estudiante 3 (EA3)	14 años	Femenino	Complejo educacional C (CEC)
1° MEDIO			

⁵ **Liceos Bicentenario** es un programa que nació en el primer gobierno del expresidente Sebastián Piñera con el propósito de crear nuevos liceos de excelencia en el país, por lo cual en sus inicios contaban con sistemas de selección. Con este proyecto se busca apoyar a establecimientos educacionales para que alcancen, recuperen y mantengan estándares de calidad (MINEDUC, 2018).

Estudiante 4 (EA4)	15 años	Femenino	Complejo educacional A (CEA)
Estudiante 5 (EA5)	15 años	Masculino	Complejo educacional C (CEC)
Estudiante 6 (EA6)	15 años	Masculino	Complejo educacional C (CEC)
2° MEDIO			
Estudiante 7 (EA7)	16 años	Femenino	Complejo educacional B (CEB)
Estudiante 8 (EA8)	16 años	Femenino	Complejo educacional B (CEB)
Estudiante 9 (EA9)	15 años	Masculino	Complejo educacional C (CEC)

a) Estudiante 1 (EA1)

Fue diagnosticada con TEA en agosto del 2022. Previamente, a los 3 años, recibió el diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), y, durante su vida escolar, fue diagnosticada con trastorno del lenguaje y funcionamiento intelectual limítrofe. Está recetada con metilfenidato.

En cuanto a sus rasgos autistas, de acuerdo a los antecedentes entregados por el establecimiento, en el área de la comunicación no presenta ecolalias ni un uso atípico del lenguaje verbal y las frases. Tampoco narra sucesos de forma compleja ni presenta un habla comunicativa espontánea. Por otro lado, en el ámbito de la interacción social recíproca, el sujeto manifiesta respuestas sociales extrañas, estereotipadas y poco variadas, enseñando reducidos momentos de interacción social recíproca y una mayor comunicación orientada a objetos.

b) Estudiante 2 (EA2)

Ingresa el año 2021 al establecimiento con diagnóstico de TEA. De acuerdo a los antecedentes entregados por la escuela, presenta dificultades adaptativas en torno a la interacción social, con una baja capacidad para diferenciar pautas sociales, lo que lleva a que no pueda interactuar de forma efectiva con sus pares. Por otro lado, en el área conductual manifiesta conductas ritualizadas e hipersensibilidad sensorial fuerte. En cuanto a su desarrollo cognitivo y desempeño escolar, el sujeto es descrito como un niño *bastante inteligente* con un gran sentido de responsabilidad. Alcanza un buen

desempeño académico en todas las asignaturas, especialmente en Lengua y Literatura, donde tiene promedio 7 y, de acuerdo a sus profesores, demuestra una buena comprensión lectora y adecuada producción escrita.

c) Estudiante 3 (EA3)

Fue diagnosticada con TEA en el año 2021. Presenta dificultades para la interacción social y para diferenciar pautas sociales, además de carecer de habilidades para interactuar de manera efectiva. En relación con el área conductual, la estudiante presenta conductas extremadamente ritualizadas e hipersensibilidad sensorial ante ruidos estridentes. Respecto al ámbito cognitivo y académico, cuenta con un desarrollo elevado para su edad, aun cuando su disposición se restringe a sus temas de interés. De acuerdo a sus profesores, en la asignatura de Lengua y Literatura enseña una buena competencia escrita y una apropiada comprensión lectora, aunque tiene dificultades al momento de comprender inferencias o utilizar el pensamiento abstracto.

d) Estudiante 4 (EA4)

Fue diagnosticada con TEA el año 2016, cuando cursaba tercero básico. Según los antecedentes entregados por la escuela, la estudiante cuenta con un reducido uso de comunicación no verbal, a la que recurre exclusivamente en respuesta a petición de otros, con quienes tiene limitaciones para relacionarse socialmente. Cognitivamente, experimenta dificultades para anticiparse y adaptarse frente a un problema o situación inesperada.

En la dimensión lingüística y comunicativa, los antecedentes del establecimiento exponen que EA4 dispone de un amplio repertorio lexical y un buen desempeño en la asociación semántica. De igual forma, es capaz de formar oraciones gramatical y morfosintácticamente complejas.

e) Estudiante 5 (EA5)

Ingresa al establecimiento EC en 7° básico con certificado de diagnóstico de TEA. Conductualmente, tiene rutinas estructuradas en su día a día y patrones atípicos en torno a ruidos fuertes. De igual forma, EA5 llama la atención por su prosodia y lenguaje carente de expresividad, además de presentar dificultades en la utilización de filtros necesarios para favorecer una comunicación efectiva. Presenta grandes desafíos en el área de las relaciones interpersonales, debido a que no cuenta con las habilidades

sociales necesarias para establecer vínculos significativos y carece de interés por relacionarse con sus pares. En cuanto a la esfera cognitiva, el estudiante demuestra un nivel adecuado para su edad, presentando ventajas en su ritmo de aprendizaje académico, especialmente en asignaturas que son de su particular interés.

f) Estudiante 6 (EA6)

Dentro del ámbito conductual, el estudiante EA6 se caracteriza por poseer un pensamiento rígido y un repertorio de intereses restringidos y repetitivos. Igualmente, presenta dificultades para filtrar componentes sociales necesarios para una comunicación asertiva, lo que llega a generar conflictos con sus pares y, además, tiene desafíos al momento de reconocer las emociones del resto. En el área cognitiva-intelectual, el alumno alcanza un nivel acorde a su edad.

g) Estudiante 7 (EA7)

Comenzó su trabajo en el PIE el 2019, año en que fue diagnosticada con TEA. De acuerdo a los antecedentes compartidos por el establecimiento, la estudiante posee mayores dificultades en el área social, teniendo facilidad para relacionarse y entablar conversaciones con adultos, pero no con sus pares. Asimismo, tiende al silencio, aislamiento o desregulación al momento de enfrentarse a la frustración. En cuanto al área cognitiva, la estudiante cuenta con una memoria de trabajo consolidada, lo cual facilita la aplicación de nuevos conocimientos.

h) Estudiante 8 (EA8)

Ingresó al programa PIE del establecimiento en 2021, año en que recibió el diagnóstico de TEA. Según los documentos compartidos por la escuela, la estudiante puede tener ciertos desafíos en su comportamiento, puesto que presenta signos de ansiedad y dificultad para comprender las normas sociales. En relación con el área socio-afectiva, EA8 es capaz de relacionarse efectivamente con adultos, pero presenta retos al relacionarse con sus pares. En cuanto al ámbito cognitivo, exhibe dificultades en su memoria de trabajo, por lo que necesita acceder a refuerzos visuales para aplicar nuevos conocimientos.

i) Estudiante 9 (EA9)

Fue diagnosticado con trastorno autista nivel 1. Conductualmente presenta rutinas sumamente estructuradas y patrones atípicos frente a ruidos fuertes. Es un joven apegado

a las normas y reglas convencionales, pero no logra reconocer las pautas sociales al momento de interactuar y comunicarse con sus pares. Llama la atención por su prosodia y lenguaje no verbal, que carecen de expresividad.

En cuanto al área cognitiva-intelectual, cuenta con un desarrollo acorde a su edad, aunque presenta desafíos ante la flexibilidad cognitiva, por lo que le dificulta incorporar cambios. Tiene un desempeño muy elevado respecto al acceso al aprendizaje, especialmente en aquellas áreas que son de su interés.

4.2.2. Docentes de Lengua y Literatura.

Según lo expuesto, durante esta investigación también se tuvo como sujeto de estudio a los docentes de Lengua y Literatura de cada escuela. Estos serán identificados, codificados y descritos de la siguiente manera:

Tabla 5
Sujetos de estudio: docentes de Lengua y Literatura

Sujeto	Género	Niveles a los que realiza clases	Escuela
Profesor entrevistado 1 (PE1A)	Masculino	8° básico, 3° medio y 4° medio.	CEA
Profesora entrevistada 2 (PE2B)	Femenino	2° medio, 3° medio y 4° medio.	CEB
Profesora entrevistada 3 (PE3C)	Femenino	7° básico, 8° básico y 4° medio.	CEC

5. Categorías y pre-categorías a estudiar

En esta investigación se estudiaron como categoría principal las competencias de lectoescritura de adolescentes autistas. Para alcanzar a abordar esto exhaustivamente, se toman en consideración las siguientes categorías:

Categoría	Pre-categoría
Nivel de apropiación de lectura. Con esto se pretende indagar e identificar el alcance de las competencias de lectura en adolescentes autistas dentro de los niveles de 8° básico a 2° medio.	Proceso previo a la lectura: reconocimiento de esquemas de memoria a largo plazo y de sentimientos emotivos frente a la lectura. Con esta pre-categoría se analiza el primer momento del proceso de lectura realizado por los sujetos de estudio, que corresponde a la definición de expectativas previas a la decodificación y percepción del texto (Cassany et al, 2003). Aquí deben funcionar los esquemas de memoria a largo plazo para que el sujeto pueda anticiparse al tipo de texto que leerá. Asimismo, el sujeto debe demostrar objetivos de lectura y motivación o expectativas sobre la lectura.
	Extracción de ideas. Los sujetos deben demostrar su familiaridad con las microestructuras y las macroestructuras de un texto, seleccionando la información relevante y estableciendo relaciones (Núñez, 2015). De este modo, deben enseñar que son capaces de alcanzar una comprensión global del texto al extraer y seleccionar las ideas principales y secundarias en él (Colomer, 1997).
	Comprensión de lectura literal. Los sujetos deben demostrar que son capaces de extraer la información explícita de un texto (Rodríguez, 2017).
	Comprensión de lectura inferencial. Los sujetos deben demostrar la capacidad de trabajar sus micro-procesos y procesos inferenciales para interpretar el texto más allá de su literalidad (Lomas, 1999).
	Relacionar el texto con su conocimiento de su contexto sociocultural. Los sujetos deben ser capaces de comprender un texto a partir de lo que se expone en él y la relación que puede establecer con su propio contexto (Núñez, 2015).

Nivel de apropiación de escritura. Con esto se pretende indagar e identificar el alcance de las competencias de escritura en adolescentes autistas dentro de los niveles de 8° básico a 2° medio. De aquí surgen pre-categorías basadas en lo propuesto por Cassany (2015):	Comprensión y desarrollo de la categoría de conceptos. Los sujetos demuestran su manejo de la propiedad de adecuación.
	Comprensión y desarrollo de la categoría de conceptos. Los sujetos demuestran su manejo de la propiedad de coherencia.
	Comprensión y desarrollo de la categoría de conceptos. Los sujetos demuestran su manejo de la propiedad de cohesión.
	Comprensión y desarrollo de la categoría de conceptos. Los sujetos demuestran su manejo de la propiedad de gramática.
	Comprensión y desarrollo de la categoría de conceptos. Los sujetos demuestran su manejo de la propiedad de presentación.
	Comprensión y desarrollo de la categoría de conceptos. Los sujetos demuestran su manejo de la propiedad de estilística.
Concordancia de la apropiación de competencias con lo propuesto en la asignatura de Lengua y Literatura para cada nivel educativo. Esto supone determinar si los estudiantes del estudio han logrado alcanzar lo establecido por el Currículum Nacional de la asignatura respecto a los ejes de lectura y escritura para los niveles educativos en los que se sitúan los sujetos de estudio, es decir, 8° básico y 1° y 2° medio	Conocimientos del Currículum Nacional de Lengua y Literatura por parte de los docentes de la asignatura. Con esto se busca identificar si los docentes que participaron en la investigación poseen los conocimientos necesarios para trabajar a partir de lo expuesto en el Currículum.
	Evaluación de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes autistas. Con esto se busca reconocer los métodos evaluativos que utilizan los docentes de la asignatura y descifrar su utilidad para conocer las competencias de lectura y escritura en los estudiantes autistas.
	Utilidad del Currículum Nacional de Lengua y Literatura para la apropiación de las competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas. Con esto se busca identificar si lo propuesto por el Currículum

	favorece los aprendizajes relativos a la lectura y escritura de los estudiantes autistas.
	Nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en el marco del Currículum Nacional de Lengua y Literatura. Con esto se busca reconocer el nivel de apropiación de las competencias de lectoescritura de los estudiantes autistas de acuerdo a lo propuesto para los ejes de lectura y escritura en el Currículum Nacional, es decir, comparar la apropiación de estas competencias por parte de los estudiantes con lo que se busca de acuerdo a lo propuesto por el MINEDUC para la asignatura.
Alcance de las políticas educativas que repercuten en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas. Ello implica identificar cuáles son las políticas educativas que influyen en el tema de estudio y de qué forma se alcanzan en la escuela.	Nivel de conocimiento de las políticas de inclusión educativa chilenas por parte de los docentes de Lengua y Literatura. Con esto se busca reconocer si los profesores de la asignatura cuentan con los conocimientos necesarios respecto a las políticas y decretos de inclusión educativa y si son capaces de utilizar estos conocimientos para propiciar un aprendizaje óptimo por parte de los estudiantes autistas respecto a las competencias de lectura y escritura.
	Repercusión de las políticas de inclusión educativa en el alcance de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas. Con esto se busca identificar si las políticas de inclusión educativa repercuten en la apropiación de las competencias de lectoescritura de los estudiantes autistas y determinar de qué forma lo hacen en caso de que se defina la existencia de una repercusión.
	Trabajo con el Programa de Integración Escolar para asegurar la apropiación de las competencias de lectura y escritura por parte de los adolescentes autistas. Con esto se busca conocer el impacto que tiene el trabajo conjunto con el Programa de Integración Escolar para alcanzar las competencias de lectoescritura en estudiantes autistas.

6. Herramientas de recolección de información

Para recolectar la información relevante de esta investigación se utilizó como herramienta una evaluación aplicada a los sujetos de estudio, que revela sus niveles de adquisición de competencias lectoras y escritas. Esta es una prueba diseñada exclusivamente para la investigación y fue validada por la profesora Paz Estay. Asimismo, con la validación de la profesora María Caris, se realizó una entrevista semiestructurada a los docentes de Lengua y Literatura de los establecimientos en que se llevó a cabo la investigación para dilucidar el alcance de las políticas educativas en el tema de estudio. Así, se siguieron dos técnicas de recogida de información: prueba escrita y entrevista cualitativa.

La primera técnica mencionada consiste en el desarrollo de una evaluación escrita por parte de los sujetos de estudio. Como instrumento se diseñó una prueba orientada a dos ejes particulares: lectura y escritura. Respecto al eje de lectura, se presentaron distintas categorías de actividades, entre las que se encuentran, de forma sucesiva, preguntas previas a la decodificación del texto, lectura del texto, preguntas de alternativa sobre el texto leído y preguntas de desarrollo sobre el texto leído. Por otro lado, en referencia a la escritura, se propuso como actividad la redacción de un texto escrito con base en una consigna específica. Se consideraron los siguientes objetivos de aprendizaje: OA 10, OA 13 y OA 16 de 8° básico; OA 10, OA 12 y OA 15 de 1° medio, y OA 12, OA 15 y OA 18 de 2° medio. Este instrumento fue aplicado a los estudiantes autistas que participaron en la investigación.

Como ya fue expuesto, la segunda técnica de recogida de información corresponde a una entrevista, la cual corresponde a una reunión en la que se intercambia información entre el entrevistador y el entrevistado (Hernández *et al*, 2014). En el caso de esta investigación, se recurrió a una entrevista semiestructurada. Como instrumento de recogida de información se recurrió a una guía de preguntas orientada a tres ejes particulares: la apropiación de competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas, el alcance de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas en el marco del Currículum de Lengua y Literatura, y la incidencia de las políticas educativas en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas. Esta entrevista fue aplicada a los docentes de Lengua y Literatura de los establecimientos.

7. Plan de análisis de la información

En consideración de las herramientas de recolección de información descritas anteriormente, es posible definir que por medio de esta investigación se realizó el análisis de dos textos: por un lado, la prueba de competencias de lectura y escritura aplicada a los adolescentes autistas del estudio, y, por otro, la transcripción de la entrevista realizada a los docentes de Lengua y Literatura de los establecimientos. Ambos productos pueden ser clasificados como textos debido a que un texto corresponde a una configuración lingüística en la que una serie de elementos son organizados de acuerdo a las reglas de construcción lingüística (Álvarez, 1996), de modo que la información recolectada será manifestada como textos: ambos serán elementos lingüísticos organizados según las reglas sintácticas.

Para analizar la información obtenida durante esta investigación, se han de utilizar técnicas relativas al análisis de textos y documentos, que, según expresa Díaz (2018), deben ser analizados bajo la lógica del método de análisis de contenido cualitativo, que es definido como una técnica de interpretación de textos basada en su descomposición y clasificación por medio de la descripción e interpretación del contenido de los textos. Sin embargo, al reconocer la relevancia del contexto para la investigación cualitativa, la fenomenología y el estudio de caso, no basta con realizar el análisis por medio de un análisis de contenido, ya que no es solo el texto el que se está analizando, sino que su interpretación a partir del contexto que lo rodea. De acuerdo a Álvarez (1996), la unidad que debe ser analizada por medio de esta investigación no es el mero texto, sino el discurso, ya que es definido como el texto más las condiciones de producción, es decir, el texto sumado a su contexto. De este modo, para analizar la información recolectada en este estudio se recurrió a un análisis del contenido del discurso.

Así, el análisis de contenido actúa como la lectura de un texto para producir datos o información por medio de la interpretación del discurso. Para ello, Arbeález y Onrubia (2014) identifican tres etapas que se llevan a cabo durante el desarrollo de esta metodología:

1. Fase teórica. Es la fase que se realiza previo al análisis, en la cual se organiza la información por medio de una revisión de los textos.
2. Fase descriptiva. Es la fase analítica, durante la cual se analizan y describen los resultados.

3. Fase interpretativa. Es la fase en la cual se interpreta la información obtenida de acuerdo a las categorías emergentes durante la investigación.

Como se observa en la fase 3, la categorización cumple una función elemental en el análisis de contenido. Dicha acción corresponde a la clasificación de elementos por género según criterios definidos previamente, siendo secciones que agrupan elementos con características en común (Bardín, 2002). Las categorías a partir de las cuales se guio esta investigación ya fueron descritas en párrafos anteriores y fueron establecidas a raíz de criterios de definición deductivos que derivan en una categoría principal.

En este sentido, para desarrollar esta investigación se recurrió al siguiente plan de análisis:

- 1) Revisión y organización de la literatura científica. Consistió en la revisión a profundidad de teoría necesaria para la justificación del estudio y su posterior interpretación.
- 2) Definición de categorías de investigación. En esta fase se definieron las categorías hacia las que se orientó la interpretación de la información recolectada. Dichas categorías fueron preestablecidas antes de la aplicación del instrumento.
- 3) Recolección de información. Para realizar esta fase, entre los meses de noviembre y diciembre la investigadora asistió a tres escuelas de la comuna de Santiago para aplicar los instrumentos de recolección de datos descritos con anterioridad.
- 4) Proceso de codificación. En esta fase se codificaron los escenarios de investigación y los sujetos de estudio (disponible en la sección de escenario de investigación y sujetos de estudio del presente capítulo). De igual forma, se codificaron los párrafos de la prueba aplicada y la transcripción de las entrevistas realizadas (disponible en anexos).
- 5) Análisis descriptivo de la información recogida. En esta fase se describió y analizó la información recolectada durante la investigación. La información fue organizada inicialmente en matrices de análisis para posteriormente ser redactada.
- 6) Análisis interpretativo de la información. En esta fase se analizó la información recolectada de acuerdo a las categorías definidas con anterioridad. Para ello se recurrió a la teoría revisada inicialmente y al trabajo interpretativo personal de la investigadora.

8. Criterios de rigor científico

8.1. Credibilidad.

La credibilidad hace referencia a la comprensión completa y profunda de las experiencias de los participantes, principalmente aquellas que tienen relación con el problema planteado. Asimismo, se corresponde con la capacidad del investigador para transmitir el lenguaje, pensamientos y puntos de vista de los participantes de forma adecuada.

Para procurar que esta investigación cumpla con el criterio mencionado, se evitaron los sesgos de la investigadora durante la aplicación de los instrumentos, el contacto con los participantes y el análisis de los datos. De igual manera, se buscó describir la información fielmente a los eventos efectivamente ocurridos, además de considerar todos los datos importantes y relevantes, contemplando a todos los participantes. Igualmente, la investigadora procuró la triangulación de métodos al recurrir a dos métodos de recolección distintos: la evaluación aplicada a los estudiantes autistas y la entrevista realizada a los docentes. Del mismo modo, la investigadora efectuó una comparación de los resultados obtenidos con la teoría expuesta previamente en el marco conceptual para reflexionar de manera más amplia sobre el significado de los datos. Además de lo mencionado, la investigadora contó con la guía de la profesora Rosa Nilo durante el desarrollo completo de este trabajo y con la validación de los instrumentos de recolección de datos por parte de las profesoras Paz Estay y María Caris.

8.2. Dependencia.

Por su parte, la dependencia corresponde a la consistencia de los resultados. Para que una investigación sea consistente, debe revisarse el grado en que distintos investigadores observan resultados similares en un campo de estudio equivalente. Se pueden considerar dos categorías de dependencia: la interna y la externa. La presente investigación se orientó hacia la dependencia externa, que corresponde al grado en que distintos investigadores generan resultados semejantes en un campo similar, debido a que se comparó la información obtenida con los reducidos estudios realizados previamente sobre la materia abordada.

En esta investigación, la principal amenaza para alcanzar la dependencia es que existe un escaso número de investigaciones sobre las competencias de lectura y escritura en

adolescentes autistas y de ellas ninguna ha sido realizada en Chile, por lo que se pueden presentar dificultades para alcanzar la consistencia. Sin embargo, se buscó cumplir el criterio describiendo exhaustivamente el diseño utilizado por la investigadora y precisando el contexto de la recolección. Asimismo, se comprobó el cuidado y coherencia de la investigación, presentando consistencia en las herramientas de recolección de datos.

8.3. Transferibilidad.

La transferibilidad supone que los resultados obtenidos en la investigación puedan ser aplicados a otros contextos. Debido a que una investigación cualitativa se desarrolla en un contexto específico, no es posible que la transferibilidad se cumpla en su totalidad, pero sí es posible establecer aproximaciones. Para ello, resulta necesario que la investigadora describa con amplitud y precisión los elementos del contexto, los participantes y los resultados de la investigación, posibilitando que el lector pueda aplicar dichos elementos en su propio contexto.

En esta investigación se trataron las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas de octavo básico a segundo medio de distintos puntos de la ciudad de Santiago, por lo que es difícil replicar los resultados en otros niveles educativos o contextos espaciales. Sin embargo, se establecerá un indicio para futuras investigaciones que aborden como temática las competencias de lectoescritura en jóvenes autistas.

8.4. Confirmabilidad

Este criterio hace referencia a la minimización de los sesgos de la investigadora. Para ello, en esta investigación la investigadora recurrió a la triangulación de herramientas de investigación, al chequeo con los participantes del estudio y a la revisión de las propias creencias y prejuicios. También contó con la guía constante de la profesora Rosa Nilo, además del apoyo de las profesoras Paz Estay y María Caris en la validación de instrumentos de recolección de información. Asimismo, evitó inducir respuestas durante la entrevista a los docentes y permitió que los participantes comenten sus puntos de vista sin criticar.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En el presente capítulo se realizó una descripción de la información recolectada durante esta investigación. Para ello, esta se clasificó según los instrumentos utilizados y las categorías y pre-categorías definidas en el capítulo anterior. En cuanto a la evaluación aplicada a las y los estudiantes, se analizó la información a partir de las categorías de competencias de lectura y competencias de escritura. Por otro lado, con base en la entrevista realizada a los docentes se describió la información obtenida de acuerdo a las categorías de competencias de lectoescritura de estudiantes autistas; concordancia de la apropiación de competencias de lectoescritura por parte de estudiantes autistas con lo propuesto en el Currículo de Lengua y Literatura, y alcance de las políticas educativas en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas.

1. Evaluación aplicada a estudiantes

Para comenzar, se describió la información obtenida por medio del instrumento 1, que consistió en una evaluación escrita aplicada a los estudiantes que participaron en el estudio. Por medio de ella, se recopiló información acerca de dos categorías principales: las competencias de lectura y las competencias de escritura. En la descripción de la información recabada se transcribieron las respuestas de las y los estudiantes de forma textual.

1.1. Competencias de lectura.

En esta categoría se buscó identificar la apropiación de competencias de lectura por parte de los estudiantes del estudio. Para ello, se abordaron cinco dimensiones: el proceso inicial de la lectura, la comprensión lectora literal, la comprensión lectora inferencial, la relación entre el lector con el contexto y la autoevaluación de lectura.

Primeramente, al evaluar el proceso inicial de lectura se propuso analizar el primer momento del proceso lector, en el que se definen los objetivos y motivaciones de lectura y las expectativas previas a la percepción del texto. En segundo lugar, la revisión de la comprensión lectora literal de las y los estudiantes supuso reconocer su extracción de ideas explícitas en el texto. Por otro lado, analizar la comprensión lectora inferencial implicó reconocer la capacidad de los sujetos para identificar la información de un texto más allá de su literalidad. En cuanto a la relación entre el lector con su contexto, las y los estudiantes debieron demostrar su habilidad de comprender un texto considerando sus conocimientos previos, su contexto sociocultural e

individual y lo expuesto en el texto. Por último, por medio de la autoevaluación de la lectura las y los jóvenes reflexionaron sobre su propio proceso lector.

1.1.1. Proceso inicial de lectura: previo a la decodificación.

En primer lugar, es pertinente analizar las competencias relacionadas con la anticipación al texto por parte de las y los estudiantes de acuerdo a la estructura textual. En la evaluación aplicada, se revisó esta competencia por medio del ejercicio:

Tabla 6

Ejercicio: anticipación de acuerdo a la estructura textual

Codificación del ejercicio	Ejercicio	Respuesta ideal
P1-1 (pregunta de desarrollo).	El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?	De acuerdo a las características entregadas, el texto corresponde a una noticia , debido a que se describe como el relato de hechos no ficticios de relevancia e interés general.

En segundo lugar, se buscó identificar las expectativas y motivaciones frente al texto por parte de las y los estudiantes, recurriendo al ejercicio:

Tabla 7

Ejercicio: expectativas y motivaciones de lectura

Codificación del ejercicio	Ejercicio	Respuesta ideal
P1-2 (pregunta de desarrollo).	De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?	Se espera que los estudiantes respondan a partir de sus conocimientos previos. Dentro de su respuesta deben ser capaces de establecer relaciones coherentes entre el título y el contenido anticipado del texto.

A continuación, se describe la información recolectada categorizándola de acuerdo a los niveles educativos a los que pertenece cada estudiante que participó en el estudio.

1.1.1.1. 8° básico.

En cuanto a la anticipación al texto según su estructura textual, la estudiante EA1 del establecimiento CEA logró identificar el género del texto leído, pero no consiguió argumentar su respuesta de forma ideal, ya que no sustentó su respuesta de acuerdo a la descripción de la tipología textual. Lo mencionado se evidencia en:

“Es una noticia porque son iguales a las redes” (R1-1, EA1).

Por su parte, el estudiante EA2 respondió:

“Yo creo que es una noticia, pues es este texto (además de carácter informativo) el que posee estas características” (R1-1, EA2).

Con esta respuesta se evidencia que EA2 de la escuela CEC fue capaz de identificar el género al que corresponde el texto que leerá y comentar el carácter comunicativo que posee. Sin embargo, mencionó que el texto posee “estas características” (R1-1, EA2) sin puntualizar las características a las que se refirió.

Por otro lado, EA3 de la escuela CEC indicó que el texto por leer corresponde a:

“Un texto informativo, lo identifique porque es común que estos mismos suelen aparecer en medios de comunicación” (R1-1, EA3).

La estudiante reconoció el tipo de texto en cuanto a su carácter comunicativo, pero no mencionó que corresponde a una noticia. Para justificar no recurrió a la descripción específica de su tipología textual, sino que solo apeló a los medios por lo que es difundido el género descrito.

Por otra parte, en relación con las expectativas y motivaciones previo a la lectura de las y los estudiantes, EA1 no entregó una respuesta. De este modo, no se consiguió evidenciar si cuenta con alguna expectativa o motivación previa a partir de sus conocimientos o el establecimiento de relaciones coherentes entre el título y el contenido anticipado del texto.

El estudiante EA2, por otro lado, sí entregó una respuesta, que consiste en:

“Yo creo que se tratará de alguna situación mundial o nacional, yo creo que se tratará de algo relevante que debe ser conocido (estas son mis expectativas)” (R1-2, EA2).

De este modo, EA2 expresó expectativas y predicciones en relación con el texto. Sin embargo, no relacionó el título con el contenido anticipado del texto.

Ante el ejercicio relacionado con las expectativas y motivaciones, EA3 respondió que:

“Posiblemente trate de algún suceso sorprendente o llamativo” (R1-2, EA3).

Así, la estudiante no consiguió establecer relaciones coherentes entre el título y el contenido anticipado del texto, pero demostró expectativas.

1.1.1.2. 1° medio.

Respecto a la anticipación lectora según la estructura del texto, la estudiante EA4 de la escuela CEA respondió que anticipa que el texto corresponde a un texto informativo, justificando con las características descritas en P1-1:

“Texto informativo, pues, al ser de interés público, de un relato de un hecho actual y difundido en algún medio de comunicación se sabe fácilmente” (R1-1, EA4).

De esta manera, si bien no mencionó que es una noticia y solo hace referencia a la función comunicativa, EA4 logró argumentar de forma satisfactoria, ya que describió claramente las características del texto.

Por otro lado, EA5 de la escuela CEC identificó el género del texto en cuanto a su función, pero no su tipología exacta. Además, justificó de forma ineficiente, ya que únicamente nombró el medio por el cual se difunde, obviando las características del tipo de texto de acuerdo a su estructura. Ello se evidencia en:

“Yo creo que probablemente es un texto informativo al ser algo relacionado con la prensa” (R1-1, EA5).

EA6 de la escuela CEC respondió de forma similar a EA5, de modo anticipó la tipología exacta del texto leído, pero solo se refirió al medio por el cual se difunde el texto para justificar, como se observa en la respuesta:

“A una noticia porque está difundido por un medio de comunicación masivo” (R1-1, EA6).

En cuanto a la definición de expectativas y motivaciones, EA4 manifestó que esperaba que el texto tratara acerca de un suceso reciente y relevante. Además, agregó que tenía altas expectativas, pero no las explicitó.

“De algo que sucedió hace muy poco y es relevante saberlo, tengo muy altas expectativas” (R1-2, EA4).

De esta forma, la estudiante no establece relaciones entre el título y el contenido anticipado del texto y, además, sus expectativas son vagas.

Por su parte, EA5 logró relacionar sus conocimientos previos con el título del texto, ya que especificó que se trataría acerca de una ley conocida por él previamente en coherencia con su título. Por otro lado, no demostró expectativas, como se observa en:

“Sobre algo que afecta a los deudores de pension alimenticia y supongo que sera sobre la ley que se hablo hace un tiempo” (R1-2, EA5).

EA6 anticipó que el texto trata acerca de una declaración realizada por una ministra del Estado, lo que está directamente relacionado con el título del texto. Además de ello, expuso su expectativa respecto al contenido textual.

“De que la ministra saca la voz respecto a la cantidad de gente que debe la pensión alimenticia exponiendolos al público creo yo que será bastante fuerte lo que diga sobre eso yo creo” (R1-2, EA6).

Con esta respuesta, EA6 demostró que es capaz de expresar sus expectativas y motivaciones sobre el texto, enseñando que consigue relacionar el título del texto con su contenido anticipado, además de considerar sus conocimientos previos.

1.1.1.3. 2º medio.

En cuanto a la anticipación al texto de acuerdo a su estructura, la estudiante EA7 del establecimiento CEB logró identificar el tipo de texto en consideración de su función comunicativa, pero no precisó su tipología textual. Además, no justificó el motivo de su respuesta.

“Corresponde a un texto informativo” (R1-1, EA7).

De igual manera, la estudiante EA8 del establecimiento CEB identificó el género del texto de acuerdo a su función comunicativa, pero no lo reconoció como noticia. Paralelamente, tampoco justificó su respuesta de manera ideal debido a que no describió las características del género ni la forma en que lo reconoció.

“informativo porque eso informa a la gente” (R1-1, EA8).

Por su parte, el estudiante EA9 del establecimiento CEC tampoco consiguió identificar la tipología textual del texto, sino que solamente mencionó que corresponde a un texto informativo. Asimismo, no justificó su respuesta de forma ideal, ya que hizo mención exclusivamente al medio por el cual se difunde una noticia, sin aludir a sus características como tipo de texto.

“Un texto informativo, debido a que la mayoría de textos que se divulgan a través de los medios digitales son informativos” (R1-1, EA9).

Por otro lado, en relación con las expectativas y motivaciones de la lectura, la estudiante EA7 logró asociar el título del texto con la temática que anticipa sobre este. Sin embargo, no estableció relaciones entre el título del texto y las características de este descritas en el ejercicio P1-1. Además de esto, EA7 no estableció expectativas personales desde el ámbito emotivo.

“- que son deudas referentes a que no aportan en la pensión de alimentos.

- deudas e irresponsabilidad” (R1-2, EA7).

Por otra parte, la estudiante EA8 no manifestó expectativas sobre el texto ni relacionó su título con la descripción de su tipología textual.

“de una lectura y no ninguna expectativas” (R1-2, EA8).

En cuanto al estudiante EA9, se observó que sí manifestó expectativas desde la esfera emocional, debido a que expresa que no tiene expectativas para no decepcionarse en caso de que le disguste el texto.

“(…) respecto a lo que espero pues no espero nada, así si termina siendo malo uno no se decepciona” (R1-2, EA9).

Por otro lado, respecto a su anticipación del contenido textual expuso que el título por sí solo explica su temática. Sin embargo, no especifica la forma en que lo hace ni en qué consiste.

“El título creo que deja bastante claro de lo que se va a tratar el texto” (R1-2, EA9).

1.1.2. Comprensión de lectura literal.

De igual forma, es necesario determinar las competencias relativas a la extracción de información literal por parte de los y las estudiantes, para lo cual se realizaron los siguientes ejercicios junto con sus respectivas respuestas ideales:

Tabla 8

Ejercicios de comprensión literal

Codificación del ejercicio	Ejercicio	Respuesta ideal
P3-1 (pregunta de alternativas).	¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?	El expresidente.
P3-2 (pregunta de alternativas).	¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?	El Tribunal de Familia.
P3-3 (pregunta de alternativas).	¿Quién es Marcela Ríos?	La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
P4-2 (pregunta de respuesta abierta).	¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?	Personas que hayan sido demandadas por no estar

		pagando una pensión de alimentos. La deuda debe ser mínimo de tres meses consecutivos o dentro de un periodo de cinco meses.
P4-3 (pregunta de respuesta abierta).	¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?	Tendrán limitado acceso al sistema de financiamiento y limitaciones para renovar su licencia de conducir o pasaporte

En los siguientes párrafos se describió la respuesta de los estudiantes, categorizándolas de acuerdo al nivel educativo en que se encuentran.

1.1.2.1. 8° básico.

Primeramente, la estudiante EA1 entregó las siguientes respuestas a los ejercicios P3-1, P3-2 y P3-3, respectivamente:

“Marcela Ríos” (R3-1, EA1).

“El Tribunal de Familia” (R3-2, EA1).

“La creadora de la Ley 21.389” (R3-3, EA1).

Por otro lado, EA1 no entregó respuesta al ejercicio P4-3. En cuanto a la pregunta P4-2, la estudiante respondió:

“Marcela Ríos apoya a los niños y niñas” (R4-2, EA1).

Con base en las respuestas proporcionadas por EA1, se pudo sintetizar que, a excepción de su respuesta R3-2, la estudiante no logró extraer ideas literales del texto, puesto que sus otras respuestas no coinciden con las ideales expuestas en el cuadro anterior. Es relevante mencionar, además, que R3-2 es la respuesta de una pregunta de alternativas.

Por su parte, el estudiante EA2 respondió los ejercicios P3-1, P3-2 y P3-3 de la siguiente forma, respectivamente:

“El expresidente” (R3-1, EA2).

“El Tribunal de Familia” (R3-2, EA2).

“La ministra de Justicia y Derechos Humanos” (R3-3, EA2).

En cuanto al ejercicio P4-2, el estudiante EA2 respondió lo siguiente:

“Toda persona demandada por no estar pagando una pensión de alimentos y que además tenga, por lo menos, más de 3 meses de deuda de pensión de alimentos consecutivas o por lo menos 3 meses en un periodo de 5 meses” (R4-2, EA2).

En relación al ejercicio P4-3, EA2 entregó la siguiente respuesta:

“Van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento como acceder a créditos, recibir devolución de impuestos, etc.” (R4-3 de EA2).

En consideración de las respuestas del estudiante, EA2 demostró exitosamente su capacidad de extraer ideas literales, puesto que resolvió de forma satisfactoria todos los ejercicios. Para las preguntas de desarrollo, citó de forma textual los fragmentos del texto en que se menciona lo solicitado.

De otro lado, el estudiante EA3 contestó los ejercicios P3-1, P3-2 y P3-3 de la siguiente manera, respectivamente:

“El expresidente” (R3-1, EA3).

“El Tribunal de Familia” (R3-2, EA3).

“La ministra de Justicia y Derechos Humanos” (R3-3, EA3).

Respecto a los ejercicios P4-2 y P4-3 respondió lo siguiente, respectivamente:

“Todo aquel que no pague la pensión por al menos tres meses consecutivos” (R4-2, EA3).

“Se les limitará el acceso a los sistemas de financiamiento” (R4-3, EA3).

Por medio de sus respuestas, la estudiante demostró que pudo extraer ideas de carácter literal del texto. Sin embargo, para los ejercicios P4-2 y P4-3, EA3 proporcionó respuestas carentes de información, puesto que no mencionó en R4-2 que aquellas personas que tengan una deuda de al menos tres meses en un periodo de cinco meses también quedarán inscritos en el registro de deudores de pensión de alimentos. Asimismo, en R4-3 ignora que los deudores de pensión alimenticia tendrán limitaciones para renovar su licencia de conducir y su pasaporte.

1.1.2.2. 1° medio.

La estudiante EA4 respondió los ejercicios P3-1, P3-2 y P3-3 de la siguiente forma, respectivamente:

“La ministra de Justicia y Derechos Humanos” (R3-1, EA4).

“El Tribunal de Familia” (R3-2, EA4).

“La ministra de Justicia y Derechos Humanos” (R3-3, EA4).

En cuanto a los ejercicios P4-2 y P4-3, EA4 respondió así, respectivamente:

“Los padres que no pagan durante 3-5 meses” (R4-2, EA4).

“Sus cuotas y deudas valdrán cada vez más” (R4-3, EA4).

Así pues, se evidencia que EA4 consiguió extraer ideas literales, aunque no de forma completa, puesto que en el ejercicio P3-1 respondió erróneamente, y en los ejercicios P4-2 y P4-3 las respuestas que entregó fueron insuficientes en cuanto a información: en R4-2, EA4 demostró no haber comprendido idealmente la información literal, ya que indica que quienes “no pagan durante 3-5 meses” (R4-2, EA4) entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos, pero en el texto se explicita que aquellas personas que deban pensión alimenticia durante al menos tres meses consecutivos o en un periodo de cinco meses son quienes deben pagar; y en R4-3, EA4 olvidó esclarecer las limitaciones que tendrán los deudores.

Por otro lado, EA5 logró extraer ideas literales de forma satisfactoria, pero ignoró información del texto al responder los ejercicios P4-2 y P4-3. Esto se logra observar en sus respuestas para los ejercicios P3-1, P3-2, P3-3, P4-2 y P4-3:

“El expresidente” (R3-1, EA5).

“El Tribunal de Familia” (R3-2, EA5).

“La ministra de Justicia y Derechos Humanos” (R3-3, EA5).

“Los que tengan una deuda de pension de alimentos cercana a 3 meses” (R4-2, EA5).

“Tendran varias limitaciones para acceder al sistema financiero” (R4-3, EA5).

En R4-2 el estudiante no precisa que la deuda de pensión alimenticia debe ser de al menos de tres meses consecutivos o de tres meses en un periodo de cinco meses para que una persona quede registrada. Por otro lado, en R4-3 no especifica las limitaciones que tendrían los deudores.

EA6, por su parte, resolvió los ejercicios P3-1, P3-2 y P3-3 como se indica a continuación, respectivamente:

“El presidente de la República” (R3-1, EA6).

“El Tribunal de Familia” (R3-2, EA6).

“La ministra de Justicia y Derechos Humanos” (R3-3, EA6).

En cuanto a los ejercicios P4-2 y P4-3, respondió de la siguiente forma, respectivamente:

“Padres que no cumplan con el pago de la pensión alimenticia” (R4-2, EA6).

“Se les limita el acceso a sus financiamientos en general o el renovar su pasaporte”
(R4-3, EA6).

Así, el estudiante EA6 demostró ser capaz de extraer información literal del texto. Sin embargo, su respuesta R3-1 no es correcta y R4-2 se encuentra carente de información, puesto

que no indica la cantidad de meses de deuda que deben tener los padres para estar en el registro de deudores.

1.1.2.3. 2° medio.

La estudiante EA7 respondió los ejercicios P3-1, P3-2 y P3-3 de la siguiente forma, respectivamente:

“El expresidente” (R3-1, EA7).

“El Tribunal de Familia” (R3-2, EA7).

“La ministra de Justicia y Derechos Humanos” (R3-3, EA7).

Por otro lado, entregó las siguientes respuestas a los ejercicios P4-2 y P4-3, respectivamente:

“Entran las personas que deben 3 meses de pensión de alimentos consecutivos, o no consecutivos entre 5 meses” (R4-2, EA7).

“Acceso limitado al sistema de financiamiento y limitaciones para renovar la licencia de conducir” (R4-3, EA7).

Con base en sus respuestas entregadas, la estudiante EA7 demostró exitosamente su capacidad de extraer información literal del texto, puesto que respondió todos los ejercicios de forma ideal.

La estudiante EA8, por otra parte, respondió los ejercicios P3-1, P3-2 y P3-3 de la siguiente manera, respectivamente:

“La ministra de Justicia y Derechos Humanos” (R3-1, EA8).

“El Tribunal de Familia” (R3-2, EA8).

“La ministra de Justicia y Derechos Humanos” (R3-3, EA8).

En cuanto a los ejercicios P4-2 y P4-3, EA8 entregó las siguientes respuestas, respectivamente:

“Gobierno” (R4-2, EA8).

“Prision y deudas” (R4-3, EA8).

De esta forma, la estudiante EA8 consiguió responder idealmente los ejercicios P3-2 y P3-3, pero respondió de forma insatisfactoria el resto de las preguntas relacionadas con el nivel de comprensión lectora literal. En este sentido, EA8 no logró extraer las ideas literales del texto de forma exitosa. En los ejercicios P4-2 y P4-3, sus respuestas no fueron coherentes con las preguntas planteadas.

Por el contrario, el estudiante EA9 demostró su capacidad de extraer información literal del texto, puesto que resolvió todos los ejercicios de forma ideal, como se observa en sus siguientes respuestas de los ejercicios P3-1, P3-2, P3-3, P4-2 y P4-3:

“El expresidente” (R3-1, EA9).

“El Tribunal de Familia” (R3-2, EA9).

“La ministra de Justicia y Derechos Humanos” (R3-3, EA9).

“Las personas que deban tres meses seguidos o tres meses en un plazo de cinco meses” (R4-2, EA9).

“Tendrán limitaciones para renovar su pasaporte o su licencia de conducir o al pedir un crédito su dinero será retenido” (R4-3, EA9).

1.1.3. Comprensión de lectura inferencial.

Es igualmente relevante identificar las competencias relacionadas con la extracción de información inferencial que poseen las y los estudiantes. Para esto, se realizaron las siguientes preguntas, que cuentan con respuestas ideales:

Tabla 9

Ejercicios de comprensión inferencial

Codificación del ejercicio	Ejercicio	Respuesta ideal
P3-4 (pregunta de alternativas).	¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término “corresponsabilidad”?	Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.
P3-5 (pregunta de alternativas).	¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?	Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.
P4-1 (pregunta de respuesta abierta).	¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección <i>nacional</i> del periódico?	Porque corresponde a una noticia de interés nacional e informa acerca de un hecho importante para las familias del país. Además, se mencionan a personajes del mundo político nacional.
P4-4 (pregunta de respuesta abierta).	¿Por qué crees que el titular de la noticia le da énfasis a la palabra “corresponsabilidad”?	Porque es uno de los puntos más destacados en la declaración de la ministra de Justicia y Derechos Humanos respecto a la normativa de registro de deudores de pensión alimenticia.
P4-5 (pregunta de respuesta abierta).	¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?	Porque afirma que, con la nueva normativa de registro de deudores de pensión alimenticia, quienes tengan deudas recibirán medidas justas y necesarias que ayudarán a las víctimas a recibir el pago.

A continuación, se describieron las respuestas de las y los estudiantes, organizándolas de acuerdo a su nivel educativo:

1.1.3.1. 8° básico.

La estudiante EA1 logró construir una ideal interpretación del texto en un solo ejercicio: P3-5, que corresponde a una pregunta de alternativas. Por el contrario, no respondió el ejercicio

P4-5 y en sus otras respuestas no consiguió realizar una interpretación inferencial idónea, como se observa en R3-4, R4-1, R4-4:

“Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes” (R3-4, EA1).

“Para apoyar a los niños y a los padres” (R4-1, EA1).

“Para ayudar a todas la jente” (R4-4, EA1).

De acuerdo a las respuestas entregadas por la estudiante EA1, se determinó que no logró extraer información inferencial del texto. Además, sus respuestas a los ejercicios P4-1 y P4-4 no tienen relación con la pregunta y, por otro lado, el ejercicio P4-5 no fue resuelto.

Por su parte, el estudiante EA2 resolvió el ejercicio P3-4 de forma adecuada. Sin embargo, el ejercicio P3-5 no fue respondido satisfactoriamente:

“Porque los padres que no paguen pensión de alimentos serán sancionados” (R3-5, EA2).

Los ejercicios P4-1, P4-4 y P4-5 fueron resueltos de la siguiente forma, respectivamente:

“Porque es algo que está ocurriendo solo en Chile y que no aplica para el resto del mundo” (R4-1, EA2).

“Porque es con esta palabra que mejor se describe la razón de lo que dicen en el texto, además de ser utilizada reiteradamente” (R4-4, EA2).

“Porque gracias a estas medidas estas recibirán la pensión de alimentos que necesitan, además de proteger y procurar que no pasen a llevar este derecho” (R4-5, EA2).

De este modo, EA2 demostró una comprensión lectora inferencial sobre el texto exitosa, acertando en la mayor parte de las respuestas. Sin embargo, en R4-1 respondió de forma superficial y en R4-4 no mencionó el uso de la palabra “corresponsabilidad” por parte de la ministra de Justicia y Derechos Humanos.

La estudiante EA3 resolvió los ejercicios P3-4 y P3-5 de forma adecuada. Para los ejercicios P4-1, P4-4 y P4-5 entregó las siguientes respuestas, respectivamente:

“Porque la noticia es una relacionada con la política de nuestro país” (R4-1, EA3).

“Tal vez para recalcar la responsabilidad de ambos progenitores” (R4-4, EA3).

“Porque al haber una verdadera ley que asegura el pago de la pensión se previenen situaciones donde se evade esta misma” (R4-5, EA3).

Por medio de sus respuestas, se logró identificar que EA3 pudo construir una interpretación textual inferencial de acuerdo a la información que extrajo del texto. Sin embargo, en R4-1 y R4-5 respondió de forma insuficiente en comparación con las respuestas ideales expuestas en la Tabla 9, mientras que en R4-4 no indicó la importancia de la palabra “corresponsabilidad” en el contexto de la declaración de la ministra Marcela Ríos.

1.1.3.2. 1° medio.

La estudiante EA4 resolvió los ejercicios P3-4 y P3-5 adecuadamente. Para los ejercicios P4-1, P4-4 y P4-5 entregó las siguientes respuestas, respectivamente:

“Porque es una noticia importante que se debe dar a conocer y recordar” (R4-1, EA4).

“Porque como dice el título, pagar la pensión es algo que corresponde a los padres” (R4-4, EA4).

“Porque ahora podrán recibir su pensión alimenticia correspondiente” (R4-5, EA4).

Así, EA4 demostró que puede construir una interpretación inferencial cuando se presentan preguntas de alternativa, como sucede con los ejercicios P3-4 y P3-5. Sin embargo, en las preguntas de desarrollo enseñó interpretaciones inferenciales insuficientes en comparación con las respuestas ideales planteadas en la Tabla 9.

Por su parte, el estudiante EA5 también respondió de forma correcta los ejercicios P3-4 y P3-5. En cuanto a los ejercicios P4-1, P4-4 y P4-5, EA5 entregó las siguientes respuestas, respectivamente:

“Porque es una noticia de gran importancia y que afecta junto con beneficios a muchas personas” (R4-1, EA5).

“Porque no solo la madre debe hacerse cargo del hijo, el padre tambien debe hacerse cargo” (R4-4, EA5).

“Porque al no ver limitantes a los deudores de pension afectaba la situacion economica de la madre e hijo pero con la ley estan mas protegidos” (R4-5, EA5).

De este modo, EA5 en las preguntas de alternativa logró identificar las respuestas inferenciales correctamente. Sin embargo, en las preguntas de desarrollo realizó inferencias insuficientes: en R4-1 no mencionó la importancia que tiene la noticia a nivel nacional y en R4-4 no hizo alusión a la relevancia del término “corresponsabilidad” para la declaración de la ministra de Justicia.

Por último, el estudiante EA6 resuelve el ejercicio P3-4 de forma correcta. Para los ejercicios P3-5, P4-1, P4-4 y P4-5 proporciona las siguientes respuestas, respectivamente:

“Porque los padres que no paguen pensión de alimentos serán sancionados” (R3-5, EA6).

“Porque toda la población chilena debe tener el derecho de informarse de lo que pasa en el país” (R4-1, EA6).

“Porque fueron las palabras de la ministra que declararon este suceso” (R4-4, EA6).

“Porque al ser promulgada la ley ahora se toman medidas justas contra padres que escapan de su deuda alimenticia” (R4-5, EA6).

Por consiguiente, a partir de las respuestas entregadas por el estudiante, se puede verificar que EA6 logró realizar interpretaciones inferenciales al leer el texto, a pesar de no haber respondido de forma ideal el ejercicio P3-5.

1.1.3.3. 2° medio.

La estudiante EA7 respondió de forma adecuada los ejercicios P3-4 y P3-5. Por otro lado, los ejercicios P4-1, P4-4 y P4-5 fueron respondidos de la siguiente forma, respectivamente:

“Porque es algo que ocurre dentro y no fuera del país” (R4-1, EA7).

“Porque hay poca responsabilidad en el padre o la madre en aportar en el crecimiento de su/sus hij@/s” (R4-4, EA7).

“Porque así exijan la responsabilidad de criar y educar a sus hij@/s” (R4-5, EA7).

Con base en sus respuestas, EA7 demostró su capacidad de construir una interpretación inferencial cuando se trata de ejercicios de preguntas con alternativas. No obstante, si bien en R4-1 respondió de forma cercana a lo ideal, no consiguió realizar una interpretación inferencial satisfactoria cuando se trata de ejercicios de respuestas abiertas: en R4-4 no mencionó la importancia que tiene la palabra “corresponsabilidad” para el texto y en R4-5 no especificó la forma en que se exigirá la responsabilidad mencionada por la estudiante.

De igual manera, la estudiante EA8 respondió satisfactoriamente los ejercicios P3-4 y P3-5. Por otra parte, resolvió los ejercicios P4-1, P4-4 y P4-5 de la siguiente manera, respectivamente:

“como forma de informar mas” (R4-1, EA8).

“Para hacer que hagan eso al insistir o forma de amenazar” (R4-4, EA8).

“Porque te le ayudara en cualquier caso” (R4-5, EA8).

En consideración de las respuestas de EA8, se observa que fue capaz de identificar información inferencial al momento de desarrollar un ejercicio con alternativas. Por el contrario, al responder los ejercicios de respuesta abierta, no consigue realizar una interpretación inferencial, como queda plasmado en R4-1, R4-4 y R4-5: en R4-1 no mencionó la importancia de la noticia en el contexto nacional; en R4-4 infirió erróneamente el motivo por el cual se usa la palabra “corresponsabilidad” en el título del texto, y en R4-5 no especifica a quiénes ayudará la medida que se aborda en el texto.

Por último, el estudiante EA9 también respondió satisfactoriamente los ejercicios P3-4 y P3-5. Además, entregó las siguientes respuestas a los ejercicios P4-1, P4-4 y P4-5, respectivamente:

“Porque la norma rige para todo el país y no para un sector en específico” (R4-1, EA9).

“Porque da énfasis que el cuidado de un hijo se debe hacer tanto por la madre como por el padre” (R4-4, EA9).

“No sé, que ladilla escribir” (R4-5, EA9).

Al igual que EA7 y EA8, este estudiante demostró ser capaz de resolver ejercicios de comprensión inferencial cuando se trata de preguntas con alternativas, pero presentó dificultades al enfrentarse a inferencias de mayor autonomía. Esto, debido a que no respondió de forma ideal los ejercicios P4-1 y P4-4: en el primer caso, su respuesta R4-1 carece de información y, en el segundo, su respuesta R4-4 no se corresponde con la respuesta esperada, de acuerdo a lo planteado en la Tabla 9. Además, por decisión propia no resuelve el ejercicio R4-5.

1.1.4. Texto y contexto.

De igual modo, para reconocer las competencias lectoras de los estudiantes que participaron en el estudio es relevante realizar un análisis sobre las relaciones que pueden establecer entre el texto leído y su propio contexto. Con esta finalidad, en la evaluación se incorporó el siguiente ejercicio:

Tabla 10

Ejercicio de reflexión contextual

Codificación del ejercicio	Ejercicio	Respuesta ideal
P4-6 (pregunta de desarrollo).	Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?	Se espera que el estudiante responda de acuerdo a su apreciación personal, estableciendo relaciones entre su realidad contextual y lo expresado en el texto.

En los próximos párrafos se describieron las respuestas de los estudiantes, agrupándolas de acuerdo a su nivel educativo.

1.1.4.1. 8° básico.

En primer lugar, la estudiante EA1 no respondió la pregunta P4-6, por lo que no alcanzó a demostrar su capacidad de establecer relaciones entre su realidad contextual y lo expresado en el texto.

Por otra parte, el estudiante EA2 consiguió entregar su apreciación personal, pero no manifestó una relación específica entre su contexto y lo expresado en el texto. Esto se observa en:

“Si, es muy necesario esto porque al final los deudores no saldarán sus deudas si no se les presiona, y se les ponen consecuencias” (R4-6, EA2).

En tercer lugar, la estudiante EA3 alcanzó a hacer una apreciación de su contexto social y lo relacionó con el contenido del texto, tal como se aprecia en su respuesta, donde describió la realidad socioeconómica de las personas que se encuentran en su contexto:

“Sí lo es, gran parte de la población vive de salario mínimo, por lo que la pensión alimenticia puede ayudar a varias familias” (R4-6, EA3).

1.1.4.2. 1° medio.

El estudiante EA4 consiguió manifestar su opinión estableciendo una relación entre su contexto social y lo expresado en el texto, puesto que se refirió a la realidad socioeconómica de familias y personas presentes en su contexto. Esto lo demuestra su respuesta:

“Si, pues, hay varias familias muriendo de hambre por no recibir su pensión, también hay gente que no tiene un buen sueldo, por eso es importante esa ley” (R4-6, EA4).

Por otro lado, el estudiante EA5 realizó una reflexión a partir de su contexto inmediato para compartir su opinión, pero ignoró su contexto social, cultural y/o económico.

“No porque dentro de un círculo cercano solo una amiga vive con su madre pero su padre no debe pension” (R4-6, EA5).

El estudiante EA6 tampoco consideró su contexto social, cultural y/o económico al momento de resolver el ejercicio P4-5, puesto que solo se remitió a su círculo familiar para establecer la relación entre el texto y su contexto como lector:

“En mi caso no, tengo padres felizmente casados y mi papá trabaja para mantenernos” (R4-6, EA6).

1.1.4.5. 2° medio.

La estudiante EA7 respondió satisfactoriamente, debido a que logró establecer relaciones entre su realidad contextual y lo expresado en el texto, como se deduce en R4-6.

“Yo creo que es necesario, ya que es necesario aprender y ser responsable de lo que hacemos, y más cuando tienes a un recién nacido a tu cuidado y necesitas apoyo para mantenerlo lo más sano posible” (R4-6, EA7).

Igualmente, la estudiante EA8 fue capaz de establecer relaciones entre su realidad contextual, sus conocimientos previos y lo expresado en el texto:

“En mitad si porque le ayudara pero alguno se aprovechara diciendo que todo esta bien consiguiendo dinero gratis” (R4-6, EA7).

Por último, el estudiante EA9 también logró establecer relaciones entre su realidad contextual y lo expuesto en el texto para fundamentar su opinión, ejemplificando con casos de su contexto cercano:

“Ciertamente, porque he sabido de casos donde los padres han debido por años y se han hecho denuncias en varias ocasiones y no ha pasado nada” (R4-6, EA7).

1.1.5. Autoevaluación.

Para finalizar, en el instrumento aplicado también se tomó en consideración la habilidad de autoevaluación de las y los estudiantes, con la cual debían reflexionar sobre su proceso de lectura. En búsqueda de este objetivo, se realizó el siguiente ejercicio:

Tabla 11
Ejercicio de autoevaluación

Codificación del ejercicio	Ejercicio	Respuesta ideal
P4-7 (pregunta de desarrollo).	¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?	Se espera que el estudiante reflexione en torno a su proceso de lectura. Con esta pregunta se busca que el estudiante realice un ejercicio metacognitivo y exponga las propiedades del proceso de lectura de las cuales el estudiante es consciente.

A continuación, se describirán las respuestas de las y los estudiantes, organizándolas según su año escolar:

1.1.5.1. 8° básico.

La estudiante EA1 no resolvió el ejercicio P4-7, por lo que no se verificó si logra reflexionar en torno a su proceso de lectura.

El estudiante EA2, por otro lado, manifestó no haber tenido dificultades durante el desarrollo de la sección de lectura de la evaluación, por lo que no mencionó las herramientas o estrategias que utilizó durante su proceso lector. Responde únicamente:

“No” (R4-7, EA2).

Aun así, se identificó que el estudiante sí utilizó estrategias de lectura: enumeró los párrafos y subrayó los fragmentos del texto en que se encontraban las respuestas, como se observa en el anexo 16.

De la misma forma, la estudiante EA3 concluyó que no tuvo dificultades al reflexionar en torno a su proceso de lectura. Al igual que EA2, EA3 no mencionó las estrategias o herramientas utilizadas, sino que respondió:

“no, no la tuve” (R4-7, EA3).

A pesar de que EA3 no reconoció el uso herramientas o estrategias lectoras, se logró observar que recurrió a apoyos visuales al realizar la lectura, lo que queda expreso en anexo 17.

1.1.5.2. 1° medio.

Primeramente, la estudiante EA4 logró reflexionar en torno a su proceso de lectura e identificar las estrategias que utilizó al presentar dudas, respondiendo que tuvo dificultades que fueron resueltas por medio de la relectura:

“Más o menos, releer el texto me sirvió bastante para resolver mis dudas” (R4-7, EA4).

En relación con la habilidad de autoevaluación, el estudiante EA5 demostró que tomó en consideración sus conocimientos previos al leer el texto. Asimismo, identificó las dificultades que tuvo, pero no la forma en que pudo solucionarlas:

“Yo diria que no ya que igual ya tenia informacion de la noticia por la television y la unica pregunta que al inicio me causo conflicto fue la 6 pero solo al inicio” (R4-7, EA5).

Por último, el estudiante EA6 manifestó no haber tenido dificultades durante la lectura y no describió alguna estrategia de lectura:

“No tuve alguna dificultad” (R4-7, EA6).

Sin embargo, en el anexo 20 se aprecia que subraya los fragmentos del texto en que se encuentran las respuestas a las preguntas.

1.1.5.3. 2° medio.

La estudiante EA7 reconoció que tiene dificultades para comprender los textos que lee y especifica que recurre a la ayuda de otra persona para poder comprender un texto de mejor forma:

“A ver a mi se me dificulta entender lo que leo y es necesario que alguien me explique las dudas y significados, a si que le pregunto a algún adulto familiar o profesor para poder entender mejor” (R4-7, EA7).

Además de esto, se observó en el anexo 21 que la estudiante subrayó los fragmentos del texto en que se encuentran las respuestas a las preguntas de la prueba.

Por su parte, la estudiante EA8 explicitó las estrategias a las que recurre para comprender mejor un texto, que consisten en recordar y releer:

“recordar leer mas volver hacerlo” (R4-7, EA8).

Por último, el estudiante EA9 expresó que no tuvo dificultad para entender el texto, pero sí para encontrar información puntual, para lo que recurre a la relectura. Esto se observa en su respuesta:

“No tanto así como entenderlo, pero sí en el sentido de buscar información en específico, pero nada que se resuelva leyendo otra vez” (R4-7, EA9).

1.2. Competencias de escritura.

En el presente apartado se describirán las competencias de escritura de las y los estudiantes de acuerdo a los textos que escribieron bajo la consigna P5-1, caracterizada de la siguiente forma:

Tabla 12

Ejercicio de producción textual

Codificación del ejercicio	Consigna	Respuesta ideal
P5-1	Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien debes escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la importancia que tiene para ti conocerlo(a) personalmente, las expectativas que tienes sobre el viaje, con quienes viajarás, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar, dónde te vas a alojar, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y que pueda ser comprendido por el lector.	El texto que escriban los estudiantes debe seguir la temática expuesta y la estructura de algún tipo de texto específico (epístola).

A continuación, se expondrán y analizarán los textos escritos por las y los estudiantes, siendo categorizados de acuerdo al año académico de los sujetos.

1.2.1 8° básico.

Para comenzar, se expone el texto redactado por la estudiante EA1, que no siguió la estructura textual esperada y no cumplió con la intención comunicativa solicitada en la consigna:

“voy a ver a una amiga que vive lejos para hablar con ella” (R5-1, EA1).

Por otro lado, el estudiante EA2 escribió un texto en el que abordó la temática solicitada utilizando la tipología textual adecuada a su intención comunicativa. Consideró los elementos propuestos en la consigna y, además, incluyó consideraciones propias:

“Puente Alto, Santiago de Chile, 07-12-2022

Querido amigo.

Esperando que te encuentres bien, te escribo para comunicarte que iré a visitarte, pues necesito conocerte en persona, tanto a ti como a tu familia, para así fortalecer nuestra amistad.

A mi el viaje me emociona mucho, pues nunca había viajado allí, cuando le pregunté a mis padres estos dudaron, pero al final aceptaron.

Voy a viajar junto con mis padres y espero poder ver todas las maravillas de tu país y comer las delicias que comen allí, pero el problema es que no sabemos en donde alojarnos, así que si puedes darnos alguna recomendación te informo que nos quedaremos dos semanas.

Bueno, creo que ya se me extendió mucho mi carta así que me despido, nos veremos allá.

Atentamente [nombre completo de estudiante]” (R5-1, EA2).

Por su parte, la estudiante EA3 siguió la temática expuesta y la estructura ideal para el carácter del texto. Consideró los elementos propuestos en la consigna:

“Querida amiga

Es de todo mi placer informarte que pronto viajare a tu país a conocerte. Ire con mi madre en avion, nos alojaremos en un hotel cerca a tu ciudad. No puedo esperar para ver tu hogar, a tus padres y la comida de tu abuela que tanto presumes. Sera mejor que me muestres tus sitios favoritos.

Con todo esto me despido con las ansias de verte.

atte: tu amiga [nombre de estudiante]” (R5-1, EA3).

1.2.2. 1° medio.

La estudiante EA4 no redactó un texto, por lo que no se obtuvo la información necesaria para este eje.

En contraste, el estudiante EA5 escribió un texto que toma en consideración la temática expuesta y sigue la estructura textual ideal para lo solicitado. Al momento de redactar considera exclusivamente las recomendaciones de la consigna:

“Hola x como estas?

Yo me encuentro muy bien y el viaje para ir a conocerte va bien, ya tengo casi todo listo. Para mi es importante esto, despues de hablar mucho tiempo por chats de redes sociales por fin nos conoceremos en persona, tambien espero que todo salga bien para ambos junto con que no vea inconvenientes. El viaje a tu casa lo realizare solo y estare unas 2 semanas para que podamos visitar varios lugares durante ese tiempo. Me voy a alojar en el hotel x y estoy viendo lugares en linea para que vayamos cuando llegue.

Atentamente tu amigo x” (R5-1, EA5).

Por otro lado, el estudiante EA6 redactó un texto que se ajusta a lo solicitado: toma en consideración la temática expuesta y se enmarca en el tipo de texto ideal. Además, EA6 consideró los elementos recomendados en la consigna, a los que sumó elementos de su propia imaginación.

“7/12/22

– De: [Nombre de estudiante]

– Para: Alexa Rozas.

– Hola, ¿como estás? Yo bien y contento porque te tengo que contar algo importante, ¡¡¡pronto podre visitarte!!!, te explico, acabo de salir de cuarto medio y por mis notas pude entrar a una universidad muy buena en tu ciudad y quería visitarte ya que eres importante para mí, te cuento, viajaré solo pero tengo altas expectativas de esto y estaré unos años lo que si me alojaré cerca de la universidad. Espero verte pronto, con cariño, [nombre de estudiante]” (R5-1, EA6).

1.2.3. 2° medio.

EA7 escribió un texto que sigue la temática planteada en la consigna y pertenece al género epistolar. La estudiante toma en cuenta las recomendaciones propuestas y suma elementos de su propia imaginación.

“Santiago, 7 de Diciembre 2022

Querido Erik:

Por fin mi sueño se volvió realidad, podre ir a Mexico a conocer Acapulco y alojarme en un hotel de 5 estrellas en donde se grabó el episodio del Chavo del 8 “Vacaciones en Acapulco”.

Te quiero invitar un día ahí para jugar en la playa, conversar sobre cómo vemos la vida y conocernos mejor físicamente que virtualmente. Aunque no somos buenos iniciando una conversación nos las apañamos para hablar un rato.

Eres mi mejor amigo y espero que el vuelo no nos dé tantos problemas a mí y a mi mamá.

Se despide atentamente, [nombre de la estudiante]” (R5-1, EA7).

Por otra parte, la estudiante EA8 no redactó un texto bajo la consigna, por lo que no hay información para el ejercicio P5-1.

El estudiante E9, en cambio, sí redactó un texto que considera la temática planteada en la consigna y corresponde a un texto del género epistolar. Para escribir su texto, contempló exclusivamente las recomendaciones de la consigna:

“Querido [Redactado]: junto con saludarte estoy feliz de decirte que en unos días iré a visitarte a tu país Ricuanolo (si, ese país existe) además de visitarte aprovecharé de recorrer la ciudad, y no te preocupes por el donde me quedaré, será en un hotel cerca de la playa, también aprovecharé de subir el cerro donde está el castillo del sol naciente, estaré por allá por una semana completa estoy muy emocionado de poder verte

Se despide ???” (R5-1, EA9).

2. Entrevista realizada a docentes de Lengua y Literatura

A continuación, se describirá la información recopilada por medio del instrumento de recolección de datos N°2: la entrevista realizada a los docentes de Lengua y Literatura de los establecimientos. Para ello se consideraron tres categorías: competencias de lectoescritura de estudiantes autistas; concordancia de la apropiación de competencias de lectoescritura por parte de estudiantes autistas con lo propuesto en el Currículum de Lengua y Literatura, y alcance de las políticas educativas en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas.

2.1. Competencias de lectoescritura de estudiantes autistas.

Para dilucidar las percepciones de los docentes en cuanto a las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas, se abordaron las pre-categorías: conocimientos de las competencias de lectoescritura por parte de los docentes de Lengua y Literatura; modelo o estrategia de lectura y escritura de estudiantes autistas, y apropiación de competencias de lectoescritura por parte de los estudiantes autistas.

2.1.1. Conocimientos de las competencias de lectoescritura por parte de los docentes de Lengua y Literatura.

Los docentes de Lengua y Literatura de los establecimientos en que se realizó la investigación consideraron de forma unánime que las competencias de lectura consideran, en parte, la comprensión de textos.

Por un lado, PE1A sostuvo que dichas competencias corresponden a la capacidad de comprender un texto cabalmente. Expresó que, idealmente, todos los individuos deben comprender un texto de forma similar, aunque existe la posibilidad de que un texto tenga más de una interpretación de acuerdo a su complejidad.

“Por competencias de lectura y escritura... entiendo que sería como la capacidad de los alumnos, por una parte, de lectura, de entender a cabalidad un texto. Ya, eh... la competencia sería que idealmente todos comprendieran algo similar de un mismo texto.

Igual se entiende que se puede interpretar de distintas formas, dependiendo de la complejidad del texto” (P2, PE1A).

Por otra parte, la docente PE2B comentó que la competencia lectora guarda relación con el desarrollo de habilidades que posibilitan comprender diversos tipos de textos. Además, mencionó que los textos no se limitan exclusivamente a la modalidad escrita, sino que las imágenes u otros signos decodificables a los que se les pueda entregar un significado también se pueden considerar textos.

“Yo entiendo que tiene que ver con desarrollar habilidades que nos permitan comprender distintos textos, entendiendo texto no solamente como lo que está escrito en palabras, sino, también, como imágenes, decodificar, atribuir significados...” (P2, PE2B).

La profesora PE3C explicó que las competencias de lectura se corresponden con las habilidades que permiten a los individuos comprender un texto. Además de ello, la docente PE3C mencionó que las competencias de lectura junto a las competencias de escritura son utilizadas para la comunicación humana:

“Las competencias de lectura y escritura son habilidades (...) comprender lo que leen” (P2, PE3C).

“Las competencias de lectura y escritura son habilidades, herramientas, recursos que las personas utilizan para comunicarse a través de la lectura y la escritura” (P2, PE3C).

En cuanto a las competencias de escritura, las docentes PE2B y PE3C concordaron en que entre las funciones de la escritura se encuentra la expresión de ideas por parte de los individuos:

“La escritura tiene que ver con poder plasmar nuestras ideas de manera clara” (P3, PE2B).

“Las competencias de (...) escritura son habilidades, herramientas, recursos que las personas utilizan para comunicarse (...) dar a conocer sus ideas por escrito, etc.” (P2, PE3C).

Además, PE2B expuso que con la escritura los individuos alcanzan a desarrollar su creatividad:

“La escritura tiene que ver con (...) desarrollar las habilidades y poder desarrollarnos creativamente por la escritura” (P3, PE2B).

El docente PE1A, por su parte, considera que la escritura corresponde al manejo de la lengua, utilizando categorías textuales como la gramática, la semántica o la ortografía:

“Respecto a la escritura, sería también la habilidad, ya sea gramatical, semántica, ortográfica, etc., de poder manejar la lengua que utilizamos nosotros aquí en el país (...)” (P3, PE1A).

2.1.2. Modelo o estrategia de lectura y escritura de estudiantes autistas.

En primer lugar, el docente PE1A manifestó desconocer algún modelo o estrategia de lectura de sus estudiantes autistas, debido a que el desarrollo de las clases es compartido con educadoras del PIE, quienes se dedican a trabajar con las y los estudiantes TEA de forma más directa:

“Con ellos trabaja una profesora PIE. Entonces, específicamente un modelo de lectura que ella haga, lo desconozco porque los trabaja personalmente (...)” (P6, PE1A).

Por otro lado, PE2B sostuvo que una de las estrategias de lectura a la que recurren sus estudiantes autistas es utilizar apoyo visual durante la lectura, ya sean imágenes o videos. Esto, debido a que la lectura de textos escritos en ocasiones puede ser un desafío por su extensión:

“(...) suelen ser como más de responder mejor a los estímulos visuales, a las imágenes, les es más fácil como interpretar este tipo de texto. También se muestran muy familiarizados con los videos (...) a veces se le hace como un poco larga, como que hay muchas palabras, me han dicho, y, por lo tanto, por eso es como más fácil la imagen o el video” (P4, PE2B).

En tercer lugar, la profesora PE3C expresó que no reconoce un modelo de lectura en específico. Más bien, resalta la variabilidad de los estudiantes autistas en cuanto a las características de sus procesos de lectura:

“No podría hablar de un modelo en particular (...)” (P3, PE3C).

“Son de distinto orden y extremadamente variables (...) son muy variables, muy, muy, muy, muy, variantes” (P4, PE3C).

En cuanto a los modelos o estrategias de escritura, PE1A declaró que una estrategia a la que recurren sus estudiantes autistas es la descripción, que tiende a ser simple y literal en algunos estudiantes, y compleja en otros, quienes pueden considerar elementos causales, contextuales o etimológicos:

“Específicamente alguna estrategia de escritura, como te digo, son muy descriptivos. Describen, así, como lo que pueden entender de la manera más simple posible. El [nombre de estudiante] es muy literal y hace las cosas muy simples (...). El [nombre de estudiante] ya tiene más desarrollo de la escritura, él te describe las causas, el porqué suceden tales cosas, un poco de contexto histórico también, o a veces incluso te incluye como etimología” (P8, PE1A).

Por otro lado, la docente PE3C no identifica algún modelo o estrategia en específico ya que no considera adecuado hablar sobre modelos o estrategias, pues cree que estos son formas de encasillar a los individuos:

“Hablar de modelo a mí no me gusta porque es como encasillar, entonces me rehúso a hablar de un modelo (...) Pero no, modelo, no, no me gusta modelo, me rehúso” (P5, PE3C).

2.1.3. Apropiación de competencias de lectoescritura por parte de los estudiantes autistas.

El docente PE1A declaró que entre las particularidades que caracterizan las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes se encuentra la dificultad para tener un ritmo de lectura seguido y para leer textos de larga extensión, por lo que tienden a recurrir a

resúmenes o análisis textuales ajenos. Debido a ello, PE1A sostuvo que no se debería trabajar textos extensos con las y los estudiantes TEA en clases:

“Les cuesta bastante tener un ritmo seguido de lectura o leer textos muy largos. Usualmente, buscan resúmenes, análisis, etc. Entonces, frente a eso, con los chiquillos no se deberían trabajar textos tan extensos (...)” (P9, PE1A).

Por otra parte, PE2B resaltó la diversidad que presentan sus estudiantes autistas en el área de la lectoescritura, pero plantea que coinciden en su reacción emocional frente a situaciones desafiantes, a las que pueden responder con frustración. De acuerdo a la docente, la estudiante EA8 necesita una mayor cantidad de tiempo para realizar las actividades de lectura y escritura, y, además, recurre exclusivamente al pensamiento concreto; mientras que EA7 lleva a cabo las actividades rápida y autónomamente:

“(...) tienden un poco la frustración de repente, como a necesitar más tiempo o menos, porque ambas chicas que están en este curso son muy distintas: una de ellas trabaja muy rápido, hace las cosas, como te decía, como que lo tiene en la cabeza lo apunta, y termina, y quiere hacer otra cosa. En cambio, EA7 es más lenta, o sea, me refiero a que necesita más tiempo para sentirse conforme con lo que está haciendo, por lo tanto, de repente se frustra, de repente se cansa y se confunde ... Muchas veces necesita un ejemplo concreto (...)” (P5, PE2B).

De igual forma, la profesora mencionó que EA8 destaca por el perfeccionismo con el que actúa al escribir, que se manifiesta en su grafía y orden textual. Por otro lado, EA7 sobresale por su creatividad, que le permite acompañar sus escritos con dibujos u otros elementos visuales:

“(...) EA8 (...) es también muy perfeccionista, le gusta que lo que está escribiendo se entienda y que esté ordenado, tiene una cosa también con los colores de la mayúscula (...). En el caso de EA7, es más como desde el lado creativo, porque también le pone dedicación a la parte creativa de acompañar lo que escribe con un dibujo, o lo subraya, o lo pinta, como esto del tema visual, entonces eso igual facilita su comprensión” (P6, PE2B).

Por su lado, la docente PE3C observó que sus estudiantes autistas presentan ciertas características en común en relación con sus habilidades de lectoescritura, pero que no cree que se deba a que tengan NEE:

“Sí he visto que, en ese grupo de estudiantes, aunque no exclusivamente, pero sí más abundantemente en este grupo de estudiantes, hay como ciertas características (...) cualidades que los identifican bastante. Pero, insisto, no es por ser estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales (...)” (P3, PE3C).

Asimismo, explicó que, a pesar de que existe una gran variabilidad en las habilidades de lectura y escritura que poseen, sus estudiantes autistas comparten dificultades para expresar verbalmente sus emociones y para comprender el lenguaje abstracto:

“Son de distinto orden y extremadamente variables. Es un rango muy amplio de cosas que pasan, pero van desde que se ha visto estudiantes que les cuesta mucho poner en palabras sus emociones (...) hasta dificultades para comprender el lenguaje abstracto” (P4, PE3C).

Añadió, también, que presentan desafíos en la comunicación escrita desde la caligrafía hasta realizar una construcción textual coherente:

“(...) La expresión escrita es muy desafiante, desde los desde lo más básico, como, por ejemplo, la misma caligrafía a veces es muy complicada para mí, hasta lograr una construcción coherente (...)” (P5, PE3C).

De igual forma, PE3C comparte la percepción de PE1A y PE2B en cuanto al ritmo de aprendizaje de sus estudiantes autistas. La docente expuso que sus estudiantes autistas tardan más en llegar a los niveles básicos de escritura, por lo que cuentan con dificultades en la redacción. Entre estas dificultades mencionó el ritmo de escritura, que tiende a ser más lento en comparación con el resto de sus compañeros; la carencia de referentes en sus textos escritos, y el predominio del pensamiento concreto al escribir:

“(...) podría partir por ritmos de aprendizaje quizás, como que cosas que son súper básicas (...) estudiantes que tienen esas características de repente les cuesta mucho

llegar a ese nivel como más básico, se demoran más en poder escribir, en escribir sus respuestas, en redactar dentro de lo que se espera que hagan, como, por ejemplo, respuestas completas haciendo referencia al enunciado en la pregunta sin dejar vacíos de referentes, sin hacer referencias explícitas, todos los elementos que necesitan respuesta como cosas muy concretas (...)” (P8, PE3C).

Al consultar a los entrevistados por el alcance de las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas de acuerdo a su edad de desarrollo, PE2B sostuvo que no puede abordar el tema de forma generalizada, debido a que sus estudiantes tienen una gran diversidad de habilidades. Aun así, mencionó que sus estudiantes autistas logran alcanzar competencias de escritura, pero que estas no necesariamente se encuentran en el nivel de desarrollo apropiado para su edad. Sin embargo, advierte que aquellos estudiantes que se encuentran fuera del espectro autista tampoco consiguen un nivel de escritura propicio a su edad. Por el contrario, expuso que EA7 alcanza un nivel de escritura acorde con lo esperado:

“Yo considero que no podría dar como una visión general, porque dentro del espectro son todos muy, muy diversos (...) la escritura, donde yo siento que sí se logra, no sé si al nivel, porque, claro, ahí hay una pregunta compleja, porque hay chicos que a lo mejor no entran dentro del espectro que tampoco están en el nivel que debería tener un estudiante de la edad (...). Entonces me cuesta, porque, por ejemplo, EA7 sí po, EA7 sí logra la escritura muy clara, muy como perfecta; no así los demás estudiantes (...). Al menos con esta estudiante yo diría que sí” (P7, PE2B).

La profesora PE3C manifestó que algunos de sus estudiantes autistas sí logran un nivel apropiado de lectura y escritura, pero que ello depende de aspectos adicionales como la familia, el carácter del diagnóstico o el nivel de intervención realizado en el establecimiento. A pesar de la diversidad que advierte la docente, expuso que, en general, todos sus estudiantes han avanzado en sus competencias a lo largo de su proceso formativo:

“Algunos sí, pero depende también de varios rasgos adicionales. Como te decía, depende de la familia, del diagnóstico, de cuándo se hizo el diagnóstico, de qué nivel de intervención hizo el liceo, de muchísimas cosas. Ahora, en general, lo único que puedo decir de regla general es que con todos los estudiantes que yo he tenido a cargo desde

que estoy trabajando acá (...) todos han avanzado, todos han tenido un progreso, hay algunos que han tenido un progreso extraordinario” (P11, PE3C).

2.2. Concordancia de la apropiación de competencias de lectoescritura por parte de estudiantes autistas con lo propuesto en el Currículum de Lengua y Literatura.

En este apartado se trató la percepción de los docentes acerca de la concordancia de la apropiación de competencias de lectoescritura de estudiantes autistas con lo propuesto en el Currículum de Lengua y Literatura. Para ello se abordaron las pre-categorías: conocimientos acerca del Currículum Nacional de Lengua y Literatura por parte de los docentes de la asignatura; métodos de evaluación utilizados por parte de los docentes de Lengua y Literatura con sus estudiantes autistas; pertinencia del Currículum Nacional de Lengua y Literatura para el alcance de competencias de lectura y escritura por parte de estudiantes autistas, y nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura por parte de los estudiantes autistas de acuerdo al Currículum Nacional de Lengua y Literatura.

2.2.1. Conocimientos acerca del Currículum Nacional de Lengua y Literatura por parte de los docentes de la asignatura.

El docente PE1A comentó que cree tener conocimientos óptimos del Currículum Nacional de Lengua y Literatura para apoyar a sus estudiantes autistas en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Según el profesor, esto se manifiesta en el trabajo que realiza de forma independiente, al que el estudiantado responde óptimamente. Además, considera que sus estudiantes demuestran que han alcanzado positivamente sus aprendizajes relacionados con estas competencias:

“Yo creo que sí. Sí, eh, en el sentido de que me doy igual el tiempo de trabajar con ellos cuando no está acompañándome en la sala la profesora de Educación Diferencial que trabaja conmigo. Eh... siento que por lo menos ellos me responden de manera positiva en los trabajos, en lo que escriben, en las pruebas (...) consideraría que estoy haciendo bien el trabajo y que tengo las capacidades y competencias necesarias para hacerlo” (P13, PE1A).

Por su parte, PE2B considera que posee un conocimiento amplio del Currículum Nacional de la asignatura, pero no cree que ello sea suficiente para garantizar el desarrollo de las competencias de lectoescritura en sus estudiantes autistas. La profesora manifestó que, además del conocimiento teórico del Currículum, es necesario fortalecer las estrategias que se utilizan para entregar el conocimiento a la diversidad de estudiantes que se encuentran en el aula, particularmente con aquellos que tienen NEE:

“Yo creo que sí tengo un conocimiento amplio del Currículum, pero no sé si eso es suficiente para que yo pueda como lograr el aprendizaje en ellos. Creo que una cosa es como el conocimiento teórico del Currículum, que ya uno se lo puede saber, pero creo que lo que hay que fortalecer son como las estrategias, la didáctica, de cómo se traspasa ese conocimiento a la diversidad de estudiantes que hay dentro de la sala, especialmente a los estudiantes que son TEA” (P8, PE2B).

Debido a esto, la docente PE2B presta mayor atención a las estrategias que favorecen el desarrollo de la lectura y la escritura en sus estudiantes. Entre esas estrategias destacó el uso de recursos audiovisuales:

“Ahora, claro, trato de fijarme más que en el Currículum, en las cosas que a ellos le hacen sentido (...) las cosas que les gustan muchas veces tienen que ver con los videojuegos, con los videos de Youtube (...). Me centro más en eso que en el Currículum, sí, porque el currículum yo siento que no, no es suficiente para lograr el aprendizaje en ningún estudiante, menos en los chiquillos que tienen necesidades especiales” (P9, PE2B).

PE3C declaró que cree tener los conocimientos necesarios del Currículum Nacional de la asignatura para facilitar el desarrollo de la lectoescritura en sus estudiantes autistas, debido a que lo ha estudiado particularmente con esa finalidad bajo la creencia de que la diversidad es un aspecto fundamental de la pedagogía y las políticas públicas. Sin embargo, sostuvo que no es algo transversal entre los profesores, por lo que considera que es insuficiente que solamente ella cuente con ese conocimiento:

“Sí, pero yo en particular, porque yo me he dedicado a estudiar, no es algo que por naturaleza todos los profes saben (...). Es algo que se trabaja con el tiempo, que se estudia, que se continúa trabajando siempre (...) creo que es el futuro, que, onda, si hay algo que hemos hecho como disciplina en los últimos treinta años, es descubrir que la diversidad es la clave del éxito lo que respecta a pedagogía y a políticas públicas en cuanto a la inclusión (...)” (P12, PE3C).

“Sin embargo, el trabajo es en equipo. Entonces, cuando yo tengo esas competencias, las comparto con mis colegas, intento que en el fondo todos nos beneficiemos del conocimiento que está, no es así con todos los profes y eso se nota (...). Como que yo lo tengo, pero no sirve por sí solo, no sirve, ¿cachái? (...)” (P14, PE3C).

2.2.2. Métodos de evaluación utilizados por parte de los docentes de Lengua y Literatura con sus estudiantes autistas.

Dentro de los métodos utilizados por PE1A se encuentran algunos centrados en las competencias de lectura y otros enfocados en las competencias de escritura. Entre los primeros están presentes evaluaciones de plan lector y pruebas de comprensión lectora. Por otro lado, para evaluar las competencias de escritura ha realizado pruebas de desarrollo de escritura y la creación de productos gráficos como novelas gráficas, infografías o fanzines.

“Ya, mira (...) yo he hecho, por ejemplo, planes lectores de evaluación; pruebas de competencia lectora; pruebas de desarrollo de escritura y también de comprensión lectora; trabajos recreativos, por ejemplo, novela gráfica (...); trabajos más manuales como con la poesía hacer una infografía, un fanzine también... he variado bastante en el tema de las evaluaciones (...)” (P14, PE1A).

Además de ello, el docente mencionó que las evaluaciones que aplica a sus estudiantes autistas son las mismas que emplea con el resto del estudiantado, excepto cuando la educadora diferencial que lo acompaña en clases encuentre conveniente la adaptación, que se realiza de acuerdo a la complejidad de las preguntas. El profesor explicó que las adaptaciones de pruebas escritas consisten en acortar sus preguntas o cambiar sus ítems.

“Se supone que la evaluación en sí, algunas son exactamente iguales. No hay adaptaciones por parte de cambiar preguntas o esas cosas porque los evalúa la profesora diferencial. Cuando ella considera que las preguntas son pertinentes y están al nivel de ellos, se les aplica exactamente la misma prueba. Ahora, cuando la prueba lleva una mayor complejidad, se han hecho adaptaciones. En ese caso a veces se acortan preguntas o se cambian ítems” (P15, PE1A).

La docente PE2B comentó que las y los estudiantes son evaluados por medio de un proceso evaluativo que comienza con un diagnóstico a principio del año académico. Posteriormente, contrasta el diagnóstico con los trabajos que se realizan durante el año para reconocer la forma en que las y los estudiantes han desarrollado su aprendizaje, considerando también el ámbito emocional de las y los estudiantes.

“Todos los estudiantes parten con un diagnóstico a principio de año para ver qué cosas son capaces de hacer en ese momento, antes de que empecemos como la instrucción (...). No sé, partimos con el diagnóstico y vamos viendo el avance que se tiene, en un principio todo, como la parte emocional, la parte del desarrollo del trabajo, la frustración, cómo se van cumpliendo las metas (...), voy contrastando con los siguientes trabajos, con el cuaderno, con pautas también (...)” (P10, PE2B).

Entre los métodos evaluativos más pertinentes para aplicar a sus estudiantes autistas, la profesora mencionó el uso de listas, las pruebas con preguntas de alternativa para evidenciar su comprensión lectora y las pruebas con preguntas de desarrollo para reconocer la comprensión lectora y, a la vez, las habilidades de escritura de sus estudiantes, en consideración de la estructura textual:

“En caso de la escritura (...). En el caso de las chicas, sirve la lista, por ejemplo, de los conectores, cómo yo junto “esto” con “esto” (...) también les sirve mucho las pruebas con preguntas de alternativa, en algunos casos para la comprensión lectora (...) y las preguntas también de desarrollo, que ayudan a ver tanto, como, si se comprende el sentido de un texto o una pregunta de reflexión con la habilidad de escribir siguiendo como una estructura (...)” (P12, PE2B).

En cuanto a las evaluaciones aplicadas en la escuela CEC, la docente PE3C afirmó que trabaja en conjunto con el PIE para diseñar instrumentos transversales que puedan ser desarrollados por todos los estudiantes, sin distinguir si se encuentran o no dentro del programa. Sin embargo, cuando un estudiante presenta NEE que requiera adecuación, se recurre a ella:

“Nosotros tratamos enfáticamente, muy guiados con el trabajo del PIE, de aplicar evaluaciones que todos los estudiantes puedan desarrollar, que sean sin distinción de si están o no en el PIE, si tienen o no algún trastorno de aprendizaje, lo que sea (...) Obviamente, como que el nivel de intervención depende dependiendo del estudiante, o sea, nosotros tratamos de diseñar evaluaciones que sean para todos y todas, pero mediamos cuando vemos que hay un estudiante que se nos está quedando un poquito atrás (...)” (P15, PE3C).

Igualmente, la profesora distinguió tres ejes de evaluación: el eje de comprensión lectora, el eje de Currículum y el eje de plan lector, para los cuales utiliza distintos métodos evaluativos. En cuanto al eje de plan lector, PE3C realiza evaluaciones de variadas modalidades en las que los estudiantes pueden escoger sus propias lecturas. La docente mencionó que por medio de esta metodología las y los estudiantes alcanzan una mayor motivación frente a la lectura. Entre los métodos evaluativos, se destacan la creación de podcasts, video reseñas, entrevista, libro álbum, juego de cartas y set de cartas:

“Nosotras tenemos un modelo de plan lector muy bacán, que es un modelo que permite que los estudiantes elijan sus lecturas. Eso, por ejemplo, es algo que facilita que estudiantes que tienen como dificultades para acercarse a los libros o para escribir se motiven muchísimo (...). Tenemos: pueden hacer podcast, video reseñas, entrevista, libro álbum, juego de cartas, set de cartas (que son dos cosas distintas: uno es como cartas de juegos y otro es como cartas escritas, cartas, el género epistemo..., bueno, da lo mismo)” (P16, PE3C).

Para el eje de Currículum, comentó que rotan el tipo de evaluaciones dependiendo del nivel educativo, pero que siempre se mantiene presente la habilidad de comprensión lectora:

“En Currículum, depende del nivel que vamos rotando el tipo de evaluaciones que se hacen, pero claramente siempre hay un contenido de lectura importante, todas las evaluaciones son de comprensión lectora, no hay ninguna evaluación que no sea de comprensión lectora (...)” (P17, PE3C).

Por último, para el eje de comprensión lectora aplica guías estandarizadas que reciben posteriormente su respectiva retroalimentación:

“Comprensión lectora, que es el otro módulo que existe ... Se aplican guías estandarizadas y se aplica una retroalimentación que aplicamos a cada guía a dónde se resuelven todas las dudas y todo (...)” (P18, PE3C).

2.2.3. Pertinencia del Currículum Nacional de Lengua y Literatura para el alcance de competencias de lectura y escritura por parte de estudiantes autistas.

En relación con la pertinencia del Currículum Nacional para que las y los estudiantes autistas puedan alcanzar las competencias de lectura y escritura acordes a su nivel de desarrollo, el docente PE1A cree que las herramientas entregadas en el Currículum no son suficientes para que el estudiantado logre alcanzar ese objetivo, puesto que las considera estandarizadas en cuanto a las características de las y los estudiantes a quienes van dirigidas:

“Yo encuentro que no, porque las herramientas que nos entregan en Currículum (...) son súper estandarizadas. No es como que venga un apartado para estudiantes con algún tipo de déficit cognitivo. Son todas muy “ya, estas se hacen para todos de tal forma, ahí están las instrucciones y la forma de evaluar”. No hay un plan diferenciado en ese sentido (...)” (P16, PE1A).

De la misma manera, la profesora PE2B considera que guiarse exclusivamente por el Currículum Nacional de la asignatura es algo insuficiente, dado que estima que la puesta en práctica de los aprendizajes es más relevante que la visión general que tiene el documento curricular sobre los conocimientos y las habilidades relacionados con la lectoescritura. En este sentido, opinó que el trabajo en el aula debería centrarse en el uso práctico de las habilidades:

“Currículum es una visión bastante general de lo que un estudiante en un nivel debería saber o de las habilidades que debería desarrollar, más que la didáctica misma con la que se va enseñar ese contenido. Entonces, si bien a mí los indicadores me muestran lo que yo tengo que conseguir con los chicos y las chicas, lo difícil es (o lo que da más la pega) cómo lograr que lo que yo le estoy enseñando o que esta habilidad les haga sentido para su día a día, como que realmente entiendan por qué es necesario comprender lo que estoy leyendo (...)” (P13, PE2B).

Por último, la docente PE3C opinó que ninguna herramienta presente en el Currículum Nacional de Lengua y Literatura es suficiente por sí sola para asegurar el aprendizaje de las y los estudiantes, debido a que no están adecuadas al contexto educativo de cada escuela. Además, sostuvo que el Currículum tiene un carácter segregador y que, si bien los profesores deben guiarse por él, es preciso que sea cuestionado constantemente:

“(...) ninguna herramienta que está en el Currículum es suficiente, porque son en frío de laboratorio, no sirven, como que tú tienes que conocer al curso, conocer al colegio, conocer el contexto y de ahí como ver qué te sirve del currículum y sacar lo que más puedas del currículum y meter ahí (...). De hecho, creo que el currículum es de naturaleza segregadora (...) creo que, en ese sentido, si bien el currículum siempre es una guía para todos los profes, es una guía que para los profes siempre tiene que ser cuestionada (...)” (P19, PE3C).

2.2.4. Nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura por parte de los estudiantes autistas de acuerdo al Currículum Nacional de Lengua y Literatura.

El profesor PE1A manifestó que el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura por parte de sus estudiantes autistas en el marco del Currículum Nacional de Lengua y Literatura depende de la dificultad de los textos que se trabajan durante las clases, ya que en algunos textos con cierto nivel de dificultad alcanzan las competencias adecuadas, pero en otros textos, no:

“Yo creo que depende. Hay algunos textos, sí, que son sencillos de comprender y desarrollar algún tipo de actividad escrita, y hay otros que son más complejos y que ahí

llevarían un poco más de trabajo. Claro, en ese sentido, puedo decir que sí, en algunos, y no en otros que se sugieren en el Currículum” (P17, PE1A).

Por su parte, la docente PE2B expuso que hay una gran variedad de estudiantes que no alcanzan los niveles de lectura y escritura adecuados para su nivel educativo, quienes no necesariamente son autistas o cuentan con alguna NEE. De hecho, destacó que sus estudiantes autistas EA7 y EA8 están por encima del nivel que el resto de sus compañeros de curso:

“Yo creo que en el colegio hay varios estudiantes que no logran el nivel de segundo medio. Por ejemplo, en el segundo medio A, que es el curso que yo tengo, hay muchos estudiantes, que no son solo TEA, con problemas de comprensión, y hay otra estudiante, en el caso EA7, que ella sí está en el espectro y está por sobre la comprensión de los compañeros y compañeras, por sobre la redacción también (...)E8 responde: yo hago preguntas, E8 las responde rápido o si se equivoca también se corrige ella misma (...) no sé si para el nivel de segundo medio están adecuadas, pero en la comparación con el mismo curso muchas veces están por sobre la media” (P15, PE1A).

Por otro lado, PE3C comentó que la mayor parte de sus estudiantes autistas se encuentran dentro de lo esperado en relación con las competencias de lectura y escritura, por lo que sostuvo que un diagnóstico de autismo no significa necesariamente una diferencia en el nivel de apropiación de la lectoescritura. Además, mencionó que en caso de que no se encuentren en el rango ideal, estarían en otro tipo de colegios:

“La mayoría de las veces se encuentran extremadamente dentro de lo esperado por eso te digo que no porque sean TEA significa que están más arriba más abajo o entremedio no se puede identificar la mayoría siempre está en el rango. Y si no están en el rango, llegan a otros colegios, no a este tipo de colegios” (P21, PE3C).

Al consultarle a qué se refería al hablar de “otros colegios” opuestos a “este tipo de colegios”, la docente estableció una relación dicotómica entre las escuelas especiales y los establecimientos que cuentan con PIE, explicando que en las primeras asisten estudiantes autistas con mayores dificultades de aprendizaje que no pueden ser trabajadas en un liceo como CEC, puesto que cuentan con los recursos adecuados para ello. Por ejemplo, en las escuelas

especiales se entrega una mayor atención por parte de docentes especialistas en el área de la educación a estudiantes con NEE

“Colegios donde hay recursos como para estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. Aquí como que se les permite igual estar con el resto de los estudiantes que son como más estándar, ¿cachái? (...) Como que en verdad en esos colegios las necesidades que tienen son mucho más grandes y requieren mayor atención, por ejemplo, (...) una atención de profes que tengan como especialmente formación en el área (...) en el fondo que todo el colegio es PIE, y este colegio no es así. De hecho, el PIE es nuevo (...) este colegio no les puede ofrecer a todos los estudiantes lo que necesitan, porque hay gente que necesita mucho más y sus estudiantes tienen que ir a otros colegios” (P12, PE3C).

2.3. Alcance de las políticas educativas en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas.

Para describir la información recolectada acerca del alcance de las políticas educativas en las competencias de lectoescritura de estudiantes autistas, se tomaron en consideración las pre-categorías: nivel de conocimiento de las políticas chilenas de inclusión educativa; repercusión de las políticas de inclusión educativa en el alcance de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas, y trabajo con el Programa de Integración Escolar para asegurar la apropiación de las competencias de lectura y escritura por parte de los estudiantes autistas.

2.3.1. Nivel de conocimiento de las políticas chilenas de inclusión educativa.

Al consultar sobre los conocimientos de las políticas de inclusión educativas en Chile, tanto PE1A como PE2B reconocieron tener conocimientos escasos:

“Poquísimo” (P18, PE1A).

“No, creo que no. No” (P16, PE2B).

Tras estas respuestas, hicieron mención de sus conocimientos específicos. PE1A declaró que su conocimiento corresponde a las adaptaciones curriculares y la aplicación de PACI. Para

expresar dichos conocimientos, reconoció que se basa en las políticas que se trabajan en el establecimiento CEA junto a las educadoras del PIE.

“Que, por lo menos de lo que se trabaja aquí con las profesoras PIE, es que no se puede, por ejemplo, evaluar de la misma forma a un estudiante con algún tipo de déficit cognitivo con lo que sería un neurotípico. Se hacen a veces incluso PACI, se cambian las rúbricas, se cambian las actividades (...)” (P19, PE1A).

La docente PE2B mencionó que también basa sus conocimientos en la relación que tiene con las educadoras del PIE y que estos consisten en la adecuación curricular y la aplicación de PACI:

“Lo que sé tiene que ver más con lo que me cuenta la educadora diferencial que con el decreto, con el acompañamiento. No sé si tiene que ver con eso, pero el tema de la PACI y de la adecuación es lo que trabajamos acá con los chicos (...). Pero no tengo el conocimiento del decreto” (P17, PE2B).

Por el contrario, la profesora PE3C aseguró tener conocimientos acerca de las políticas educativas de inclusión:

“Sí” (P23, PE3C).

La docente comentó que recogió información sobre las políticas debido a que tiene un interés particular por las dificultades de aprendizaje, lo que la llevó a estudiar un magíster en educación para niños con dificultades de aprendizaje. Al responder, explicó que no sería capaz de mencionar todas las políticas educativas, pero que tiene los conocimientos. Asimismo, recalcó que la importancia de las políticas educativas recae en poder relacionarlas con el aula y sus necesidades contextuales, trabajo que realiza en conjunto con el PIE. En este sentido, destaca la labor del PIE y el uso del DUA:

“(...) Yo tenía muchas, como, inquietudes en relación a la educación, particularmente a las dificultades del aprendizaje, entonces dedico mucho tiempo a estudiarlo. De hecho, hice un magíster de la Católica en educación con niños con dificultades de aprendizaje (...) claro, en teoría, investigando para la tesis, no puedo decirte todas las políticas

educativas del mundo, pero es muy difícil cuando llega el momento (...). En el fondo el trabajo del PIE es como materializar todos esos conocimientos que uno tiene en la práctica (...). Ahora, lo que a mí más me ha gustado trabajar es en el Diseño Universal de Aprendizaje, eso me gusta mucho (...) pero no te podría ser como una cátedra de todas las cosas que existen, son caleta, y todas las no todas las ocupo (...)” (P24, PE3C).

Mencionó que la relevancia del enfoque inclusivo en la educación se debe a que la diversidad es el futuro de la educación y la clave del éxito para la pedagogía y las políticas públicas:

“(...) creo que es el futuro, que, onda, si hay algo que hemos hecho como disciplina en los últimos treinta años es descubrir que la diversidad es la clave del éxito lo que respecta a pedagogía y a políticas públicas en cuanto a la inclusión (...)” (P12, PE3C).

Por otro lado, al conversar sobre la preparación docente respecto al tema, PE1A afirmó que no cree tener una preparación docente adecuada, sino que sus aprendizajes los ha construido durante su ejercicio docente y junto a las educadoras del PIE. Reconoció, también, que es necesario un abordaje más profundo acerca de las políticas educativas de inclusión, pero considera que no se cuenta con el tiempo necesario para ello:

“(...) Siendo sincero, si bien conozco lo que he ido aprendiendo durante este tiempo, no es algo a cabalidad, no es algo que conozca a profundidad. Y, si bien las educadoras PIE nos orientan en todo eso, es una base igual más o menos pobre. Siento que debería ser más... trabajarse a más profundidad en ese sentido. El tema es que, por ejemplo, no... tiempo no hay para eso. No se dedica tiempo durante el desarrollo de las clases o de las horas no lectivas para ese tipo de capacitaciones (...)” (P24, PE1A).

De igual forma, comentó que tuvo una formación deficiente en cuanto a las políticas educativas de inclusión y al abordaje de una educación inclusiva desde su formación docente en la universidad, puesto que no tuvo ningún curso enfocado en ella:

“Yo diría que no, en el sentido de que yo no recuerdo que haya tenido algún ramo que haya sido de preparación en específico para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje. En ninguno, ninguno, absolutamente ninguno (...)” (P25, PE1A).

PE2B coincide en que no tuvo una preparación docente óptima en su formación profesional para trabajar con estudiantes con NEE. Indicó que los métodos para enseñar a estudiantes con NEE se entregan exclusivamente a docentes de Educación Diferencial, pero que a los docentes de Especialidad se les prepara solo desde los conocimientos de su especialidad:

“No preparan para trabajar con estudiantes con necesidades especiales, con ninguno. no hay una didáctica ni una preparación ni estrategias para trabajar con ellos, siempre se nos forma desde lo uniforme (...) siento que se separa mucho los profes de Especialidad en la Especialidad, como que al profe Diferencial se la forma para eso y al profe de Especialidad solamente le dan como el contenido” (P24, PE2B).

2.3.2. Repercusión de las políticas de inclusión educativa en el alcance de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas.

PE1A expresó que considera que las políticas de inclusión educativa debiesen repercutir de manera positiva en la apropiación de competencias de lectura y escritura en sus estudiantes autistas. Sin embargo, según el docente, en la práctica las políticas no son puestas en marcha de manera ideal, ya que el trabajo que se realiza difiere del estándar solicitado en las políticas:

“Por una parte, sí, ya que no se desarrollarían cognitivamente a la par con los estudiantes que no tienen estas dificultades. El tema es que esas políticas se encuentran en papeles que las soportan, pero, al fin y al cabo, la bajada o el aprendizaje que nosotros hacemos difiere mucho del estándar que piden en las políticas” (P21, PE1A).

Aun así, considera que, al menos en el establecimiento en que trabaja, las políticas educativas son aplicadas de manera positiva:

“Por lo menos, lo que yo he observado y lo que yo he trabajado en este colegio, encuentro que se hace un buen trabajo” (P26, PE1A).

Al respecto, identifica que en la escuela CEA se realizan evaluaciones diferenciadas acorde a lo planteado por las políticas educativas y, además, se aplica el decreto 67, con el que se sigue y monitorea el aprendizaje de los estudiantes:

“Por lo menos, aquí sí, porque se entiende que se hacen evaluaciones diferenciadas y además se aplica el decreto 67, que es que, a pesar de que el estudiante le vaya mal y después tú le haces otra evaluación y le sigue yendo mal, tú tomas a ese estudiante y le haces una tutoría” (P28, PE1A).

En cuanto al decreto 67, el docente afirmó que también ha evaluado a estudiantes autistas a partir de dicho decreto:

“Yo igual les he dado oportunidades evaluativas. Por ejemplo, si les va mal en una prueba y tienen un 3, trabajó en clases, trabajó en las guías, veamos si se le puede subir la nota porque ha demostrado un esfuerzo durante el desarrollo de las unidades” (P29, PE1A).

La docente PE2B comentó que cree que las políticas de inclusión educativa repercuten en la apropiación de competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas, especialmente porque, en gran medida, se traducen en el trabajo conjunto con el PIE:

“Sí. Yo creo que es como fundamental que exista una planificación conjunta con la visión de una profe del PIE en el acompañamiento a los estudiantes, la voluntad también del profe de la especialidad de integrar esas cosas, que no siempre sucede, se ven los cambios (...)” (P18, PE2B).

En cambio, no observa que las políticas de inclusión educativa sean efectuadas de manera óptima. Esto, porque considera que depende del horario de los docentes y también de su voluntad. Además, mencionó que el trabajo con las políticas educativas de inclusión no es priorizado, a pesar de que se exigen resultados positivos con estudiantes que forman parte del PIE:

“No creo que sea así (...). Aunque la gente quiera, muchas veces depende del horario (...) o de la voluntad de trabajar y realmente cómo integrar lo que te está diciendo la docente, cómo trabajar para eso, y siento que muchas veces no se prioriza que se cumpla lo que tú me mencionas ahí, pese a que también te exigen como resultados con los estudiantes que son TEA o que son de PIE” (P25, PE2B).

Respecto al abordaje de las políticas en su contexto educativo, la docente planteó que, si bien se busca trabajar a partir de ellas, no es algo que se cumpla cabalmente en la práctica, pues no es algo que se priorice en el establecimiento:

“Yo creo que se intenta se intenta. O sea, se da el espacio para que se logre, porque, por ejemplo, con la educadora diferencial tratamos de hacerlo, pero yo siento, lo que observo es que no es algo que esté como tan arraigado en este colegio” (P26, PE2B).

Por su lado, PE3C manifestó que desconoce si las políticas de inclusión educativa han favorecido el aprendizaje de los estudiantes autistas, pero que le gustaría decir que sí, puesto que, de ese modo, el ambiente educativo se ve beneficiado y, así, también la disposición al aprendizaje. Además de ello, destacó el trabajo del PIE:

“No lo sé, la verdad (...) Me gustaría pensar que sí, y no solamente de las habilidades de lectura y escritura, sino en todos esos aspectos, porque creo que este favorece un ambiente general de aprendizaje y eso automáticamente como que cambia la disposición del aprendizaje, cambia todo el contexto donde está sucediendo (...). El hecho de la sola presencia del PIE ya ha hecho una diferencia tremenda para los estudiantes” (P25, PE3C).

2.3.3. Trabajo con el Programa de Integración Escolar para asegurar la apropiación de las competencias de lectura y escritura por parte de los estudiantes autistas.

PE1A afirmó que se realiza un trabajo conjunto con el Programa de Integración Escolar. Dicho trabajo consiste en reuniones semanales de los profesores de Especialidad con los educadores del PIE, en las que revisan las necesidades específicas de las y los estudiantes, su progresión y las actividades realizadas. En el caso de Lengua y Literatura, se revisan en conjunto los materiales que se utilizarán en clases para identificar si necesitan adaptaciones y si las lecturas son pertinentes:

“Sí, se trabaja en conjunto y es bastante complejo y, por decirlo así, íntegro el trabajo que se hace en conjunto con los educadores del Programa de Integración. Se hacen horas semanales, donde nosotros nos juntamos con los profesores PIE y se ve qué es lo que estamos haciendo, qué necesitan los estudiantes, qué materiales o guías hay para

hacerles adaptaciones, si van a cambiar el tipo de lectura o qué es lo que vamos a trabajar y ver, cómo van con las notas... En ese sentido, bastante preocupado el colegio y las educadoras también de los estudiantes con algún tipo de dificultad” (P22, PE1A).

Asimismo, confirmó que realiza adecuaciones curriculares, que consisten en planes diferenciados para los estudiantes con NEE, incluyendo a aquellos que se encuentran dentro del espectro autista. Además, mencionó que para ello trabaja junto a la educadora del Programa de Integración Escolar:

“Sí. Sí, en el sentido de que, por lo menos, lo que yo alcanzo a sacar de los objetivos de aprendizaje que ocupamos, de los objetivos en general, si bien se supone que deberían ser transversales, igual, por ejemplo, a la hora de hacer algún tipo de evaluación formativa o sumativa, yo igual hago planes diferenciados para los estudiantes, en este caso, con TEA. Pero, igual, lo converso antes con la educadora PIE que trabaja conmigo” (P23, PE1A).

De igual forma, la profesora PE2B sostuvo que trabaja junto al PIE, aplicando estrategias de aprendizaje recomendadas por las educadoras del programa y hablando sobre las necesidades y avances de los estudiantes, lo que da lugar a un avance positivo por parte de las y los estudiantes. Comentó, además, que el trabajo que realiza junto al PIE apunta a la integración de los estudiantes al curso, que es algo que no toman en consideración todos los docentes del establecimiento:

“(...) se aplican estrategias que son recomendadas por la docente PIE (...) juntarnos y hablar del curso, hablar de los casos. Eso se ve reflejado en los avances de los chiquillos, porque hay como trabajo detrás, un cuidado de realmente tener la necesidad de integrarlos el curso y no, por ejemplo, que sucede también, trabajar de forma aislada, porque yo también he trabajado con otros docentes, que en vez de integrarlo a todo el curso es como que, no sé po, se sientan al lado y como que se aísla un poco más el caso (...)” (P18, PE2B).

Asimismo, afirmó que ha realizado adecuaciones curriculares por medio del Plan de Adecuación Curricular, con el que se adecuan y priorizan los objetivos de acuerdo a la posibilidad de logro por parte de las y los estudiantes

“Ya, eso (adecuación curricular) sí lo hicimos este año. La PACI, ¿esa es la PACI, cierto?” (P20, PE2B).

“Ya, adecuamos el objetivo, vimos cuáles eran, a lo mejor, más logrables para el chico o la chica. En el caso de los estudiantes TEA, cuáles serían los que vamos a priorizar en el año y cuáles creemos que, a lo mejor, serían como demasiado difíciles para alcanzar durante el tiempo que tenemos (...)” (P21, PE2B).

Por último, la docente PE3C aseguró que todo el departamento de Lenguaje trabaja íntegramente junto al PIE. Mencionó que las evaluaciones y planificaciones las realiza en conjunto con educadores del PIE, con la finalidad de procurar que todos los productos puedan ser desarrollados por la totalidad del estudiantado. Igualmente, comentó que no trabaja en todos los cursos con profesionales del PIE, pero que ha podido aplicar las estrategias con todos los niveles. Sin embargo, afirmó, no todos los profesores están dispuestos a trabajar junto al programa.

“Extremadamente sí. El trabajo que todo el departamento de Lenguaje hace es como bien cercano al PIE, trabajamos muy codo a codo (...). Todas las pruebas, por ejemplo, la hora de planificación las realizamos juntos, es como (...) tiene que ser lo suficientemente amplio para que quepa toda la diversidad de estudiantes (...). Y eso es bacán, es bacán, porque, además, claro po, en ese curso lo revisamos, pero queda la herramienta y la puedo aplicar en todos los niveles, incluso con los que yo no trabajo en PIE (...) No así todos los profes y eso es súper importante por el trabajo en equipo. Yo amo PIE, trabajo bacán con PIE, pero no todos” (P26, PE3C).

En cuanto a la adecuación curricular, comentó que normalmente no la lleva a cabo, puesto que, junto al PIE, planifican desde un comienzo considerando la gran diversidad de estudiantes. De acuerdo a la profesora, solamente en casos en que surge una necesidad concreta se realiza una adecuación curricular, pero que esto sucede en muy pocas ocasiones. Además de

ello, mencionó que intenta mantener a los estudiantes al tanto de la existencia de una diversidad de modos de aprendizaje:

“No necesariamente, porque la preocupación es como anterior a ese momento. Tratamos que todo sea ya válido y accesible para todos, entonces todo lo que hacemos es accesible para todos y, si llegara a ver, así, como una necesidad específica concreta, se aborda directamente con este caso en particular, pero pasa muy poco (...) a veces los niños obviamente preguntan, así como “profe, ¿por qué la prueba de él es distinta?” (...) Es una pregunta súper válida. Nosotros tratamos como de, en vez de hacerle el quite, abordarla, explicarles que existen diversidades de maneras de aprender, que existen diversidades de maneras de enseñar, que algunas personas tienen dificultades para concentrarse, para leer textos que son demasiado largos (...)” (P27, PE3C).

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN TEÓRICA

En este capítulo se expone el análisis realizado a partir de la información recabada y la literatura revisada para la investigación. Para realizar la interpretación de lo recogido se consideraron tres categorías principales: la apropiación de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas; el nivel de apropiación de estas competencias en el marco del Currículo Nacional, y la influencia de las políticas educativas en el desarrollo adecuado de la lectoescritura en los jóvenes autistas. Para esto se realizó una triangulación entre la información obtenida por medio del contenido recolectado en la evaluación aplicada a las y los estudiantes, la información recogida por medio del discurso de los docentes y la teoría revisada durante la investigación, a través de lo cual la investigadora llevó a cabo un análisis interpretativo e inferencial.

Inicialmente, se abordó la categoría de apropiación de las competencias en los estudiantes autistas, para lo que se definió la competencia de lectura según la teoría y el discurso de los docentes. Posteriormente, se analizaron las competencias de lectura por medio del cruce de la información recabada y la teoría analizada. La pre-categoría de competencia de escritura siguió una lógica similar: primeramente, se definió el concepto de competencia escrita de acuerdo a lo dispuesto por la teoría y el discurso de los profesores, para luego analizarla e interpretarla por medio de la triangulación de información.

En segundo lugar, en la categoría del nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en el marco de los lineamientos curriculares de Lengua y Literatura, se entregó una definición a los conceptos de lectura y escritura de acuerdo al Currículo Nacional y, luego, se interpretó la información por medio de la triangulación entre la teoría revisada, la información recogida del discurso de los docentes y la información recabada a partir de la evaluación aplicada a las y los estudiantes.

Por último, la categoría de relación entre las políticas educativas y la apropiación de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas se abordó entregando una definición del concepto de políticas educativas, para posteriormente realizar un cruce entre la teoría y el discurso de los docentes.

1. Apropiación de las competencias de lectura y la escritura en adolescentes autistas

El desarrollo de las competencias de lectura y escritura corresponde a una de las principales habilidades que los individuos deben interiorizar a lo largo de su vida, puesto que el uso del lenguaje escrito incide en la comunicación con otros, en la orientación del pensamiento, en el intercambio escrito, en la creatividad y en el crecimiento intelectual y emocional (Lomas, 1999 y Manzano *et al.*, 2019). Debido a ello, reconocer el nivel de competencias de lectoescritura en los estudiantes es una labor fundamental dentro del aprendizaje estudiantil.

Esta investigación se centró en las competencias de los adolescentes autistas que forman parte de las comunidades educativas, para lo cual se consideraron dos pre-categorías: las competencias de lectura y las de escritura.

1.1. Alcance de las competencias de lectura en estudiantes autistas.

Como fue señalado previamente, el acto de lectura es entendido por Cassany *et al.* (2003) y Núñez (2015) como la comprensión de un texto por medio de la construcción de significado por parte del lector. De acuerdo a los autores, leer permite que un individuo participe en los procesos de socialización, en la producción de conocimientos, en el desarrollo de capacidades cognitivas y en el grado de autonomía, por lo que corresponde a uno de los principales aprendizajes de la escolarización (Cassany *et al.*, 2003). Por este motivo, para el presente estudio resulta esencial reconocer el abordaje de esta habilidad en el aula, por lo que es relevante distinguir la perspectiva que adoptan los docentes de Lengua y Literatura respecto a ella.

Según los docentes del estudio, la competencia lectora se corresponde directamente con la comprensión lectora, puesto que indicaron que adquirirla conlleva entender cabalmente el sentido de los textos. PE1A indicó que la comprensión de un texto debe ser similar entre cualquier lector que se enfrente a él, pero que puede diferir dependiendo de su complejidad, de modo que se desprende que el docente reconoce las diferencias que se pueden producir entre los lectores de acuerdo a sus habilidades de decodificación, sus conocimientos previos y sus procesos cognitivos y emocionales, como proponen Colomer (1997) y Núñez (2015). Igualmente, concuerda con lo propuesto por Solé (2012), quien expresa que cada lector lee a partir de diversos niveles de conocimiento y estrategias lectoras, lo que puede llevar a que se den variadas interpretaciones. Por su parte, PE2B considera que la competencia lectora

contempla las habilidades que permiten alcanzar la comprensión lectora, lo que puede ser asemejado a las micro-habilidades de lectura planteadas por Cassany (2003): percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y lectura atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación. PE3C destacó, además, que la lectura se utiliza para la comunicación humana, de modo que forma parte de las competencias comunicativas. En este sentido, los docentes consideran que la comprensión lectora y la competencia lectora son conceptos equivalentes.

Si bien la comprensión lectora y la competencia lectora tienen una relación recíproca que las asemeja, los docentes pasan por alto que la segunda enfatiza en su funcionalidad, es decir, no solo supone la comprensión de textos, sino

que también contempla el uso de lo leído en situaciones prácticas (Núñez, 2015). La OCDE (2009) caracteriza la competencia lectora como la comprensión y uso de textos escritos para alcanzar objetivos propios, adquirir conocimientos y participar en la sociedad. El Estudio Internacional del Progreso de Competencia Lectora (PIRLS), por su parte, propone cuatro procedimientos por los cuales se consigue una competencia fructífera (Jiménez, 2014):

- a) Localización de información explícita.
- b) Ejecución de inferencias.
- c) Interpretación de ideas.
- d) Evaluación del contenido y los componentes textuales.

En consideración de esto, para develar el nivel de apropiación de competencias de lectura y escritura por parte de las y los estudiantes del estudio, se tomarán en cuenta los procedimientos sugeridos por el PIRLS, junto con las categorías de anticipación y de extracción de información.

Tabla 13

Categorías y pre-categorías del alcance de las competencias de lectura en estudiantes autistas.

Categoría	Pre-categoría
Procesos de anticipación.	Anticipación sobre la estructura textual.
	Expectativas, motivaciones y anticipación de contenido.
Extracción de información y comprensión textual.	Comprensión lectora literal.
	Comprensión lectora inferencial.
	Comprensión lectora crítica.
	Meta-comprensión.

1.1.1. Procesos de anticipación.

De acuerdo a Cassany *et al.* (2003), el proceso de lectura comienza previo a la decodificación del texto escrito, en el instante en que el lector plantea expectativas y objetivos respecto a lo que será leído. Durante este momento de la lectura, actúa la memoria a largo plazo (MLP) para que el lector anticipe el tipo de texto al que se enfrenta y los elementos textuales con los que se encontrará, además de contener los conocimientos previos de la lengua y el tema que se trata en el texto. Aquí el lector utiliza las micro-habilidades de anticipación y memoria. La primera consiste en la capacidad de prever el contenido de un texto y generar motivación por parte del lector, y la segunda en la retención de información y conocimientos en la memoria a largo plazo (MLP) y la memoria a corto plazo (MCP). Asimismo, se utilizan las estructuras cognitivas y las estructuras afectivas, que corresponden, respectivamente, a los conocimientos de la lengua y el mundo organizados en estructuras mentales, y a la actitud emocional del lector ante la lectura (Colomer, 1997).

Las y los estudiantes del estudio demostraron sus procesos de anticipación en la evaluación por medio de ejercicios direccionados a la anticipación respecto a la estructura textual del texto leído y, también, a las expectativas y motivaciones ante la lectura. Para

identificar su apropiación de las competencias relacionadas a la anticipación lectora, se describió el alcance de cada estudiante y, posteriormente, se entregó una visión global.

1.1.1.1. Anticipación sobre la estructura textual.

En primer lugar, dentro del nivel de 8° básico, la estudiante EA1 del establecimiento CEA pudo anticipar la superestructura del texto leído, pero sin argumentar con base en las características de su tipología textual, es decir, no reconoció el tipo de texto de acuerdo a sus componentes formales ni el conocimiento previo de su organización textual (Núñez, 2015). Por otro lado, el estudiante EA2 del establecimiento CEC alcanzó a identificar el género del texto posteriormente decodificado argumentando con su función comunicativa, por lo que se observa que fue capaz de anticipar la estructura del texto, pero solo con base en su función. La estudiante EA3 de la escuela CEC, por su parte, reconoció la tipología textual de acuerdo a los medios por los que se difunde el tipo de texto descrito. Así, se logra capturar que EA1, EA2 y EA3 consideraron sus conocimientos del mundo y sus previas experiencias de lectura para anticipar la superestructura del texto, por lo que recurrieron a sus estructuras cognitivas (Colomer, 1997 y Núñez, 2015): EA1 y EA3 reconocieron a través de sus experiencias previas que los textos informativos son difundidos mayormente por los medios de comunicación, mientras que EA2 identificó que las características descritas en el ejercicio P1-1 corresponden a la descripción de una noticia.

En el nivel de 1° medio, la estudiante EA4 del establecimiento CEA reconoció la tipología textual por medio de la descripción de ella entregada en el ejercicio P1-1, por lo que demostró que utilizó sus conocimientos del mundo y sus previas experiencias de lectura para anticipar el género del texto en tanto reconoció las características propias de su superestructura. En cambio, EA5 de la escuela CEC identificó el género del texto en cuanto a su función, pero no mencionó su tipología exacta, y para justificar su respuesta, solamente nombró el medio por el cual se difunde. De este modo, el estudiante recurrió a su MLP para utilizar sus conocimientos previos y, así, identificar el tipo de texto que se difunde por los medios de comunicación. Por último, si bien el estudiante EA6 de la escuela CEC anticipó correctamente la tipología del texto leído, justificó de la misma forma que EA5, valiéndose exclusivamente del medio por el cual se difunde una noticia. De esta manera, se observa que los tres estudiantes lograron utilizar sus conocimientos del mundo y sus previas experiencias de lectura para reconocer la tipología

textual, pero de distinta forma: mientras EA4 pudo relacionar directamente la descripción entregada en P1-1 con la superestructura textual, EA5 y EA6 se refirieron netamente a su medio de difusión.

Finalmente, en el nivel de 2° medio, la estudiante EA7 del establecimiento CEB pudo identificar la función comunicativa del texto leído, pero no su superestructura. Además, tampoco justificó su respuesta, por lo que no demuestra haber utilizado exitosamente su MLP para reconocer los elementos textuales del texto. De igual forma, la estudiante EA8 del establecimiento CEB no identificó la tipología textual del texto ni hizo mención de las características específicas del género, por lo que tampoco demuestra un uso exitoso de sus conocimientos del mundo ni de sus lecturas previas. Por último, el estudiante EA9 del establecimiento CEC nombró solamente la función del texto, sin puntualizar que se trata de una noticia, y lo justificó aludiendo meramente a los medios por los cuales se difunde, sin recurrir a la descripción entregada en P1-1. De esta forma, se logró concluir que EA7 y EA8 no demostraron haber utilizado sus conocimientos previos para reconocer la tipología textual, por lo que presentan falencias en su competencia de anticipación de la estructura textual. EA9, en cambio, utilizó sus conocimientos del mundo y experiencias anteriores de lectura, pero no para identificar la superestructura del texto, sino para definir su carácter comunicativo.

Por consiguiente, se advierte que, en general, las y los estudiantes autistas anticipan deficientemente el tipo de texto al que se enfrentan, puesto que no recurrieron a la micro-habilidad que les permite identificar las esferas formales de un texto para definir la tipología textual. Sin embargo, a excepción de EA7 y EA8, demostraron que acuden a sus estructuras cognitivas, ya que basaron sus respuestas en sus conocimientos del mundo y lecturas previas.

1.1.1.2. Expectativas, motivaciones y anticipación de contenido.

Entre las funciones que realiza la micro-habilidad de anticipación, se encuentra el acto de prever el contenido de un texto en particular y, a partir de ello, generar motivación y predisposición por parte del lector (Cassany *et al.*, 2003). Para esto actúan las estructuras afectivas del lector y, por tanto, sus procesos motivacionales y emocionales, además de su conocimiento del mundo y sus experiencias de lectura previas (Colomer, 1997 y Núñez, 2015).

En consideración de ello, al analizar los casos pertenecientes a 8° básico, se dedujo que EA1 no recurrió a su micro-habilidad de anticipación para prever el contenido del texto. Debido a esto, la estudiante tampoco demostró que actuaran sus estructuras afectivas para alcanzar motivación o expectativas. Por otro lado, si bien el estudiante EA2 expuso predicciones acerca del contenido del texto, estas no fueron precisas y, por ello, no logró generar expectativas ni motivación ante la lectura. Por el contrario, la estudiante EA3 recurrió a sus estructuras afectivas y expresa expectativas, pero estas no tienen fundamento, debido a que no anticipa el contenido textual. De este modo, los estudiantes de 8° básico no alcanzaron una óptima micro-habilidad de anticipación, puesto que ninguno realizó el ejercicio de prever el contenido del texto. De acuerdo a Cassany *et al.* (2003), esto puede producir dificultades para la comprensión global del texto.

En cuanto a 1° medio, EA4 expuso que esperaba que el texto abordara un asunto reciente y relevante, pero no especificó su tema. Además, mencionó que tenía altas expectativas de lectura sin especificar en qué consistían. En este sentido, la estudiante no realizó una clara anticipación del contenido textual y, por tanto, no fue capaz de generar expectativas de lectura. Por el contrario, EA5 anticipó el contenido del texto de acuerdo a su título y a sus conocimientos previos, de modo que acudió a la micro-habilidad de anticipación óptimamente en cuanto al contenido del texto. Sin embargo, no utilizó sus estructuras afectivas, puesto que no manifestó anticipaciones de carácter emocional. Por otro lado, EA6 también realizó una anticipación sobre el contenido del texto de acuerdo a lo expuesto en su título e, igualmente, expresó de forma clara sus expectativas acerca del contenido, por lo que demuestra el uso suficiente de su micro-habilidad de anticipación. En este sentido, se evidencia que en este nivel el logro de la anticipación de contenido y sus subsecuentes expectativas y motivaciones es sumamente heterogéneo: mientras EA4 no alcanzó una anticipación del contenido textual ni trabajó sus estructuras afectivas, EA5 logró anticipar el contenido del texto, pero sin desarrollar sus procesos motivacionales y emocionales, y EA6 alcanzó plenamente la micro-habilidad de anticipación.

Por otra parte, en el nivel de 2° medio, la estudiante EA7 logró anticipar el contenido del texto basándose en su título, pero no estableció expectativas o motivaciones al respecto, de modo que no utilizó estructuras afectivas. La estudiante EA8, por su lado, no anticipó el contenido del

texto ni manifestó expectativas sobre este, por lo cual demostró notorias dificultades en el desarrollo de la micro-habilidad de anticipación. Por último, EA9 manifestó claras expectativas sobre el texto a partir de las estructuras afectivas, pero no logró antever el contenido del texto. De esta forma, se vuelve a manifestar la heterogeneidad de la anticipación lectora en este grupo de estudiantes: EA7 pudo anticipar el contenido del texto, pero no expresó expectativas o motivaciones; EA9 demostró expectativas desde las estructuras afectivas, pero no logró anticipar algún tipo de contenido textual, y EA8 no alcanzó a actuar desde las estructuras afectivas ni desde las anticipaciones textuales.

En consideración de lo expuesto, se destaca la diversidad que presentan las y los estudiantes autistas respecto a la anticipación del contenido textual: en 8° básico ningún estudiante demostró exitosamente el trabajo de esta micro-habilidad y en 1° y 2° medio se logró parcialmente. Resulta inevitable relacionar la información recogida en esta pre-categoría con lo expuesto en ciertas investigaciones previas acerca de las competencias de lectura de adolescentes autistas, en las que se destaca que la heterogeneidad entre los jóvenes dificulta una identificación precisa de los desafíos que presentan las y los estudiantes respecto a la comprensión lectora (Solis *et al.*, 2019; Brown *et al.*, 2013, y Reutebuch *et al.*, 2014).

Sin embargo, a pesar de la heterogeneidad de la información recolectada, un rasgo casi transversal es la dificultad para expresar anticipaciones a partir de las estructuras afectivas, lo que queda demostrado en la insuficiencia de expectativas o motivaciones. Esto concuerda, por un lado, con una de las apreciaciones realizadas por la docente PE3C, quien comentó que sus estudiantes autistas comparten dificultades para expresar sus emociones. Asimismo, Anzalone y Williamson (2000) y Jansiewicz *et al.* (2006) expresan que los jóvenes autistas tienen dificultades para expresar sus pensamientos y sentimientos verbalmente, lo que pudo haber repercutido en que las y los estudiantes del estudio no pudieran manifestar de manera escrita sus expectativas o motivaciones.

1.1.2. Extracción de información y comprensión textual.

Tras el proceso de anticipación, Cassany *et al.* (2003) sostienen que el lector lleva a cabo fijaciones sucesivas en las que decodifica unidades superiores como la frase o la oración y distingue micro-habilidades como la percepción, la memoria, la inferencia, las ideas principales,

la estructura y forma y leer entre líneas. Durante el desarrollo de esta acción, se producen cuatro niveles de lectura: el nivel literal, el nivel inferencial, el nivel crítico y la metacompreensión (Pérez, 2003). En consideración de esto, las y los estudiantes del estudio demostraron su nivel de comprensión lectora resolviendo ejercicios orientados a los niveles recién mencionados.

1.1.2.1. Comprensión lectora literal.

Las estudiantes EA1 y EA8 no consiguieron identificar ideas literales del texto. Por medio de sus respuestas, las jóvenes demostraron que presentan falencias al fijarse en las unidades superiores del texto, ya que no consiguieron completar la red de significados globales o locales para establecer relaciones semánticas (Núñez, 2015). Al no alcanzar una comprensión literal, las estudiantes no lograron identificar las relaciones entre las distintas proposiciones del texto para distinguir su microestructura, de modo que tampoco alcanzaron a reconocer la superestructura, es decir, no comprendieron el tema del texto (Van Dijk, 1996). De acuerdo a lo propuesto por Colomer (1997), EA1 y EA8 no trabajaron sus procesos de integración debido a que no consiguieron enlazar mentalmente las proposiciones. Además, no alcanzaron los macroprocesos, ya que, al no identificar las ideas locales, tampoco identificaron la idea global del texto. De igual forma, no utilizaron las micro-habilidades de memoria, en tanto no trabajaron la memoria a corto plazo para encontrar el significado de oraciones ni la memoria a largo plazo para extraer el contenido general del texto. Igualmente, no consideraron las micro-habilidades de ideas principales al no reconocer las ideas globales ni las concretas (Cassany *et al.*, 2003). De este modo, lo observado concuerda con lo concluido en algunos de los estudios previos sobre las competencias de lectoescritura de estudiantes autistas, en los que se define que los adolescentes autistas carecen de los requerimientos para procesar la información global (Myles *et al.*, 2002 y Roberts, 2013).

Por otro lado, EA2 enseñó que es capaz de extraer ideas literales de forma exitosa, por lo que demostró haber utilizado las micro-habilidades propuestas por Cassany *et al.* (2003) y los procesos descritos por Colomer (1997) para identificar la microestructura y macroestructura del texto. Sin embargo, en las respuestas de desarrollo se limitó a la transcripción de los fragmentos del texto en lugar de recurrir a la paráfrasis, que corresponde a una de las acciones necesarias en el nivel de lectura literal (Pérez, 2003). Esto último se puede relacionar con una

de las apreciaciones de la docente PE3C, quien mencionó que el pensamiento concreto tiende a predominar en la práctica de lectoescritura de sus estudiantes autistas.

EA3, por su parte, demostró que es capaz de extraer ideas de carácter literal del texto, pero de forma incompleta. Lo mismo sucedió con los estudiantes EA4, EA5 y EA6 de 1° medio, quienes redactaron respuestas carentes de información. En este sentido, mostraron debilidad al fijarse en las unidades superiores del texto y en la relación que se establece entre ellas para construir la macroestructura, puesto que, de acuerdo a lo propuesto por Cassany *et al.* (2003), no consiguen utilizar idealmente la micro-habilidad para diferenciar y relacionar las ideas concretas. De este modo, es posible observar que no trabajaron los procesos de integración ni los micro-procesos planteados por Colomer (1997) óptimamente, ya que no realizaron la micro-selección de información necesaria para completar una red de significados locales (Núñez, 2015).

Por el contrario, y a diferencia de la EA8, los estudiantes EA7 y EA9 de 2° medio demostraron cabalmente su desarrollo de la comprensión lectora literal, puesto que realizaron una micro-selección adecuada respecto a la extracción de ideas concretas que se les solicitaba en la evaluación. De esta manera, se observó que alcanzaron a utilizar de forma efectiva los micro-procesos referentes a la comprensión de la información de una proposición, los procesos de integración al enlazar la información comprendida de las proposiciones y los macroprocesos para comprender la superestructura del texto (Colomer, 1997). Además, recurrieron al uso correcto de las micro-habilidades propuestas por Cassany *et al.* (2003), que consideran la extracción de información específica del texto para formar ideas locales y globales y la retención de información escasa por medio de la MCP para encontrar el significado de las proposiciones.

A partir de la información recolectada, se reconoció que solamente tres estudiantes alcanzaron una comprensión lectora literal ideal: EA2, EA7 y EA9. Por otro lado, EA3, EA4, EA5 y EA6 también fueron capaces de extraer ideas literales del texto, pero demostraron falencias significativas ya que, si bien lograron aproximarse a las respuestas ideales en la evaluación identificando las ideas concretas solicitadas, no pudieron utilizar los macroprocesos que permiten establecer relaciones entre ellas. Esto quedó demostrado en que no pudieron responder las preguntas P4-2 y P4-3 de forma completa, ya que la información necesaria se

encontraba en distintos fragmentos del texto, que no lograron relacionar para identificar una idea general.

Por otro lado, como ya fue mencionado, se identificó que las estudiantes EA1 y EA8 no lograron demostrar la capacidad de extraer información literal del texto. Las respuestas que entregaron para las preguntas P4-2 y P4-3 enseñaron que tienen dificultades en algunos de sus conocimientos lingüísticos, ya que carecen de sentido sintáctico y, además, no tienen coherencia con los ejercicios, por lo que también demuestran falencias semánticas. De acuerdo a Núñez (2015), los conocimientos lingüísticos son algunos de los elementos que debe considerar un lector competente, por lo que las carencias demostradas pueden repercutir negativamente en su comprensión lectora. Esta problemática concuerda con las observaciones hechas por Diehl *et al.* (2006), quienes concluyeron que los jóvenes autistas presentan desafíos para relacionar elementos sintácticos y narrativos.

También se pudo reconocer que un error recurrente en la evaluación fue a la pregunta P3-1, con la que presentaron dificultades los estudiantes EA1, EA4, EA6 y EA8. Con dicho ejercicio se buscaba evaluar la capacidad de los sujetos para realizar referencias textuales. Según Colomer (1997), los procesos de integración suponen, entre otras cosas, la comprensión del uso de referentes, por lo que los estudiantes no alcanzaron dicha habilidad. Esta falencia puede relacionarse con una de las observaciones realizadas por la docente PE3C, quien sostuvo que los textos escritos por sus estudiantes autistas tienden a tener dificultades con el uso de referentes, lo que puede reflejarse en su comprensión lectora, puesto que tanto las competencias de lectura como las de escritura corresponden a competencias comunicativas y textuales (Reyzával, 2012).

1.1.2.2. Comprensión lectora inferencial.

De acuerdo a Pérez (2003), en el nivel de lectura inferencial un lector competente debe deducir la información superpuesta en el texto utilizando el pensamiento abstracto. Para alcanzar este nivel de comprensión, los individuos deben establecer relaciones y asociaciones para comprender el significado local o global del texto, describiendo ideas del texto más allá de lo escrito (Ochoa *et al.*, 2017). A continuación, se analiza el alcance de las inferencias por parte de los estudiantes autistas del estudio.

Entre la información obtenida, se pudo observar que solamente EA6 de 1° medio alcanzó una interpretación inferencial suficiente. Como ya fue revisado, el estudiante logró una comprensión lectora literal, pero presentando algunas dificultades, que consistieron en la dificultad para recurrir a los macroprocesos que permiten establecer relaciones entre las proposiciones. Aun así, demostró comprender claramente el significado global del texto, lo que corresponde a una de las acciones que debe realizar un lector para construir una inferencia (Ochoa *et al.*, 2017). De este modo, el estudiante utilizó efectivamente la micro-habilidad de inferencia, por lo que pudo comprender aspectos determinados que no se logran distinguir de forma explícita, además de leer entre líneas para distinguir ideas que el autor da por supuestas (Cassany *et al.*, 2003), como se manifiesta en la respuesta a las preguntas P4-1 y P4-4. De igual forma, EA6 demostró el uso de los procesos de integración para enlazar proposiciones con el objetivo de realizar inferencias y, también, el uso de los procesos de elaboración, por medio de los cuales se realizan inferencias.

Por otro lado, las y los estudiantes EA2, EA3, EA4, EA5, EA7 y EA9 pudieron construir interpretaciones inferenciales de la lectura, pero exclusivamente cuando se presentaban preguntas de alternativa, de modo que no pudieron generar interpretaciones de forma completamente autónoma. En consideración de lo previamente descrito, se observó que EA2, EA7 y EA9 fueron capaces de alcanzar una comprensión lectora literal satisfactoria, mientras que EA3 y EA4 alcanzaron una comprensión literal con ciertas falencias. En este sentido, a pesar de haber sido capaces de comprender la macroestructura del texto, no pudieron comprender las ideas locales o globales advirtiéndolo más allá de lo manifestado explícitamente en él, demostrando debilidad para producir nuevos conceptos (Ochoa *et al.*, 2017). Asimismo, manifestaron dificultades para recurrir a la micro-habilidad de inferencia propuesta por Cassany *et al.* (2003), por lo que no demostraron una comprensión lectora exitosa.

Por su parte, EA1 y EA8 no lograron una comprensión inferencial del texto. De acuerdo a lo previamente mencionado, las estudiantes tampoco pudieron desarrollar una comprensión literal exitosa, puesto que no completaron la red de significados locales o globales y, así, no establecieron relaciones semánticas que permitieran distinguir la microestructura y macroestructura textual. Según Cubides *et al.* (2017), el proceso de comprensión lectora se lleva a cabo realizando categorías progresivas, entre las que se encuentra primeramente el nivel literal

y luego el nivel inferencial. De este modo, se deduce que un lector no puede interpretar inferencialmente un texto si no consigue primero comprender su sentido literal. Lo mencionado refuerza la idea de que las estudiantes tienen problemas para realizar los procesos de integración, ya que no consiguieron enlazar las proposiciones para elaborar una comprensión exitosa. Además, en sus respuestas volvieron a manifestar falta de conocimiento y comprensión de los elementos lingüísticos, puesto que carecían de sentido sintáctico y coherencia.

En este sentido, es posible dilucidar que las y los estudiantes autistas presentan dificultades para comprender un texto por medio de interpretaciones inferenciales. Así, entre las micro-habilidades de lectura propuestas por Cassany *et al.* (2003), la micro-habilidad de inferencia es una de las que presenta mayores debilidades en las competencias de lectura de adolescentes autistas, ya que tienen dificultades con identificar información que no está mencionada explícitamente. Por otra parte, en cuanto a los procesos descritos por Colomer (1997), los procesos de elaboración corresponden a los procesos en que los estudiantes autistas manifiestan mayor debilidad, puesto que presentan falencias para ver más allá del significado literal del texto.

Lo descrito coincide con algunos de los estudios previamente realizados acerca de las competencias de lectura en adolescentes autistas, en los que se concluye que uno de los mayores obstáculos en el área de lectura es la generación de inferencia. Turner *et al.* (2017) sostienen que esto puede ser resultado de las deficiencias que tienen los individuos autistas para la comunicación pragmática, por lo que exhiben dificultades para comprender ideas abstractas. De igual forma, lo expuesto concuerda con lo expresado por la profesora PE3C, quien destacó el pensamiento concreto de los estudiantes al practicar la lectoescritura. Además, al comparar los resultados de las competencias de lectura literal con los de las competencias de lectura inferencial, se distingue que tienen mayor facilidad con la primera, tal como se concluyó en un estudio realizado por Myles *et al.* (2013) que menciona que los jóvenes autistas presentan mayores dificultades al responder preguntas de comprensión inferencial, ya que tienen insuficientes requerimientos para procesar la información global de un texto.

1.1.2.3. *Comprensión lectora crítica.*

De acuerdo a Pérez (2003), el nivel de lectura crítico guarda relación con los juicios de valor sobre el texto. Para alcanzar este nivel, el lector debe utilizar argumentos; competencias cognitivas; competencias lingüísticas y discursivas; competencias pragmáticas y culturales, y competencias valorativas y afectivas (Cubides *et al.*, 2017). La lectura crítica concierne las inferencias complejas entre el conocimiento del lector y los contenidos expresados en el texto, además del contexto textual (Núñez, 2015). Este nivel de comprensión no pudo ser recabado a totalidad, puesto que para hacerlo se hacía necesario recurrir a una investigación que lo priorizara por la complejidad que implica. Sin embargo, se puede establecer una aproximación.

En el caso de 8° básico, la estudiante EA1 no resolvió el ejercicio P4-6, por lo que no es posible identificar su apropiación de la comprensión lectora crítica. Por otro lado, el estudiante EA2 expresó una opinión relacionada con la macroestructura del texto, pero no fue justificada de acuerdo a sus conocimientos previos o su contexto e ignoró los contenidos pragmáticos, que son consideraciones esenciales para realizar una lectura crítica (Cubides *et al.*, 2017). Lo mencionado también se observó en las respuestas de EA5 y EA6 de 1° medio, que evidenciaron que tienen dificultades para realizar un razonamiento crítico basado en la lectura, de modo que expresaron meramente su opinión sin un trabajo lector que enseñe el uso de las competencias cognitivas, lingüísticas y pragmáticas. Para realizar una lectura crítica sobre el texto, es necesario que las y los estudiantes tomen en consideración su contexto social y sociocultural, que Núñez (2015) define como las formas de interacción relacionadas con la lectura y el marco que influye en las interpretaciones de acuerdo a cada sociedad. EA5 y EA6 respondieron considerando el contexto de su núcleo familiar, sin contemplar los aspectos sociales y culturales en que se insertan al momento de leer.

Por el contrario, EA3, EA4, EA7, EA8 y EA9 lograron relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos y contexto para establecer un juicio de valor. En este sentido, los estudiantes acuden a sus procesos de elaboración para propiciar el pensamiento crítico sobre la lectura. Además, consideraron los contextos físicos, sociales y socioculturales para resolver el ejercicio P4-6, demostrando que lograron situarse pragmáticamente en la lectura.

De esta forma, se observó que los estudiantes autistas, a rasgos generales, demuestran tener una lectura crítica efectiva. Sin embargo, como ya fue mencionado, el ejercicio P4-6 no fue una herramienta suficiente para identificar el nivel de comprensión lectora crítica, ya que lo aborda de una forma superficial en tanto se centra mayormente en la relación que los estudiantes pueden establecer entre el texto y su contexto, de modo que los resultados no son concluyentes.

1.1.2.4. Metacompreensión.

Pérez (2003) menciona que el nivel de metacompreensión involucra la actividad cognitiva con la que se perciben los errores del texto y se lleva a cabo una autorregulación acerca de las estrategias de lectura utilizadas por el lector. Aquí actúa la microhabilidad de autoevaluación, con la que el lector controla su comprensión y reflexiona acerca de ella (Cassany *et al.*, 2003). De igual forma, se ponen en práctica los procesos metacognitivos, que regulan la comprensión del texto y permiten ajustarse a él y a la situación de lectura (Colomer, 1997).

Al analizar la información recolectada, se observó que la estudiante EA1 no resolvió el ejercicio P4-7, por lo que no se pudo identificar alguna reflexión en torno a su proceso lector o el uso de alguna estrategia de lectura. Por otro lado, al recurrir a la micro-habilidad de autoevaluación, los estudiantes EA2, EA3 y EA6 manifestaron que no tuvieron dificultades durante el proceso lector y tampoco mencionaron haber utilizado estrategias de lectura. Sin embargo, como se observa en los anexos 16, 17 y 20, recurrieron a ayudas visuales durante la lectura. Por su parte, EA5 y EA7 nombraron dos estrategias: tomar en cuenta conocimientos previos y solicitar ayuda a otra persona para comprender un texto. Además, EA7 también recurrió a estímulos visuales como estrategia, como se observa en el anexo 21. Por otro lado, EA4, EA8 y EA9 mencionaron una estrategia en común: la relectura.

Al analizar el discurso de los docentes, se observa que la docente PE3C no reconoce un modelo de lectura en específico, sino que apela a la variabilidad en sus procesos lectores. Sin embargo, por medio de la evaluación se identificaron dos estrategias recurrentes: la relectura y el uso de recursos visuales, especialmente el subrayado de textos. Esto último coincide con lo expresado por la profesora PE2B, quien sostuvo que los estudiantes recurren al apoyo visual durante la lectura. Asimismo, Pennington *et al.* (2012) mencionan que el uso de herramientas visuales puede ayudar en el proceso de lectura y escritura de los jóvenes autistas, especialmente

de aquellos que presentan problemas para procesar la información de forma auditiva. En este sentido, el apoyo visual consiste en una de las principales estrategias de lectura utilizadas por los adolescentes autistas del estudio.

1.2. Alcance de las competencias de escritura en estudiantes autistas.

Cassany (2015) describe el acto de escritura como la habilidad de comunicarse por medio del lenguaje escrito para producir textos acerca de un tema general. El autor sostiene que para conseguir esto el escritor debe utilizar micro-habilidades que consideran los procesos mecánicos y motrices y los procesos reflexivos y organizacionales. En cuanto a la definición que entregaron los docentes del estudio, PE2B y PE3C concordaron en que la escritura se utiliza para la expresión de ideas de los individuos, lo que guarda relación con lo planteado por Cassany (2015), ya que la expresión de ideas corresponde a un acto comunicativo. Por otra parte, PE1A comentó que la escritura se relaciona con el manejo de la lengua en consideración de categorías como la gramática, la semántica o la ortografía. Esto último concuerda con las propiedades textuales de Cassany (2015).

Resulta particularmente complejo controlar y evaluar la producción escrita, puesto que identificar los pensamientos, planes y procesos mentales de un escritor es una tarea difícil (Harley, 2009). Debido a esto, para analizar la información obtenida se recurrió a un análisis de las producciones textuales de los estudiantes a partir de la micro-habilidad de conceptos, que contempla las propiedades textuales en consideración de las seis propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística (Cassany, 2015).

En primer lugar, la adecuación hace referencia a la buena construcción textual para producir la solución lingüística pertinente para cada situación comunicativa en búsqueda de la aceptación del lector. Por otro lado, la coherencia consiste en el énfasis de un tema en un texto, considerando su organización y estructuración. La cohesión, por su parte, contempla la relación que se establece entre distintas oraciones de un texto por medio de la conexión de los elementos de la superficie textual a través del uso de las dependencias gramaticales (Bernárdez, 1982 y Cassany, 2015). Por otra parte, la gramática considera las reglas y organización formal que construyen un texto bajo conocimientos sintácticos, léxicos, morfológicos y ortográficos (Cassany, 1990). La presentación corresponde a la ejecución de un texto y considera la

caligrafía, la limpieza del texto y la tipografía, entre otros. Por último, la estilística observa la capacidad expresiva del texto, considerando recursos retóricos y literarios (1990).

Tabla 14

Categoría y pre-categorías del alcance de las competencias de escritura en estudiantes autistas

Categoría	Pre-categorías
Alcance de competencias de escritura en estudiantes autistas.	Adecuación.
	Coherencia.
	Cohesión.
	Gramática.
	Presentación.
	Estilística.

1.2.1. Adecuación.

Para evaluar el concepto de adecuación, se tomó en cuenta que los estudiantes hayan producido sus textos de acuerdo a lo señalado en la consigna del ejercicio P5-1, en la que se propuso un tema textual específico y se añadieron recomendaciones que los jóvenes podían considerar en su redacción.

Primeramente, es necesario mencionar que las estudiantes EA4 y EA8 no redactaron un texto para resolver el ejercicio P5-1, por lo que no se pudo identificar su competencia de adecuación textual bajo los criterios planteados para esta investigación.

Por otro lado, EA1 redactó un texto que no guarda relación con lo solicitado en la consigna, por lo que no demostró haber considerado la adecuación ya que no entregó un producto lingüístico apropiado para la situación comunicativa en que se desarrolló el proceso de escritura. De este modo, presentó dificultades para situarse en el lugar del lector para conseguir su aceptación. Por el contrario, las y los estudiantes EA2, EA3, EA5, EA6, EA7 y EA9 redactaron textos en los que se observa el uso efectivo de la propiedad en cuestión, dado

que abordaron el tema presentado en la consigna y, así, consiguieron ajustarse a la situación comunicativa.

Por consiguiente, se observó que, a rasgos generales, los estudiantes autistas logran conseguir una adecuación óptima en sus producciones textuales. De acuerdo a Gillespie-Lynch *et al.* (2020), los jóvenes autistas tienden a tener dificultades para adoptar la perspectiva de otros, lo que lleva a que tengan una comprensión limitada del contexto. Sin embargo, al considerar que la consigna propuesta suponía adoptar la perspectiva de alguien ficticio en una situación ficticia y que fueron capaces de adaptarse a la situación comunicativa en la que se enmarcó la producción textual, se pudo reconocer que los estudiantes del estudio no presentaron dificultades relacionadas a la comprensión del contexto durante el proceso de escritura.

1.2.2. Coherencia.

Cassany (2015) define la coherencia como la propiedad por la cual se comprende el tema de un texto, teniendo en cuenta la organización textual y la relación lógica que se establece entre las partes de un escrito para entregarle un sentido global. En consideración de esto, a continuación, se describen las relaciones secuenciales que se establecieron en los textos de EA2, EA3, EA5, EA6 y EA9, quienes alcanzaron la propiedad de coherencia en su redacción:

EA2 redactó un texto en el que la idea global corresponde a la visita que el sujeto realizará a un amigo y se compone inductivamente de las ideas: 1) el motivo por el cual le escribe, 2) las expectativas que tiene frente al viaje, 3) junto a quienes viajará, y 4) un problema al que se enfrenta durante el viaje. Como se puede leer en R5-1 (EA2), todas estas ideas se relacionan secuencialmente para entregar un sentido global al texto, logrando la coherencia.

De igual forma, la estudiante EA3 alcanzó a redactar un texto enteramente coherente, ya que también relacionó ideas secuenciadas que posibilitan entregar un sentido global comprensible para el lector. En él la estudiante relacionó las ideas locales: 1) viajará a conocer a una amiga, 2) con quienes irá, 3) lugar en que se alojará, 4) tiene ciertas expectativas, y 5) desea realizar ciertas actividades en el viaje, para constituir una idea global: viajará a conocer a una amiga.

EA5, por su parte, presentó las siguientes ideas locales para conformar la superestructura: 1) estado del viaje para conocer a su amiga, 2) importancia del viaje para el sujeto, 3) expectativa frente al viaje, 4) personas que lo acompañarán durante el viaje, 5) tiempo que estará de visita, 6) lugar en que se alojará, y 7) actividades que le gustaría realizar. Al igual que EA2 y EA3, el estudiante relaciona las ideas secuencialmente y de forma lógica.

EA6 escribió un texto en el que secuencia las siguientes ideas para alcanzar un sentido global: 1) motivo por el cual le escribe, 2) ingresó a una universidad en la ciudad de su amiga, 3) tiene intenciones de visitar a su amiga, 4) personas con quienes viajará, 5) expectativas que tiene frente al viaje, y 6) lugar en que se alojará. Tal como EA2, EA3 y EA5, el estudiante pudo construir un texto coherente.

Asimismo, EA9 redactó un texto en el que se relacionaron las ideas de forma secuencial, desarrollando las siguientes ideas locales para alcanzar la macro-estructura: 1) estado de ánimo frente al viaje, 2) actividades que realizará en la ciudad, 3) lugar de hospedaje, 4) tiempo que estará allá y 5) expectativas.

De acuerdo a lo propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983), los estudiantes mencionados consiguen un escrito coherente debido a que, al realizar las relaciones semánticas, el texto no deriva a otras zonas temáticas que escapen de sus intenciones comunicativas y, además, redactaron un texto en que cada información sigue un orden lógico que da lugar a otro significado relacionado con la macro-estructura. Igualmente, según lo propuesto por Cassany (2015), la información entregada por EA2, EA3, EA5, EA6 y EA9 es pertinente en cuanto a cantidad y calidad.

Respecto a EA7, la estudiante escribió un texto en que se encuentran las siguientes ideas secuenciadas para alcanzar la macro-estructura: 1) su sueño de ir a México se hará realidad, 2) lugar en que se alojará, 3) actividades a las que invita a su amigo y 4) expectativas frente al viaje. Si bien el texto tiene ideas comprensibles y la autora parece tener un conocimiento adecuado del tema, su estructura intenta relacionar elementos que semánticamente no tienen una relación lógica que permita hilar un significado a otro, de modo que no se produce un buen uso de la organización semántica, según lo propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983). Esto se observa en los fragmentos “(...) *conversar sobre como vemos la vida y conocernos mejor físicamente*

que virtualmente. Aunque no somos buenos iniciando una conversación nos las apañamos para hablar un rato” (R5-1, EA7), donde la primera idea no tiene relación semántica con la idea que le sigue, a pesar de que la estudiante propone que sí. De igual manera, en el fragmento *“Eres mi mejor amigo y espero que el vuelo no nos de tantos problemas a mí y a mi mamá”* (R5-1, EA7) tampoco se produce una relación lógica, pese a que EA7 las relaciona con el nexos “y”.

Por otro lado, como ya fue mencionado, el texto escrito por EA1 no tiene adecuación respecto a lo solicitado en la consigna, por lo que el tema que aborda no es el explicitado para el desarrollo de la evaluación. Sin embargo, se logra identificar que la estudiante redactó un texto breve que presenta coherencia, puesto que las distintas partes que lo configuran tienen una relación lógica para posibilitar la comprensión de la macro-estructura textual. En este sentido, la estudiante escribió un texto que resulta comprensible para el lector al tener un sentido único y continuo, de acuerdo a lo planteado por Beaugrande y Dressler (1997). De este modo, es posible observar que EA1 presentó dificultades de lectura para comprender la consigna y la situación comunicativa, pero que es capaz de redactar un texto que como producto es semánticamente coherente.

Las estudiantes EA4 y EA8, por su lado, no redactaron un texto como respuesta al ejercicio P5-1, por lo que para identificar su capacidad de coherencia se tuvieron en cuenta las respuestas que entregaron en las preguntas de desarrollo. En primer lugar, EA4 en R4-1, R4-2, R4-3, R4-4, R4-5, R4-6 y R4-7 entregó respuestas que guardan relación temática con las preguntas que responden, por lo que se logra establecer una relación semántica efectiva. Además, en las respuestas, a pesar de ser breves, las partes textuales guardan relación entre sí, por lo que la estudiante EA4 demuestra haber alcanzado la propiedad de coherencia en sus textos escritos. Por el contrario, las respuestas R4-2, R4-3, R4-4 y R4-5 entregadas por EA8 no guardan relación semántica con las preguntas que buscan responder, de modo que no se presenta una redacción coherente. Igualmente, las respuestas mencionadas junto a R4-6 y R4-7 presentan otra deficiencia elemental relacionada con la coherencia: la cohesión, que será analizada en los párrafos posteriores.

En este sentido, se logró concluir que la mayor parte de los estudiantes autistas logró construir un texto coherente en cuanto a su secuencia semántica, puesto que se mantuvieron en el tema global del texto respetando sus intenciones comunicativas, además de seguir un orden

lógico en que cada proposición da lugar a otro significado en relación con la macro-estructura (Van Dijk y Kintsch, 1983). Asimismo, comunicaron ideas comprensibles y pertinentes (Cassany, 2015). Lo mencionado se diferencia con lo expresado por la docente PE3C, quien manifestó que sus estudiantes autistas presentan desafíos para lograr una construcción coherente: en los textos redactados para esta investigación, cinco estudiantes lograron una coherencia semántica efectiva.

No obstante, las estudiantes EA4, EA7 y EA8 exhibieron dificultades para redactar textos coherentes, presentando falencias en la relación lineal que establecieron entre las partes del texto. Así, las estudiantes enseñan una capacidad de coherencia concordante con lo expuesto por la docente PE3C y Anzalone y Williamson (2000) y Jansiewicz *et al.* (2006), quienes determinaron que los jóvenes autistas carecen de habilidades organizacionales que dificultan la comprensión de sus textos por parte del lector.

1.2.3. Cohesión.

De acuerdo a Bernárdez (1982), Cassany (2015) y Palacios *et al.* (2021), la cohesión consiste en la relación que se produce entre elementos de distintas partes de un texto por medio de la conexión de los elementos de la superficie textual a través del uso de las dependencias gramaticales. Huerta (2010) plantea la existencia de distintos mecanismos de cohesión textual de superficie: referencia, sustitución, elipsis, conjunción, cohesión léxica y uso de conectores:

- a) La referencia consiste en la relación que se establece entre una parte del texto y otra, donde uno guarda relación con la existencia de otro.
- b) La sustitución, por su parte, supone la sustitución de un elemento por otro.
- c) La elipsis consiste en una sustitución donde un elemento es reemplazado por nada.
- d) La conjunción supone la relación semántica por medio de conjunciones y marcadores discursivos.
- e) La cohesión léxica establece la relación por medio de la estructura del léxico a nivel léxico gramatical, produciéndose la reiteración y la colocación: el primero consiste en la repetición de un lexema o aparición de un sinónimo y el segundo, en la asociación de términos que tienden a ocurrir juntos de forma regular. Igualmente, se utilizan conectores para realizar asociaciones.

Al analizar la propiedad de cohesión en los textos redactados por las y los estudiantes, se observó que EA1 recurrió a la referencia como mecanismo de cohesión, puesto que utiliza los pronombres “*que*” y “*ella*” para referirse al sustantivo precedente amiga, como se observa en R5-1 (EA1).

El estudiante EA2, por su parte, utilizó distintos mecanismos de cohesión textual que demostraron el uso efectivo de dicha particularidad: el uso de referencias, de conjunciones, de conectores y de marcadores discursivos, como se observa en los siguientes fragmentos pertenecientes a R5-1 (EA2):

“Querido amigo,

Esperando que te encuentres bien, te escribo para comunicarte (...), donde el pronombre “*te*” reemplaza el sustantivo “*amigo*”. Por otro lado, en el fragmento “*A mi el viaje me emociona mucho, pues nunca había viajado allí (...)*” se utiliza la conjunción “*pero*”. En cuanto al uso de conectores, esto se manifiesta en “*(...) no sabemos en donde alejarnos, así que si puedes darnos alguna recomendación (...)*”, donde se utiliza el conector “*así que*”. De igual forma, en el fragmento “*Bueno, creo que ya se me extendió mucho mi carta*” se utiliza el marcador discursivo pragmático “*bueno*”. Así, se observa que el estudiante consigue una cohesión adecuada.

Por su lado, EA3 utilizó como mecanismo de cohesión textual el uso de referencias, de conjunciones y la cohesión léxica. Esto se observa en los fragmentos de R5-1 (EA3): “*Querida amiga, es todo mi placer informarte que pronto viajare a tu pais (...)*”, donde el pronombre “*te*” hace referencia a la voz “*querida amiga*”. El uso de conjunciones se manifiesta en “*No puedo esperar para ver tu hogar*”, fragmento en que se usa la conjunción “*para*”. La cohesión léxica se observa en “*(...) pronto viajare a tu pais a conocerte. Ire con mi madre (...)*”, donde el verbo “*iré*” hace referencia al verbo “*viajaré*”. En este sentido, la estudiante logra un nivel de cohesión. Sin embargo, el uso de mecanismos de cohesión es reducido, careciendo de herramientas semánticas como conectores u otros similares, por lo que la comprensión de la lectura se dificulta para los lectores poco avanzados, según expresa Huerta (2010).

Por otro lado, como ya fue expuesto, la estudiante EA4 no redactó un texto para resolver el ejercicio P5-1, por lo que se tomaron en consideración las respuestas entregadas a las preguntas de respuesta abierta. Estas respuestas fueron muy breves para poder advertir una cohesión ideal o deficiente, pero, como ya fue mencionado, contienen coherencia semántica.

El estudiante EA5 recurrió exclusivamente al uso de conectores, como se observa en “(...) *nos conoceremos en persona, tambien espero que todo salga bien (...)*” (R5-1, EA5), donde se utiliza el conector “*también*” para establecer una relación. De acuerdo a lo observado, se identificó una dificultad en la habilidad de cohesión, puesto que el texto carece de mecanismos de cohesión semántica.

En cuanto al estudiante EA6, este se acogió del uso de conjunciones: “*Yo bien y contento porque te tengo que contar algo importante*” (R5-1, EA6), donde se utiliza la conjunción “*porque*”. En el texto el estudiante demostró desafíos con la propiedad de cohesión, ya que carece de mecanismos de cohesión semántica, especialmente de uso de conectores, lo que dificulta comprender las relaciones semánticas que se establecen entre oraciones de acuerdo a lo mencionado por Huerta (2010).

EA7, por su parte, utilizó el conector “*aunque*” en “*Aunque no somos buenos iniciando una conversación nos las apañamos para hablar un rato*” (R5-1, EA7), donde se relacionan las cláusulas “*no somos buenos iniciando una conversación*” y “*nos las apañamos para hablar un rato*”. A lo largo del texto se puede evidenciar la carencia de conectores u otros mecanismos de cohesión, por lo que es posible observar que la estudiante tiene desafíos con esta propiedad textual, lo que dificultaría la lectura del texto para ciertos sujetos.

Al igual que EA4, EA8 no redactó un texto para el ejercicio P5-1, por lo que se analizaron las respuestas entregadas a las preguntas abiertas para dilucidar el alcance de la propiedad de cohesión. En sus respuestas la estudiante enseña dificultades para alcanzar la cohesión textual, como se observa en R4-7 (EA8), donde no utilizó ningún tipo de mecanismo de cohesión: enumera una serie de verbos sin relacionarlos semánticamente.

Por último, EA9 utilizó conectores como mecanismo de cohesión, pero de forma insuficiente, puesto que recurre a ellos solo en solo dos ocasiones: el conector “*además*” en

“además de visitarte aprovecharé de recorrer la ciudad (...)” (R5-1, EA9) y el conector *“también”* en *“(...) sera en un hotel cerca de la playa, también aprovecharé de subir el cerro (...)”* (R5-1, EA9). De este modo, el estudiante presenta dificultades con la cohesión, puesto que utilizó un reducido número de mecanismos de cohesión textual para relacionar las distintas partes del texto.

A partir de lo expuesto, se observó que los estudiantes del estudio presentan notorias dificultades para redactar textos cohesionados, puesto que no alcanzaron a organizar las ideas semánticas por medio de la utilización adecuada de mecanismos de cohesión. En este sentido, lo descrito concuerda con lo expuesto por Anzalone y Williamson (2000) y Jansiewicz *et al.* (2006), quienes expresan que los jóvenes autistas carecen de habilidades organizacionales, lo que se ve reflejado en sus composiciones textuales. Asimismo, lo observado con un aspecto reconocido por la docente PE3C, que consiste en que los estudiantes presentan dificultades para utilizar referencias u otros elementos gramaticales (P8, PE3C).

1.2.4. Gramática.

De acuerdo a Cassany (1990), la categoría gramatical considera las reglas, estructura, normativa y organización formal que constituyen la lengua, agrupando conocimientos morfológicos, léxicos y ortográficos. Por un lado, la morfología estudia el conocimiento que tienen los hablantes sobre la estructura de las palabras y sobre los principios de formación de palabras nuevas (Varela, 1990). El léxico, por su parte, considera el vocabulario necesario de un individuo para actuar como un hablante competente (Cervera, 2012). La ortografía consiste en reglas formales que se basan en convenciones lingüísticas adoptadas por una comunidad de hablantes (Sotomayor *et al.*, 2017).

Para comenzar, la estudiante EA1 demostró una competencia gramatical óptima en el texto que redactó en R5-1 (EA1). Sin embargo, en R4-4 (EA1) presentó falencias en sus competencias morfológicas y ortográficas, puesto que respondió *“para ayudar a todas la jente”*, donde la voz *“todas”* no concuerda en la flexión de número gramatical con *“gente”*, puesto que la primera tiene carácter plural y la segunda, singular. Además, demuestra falencias ortográficas al escribir la palabra *“gente”* y, también, al haber un uso nulo de mayúsculas. Así, se observa que la estudiante manifiesta falencias significativas en la propiedad gramatical.

El estudiante EA2, por su parte, exhibió una competencia gramatical adecuada, puesto que manifiesta solamente dos errores ortográficos, que se relacionan con el uso de tilde: “*A mí⁶ el viaje me emociona mucho (...)*” (R5-1, EA2), donde falta la tilde en el pronombre “*mí*”, y en “*(...) así que puedes darnos alguna recomendación (...)*”, donde falta la tilde en la palabra “*así*”.

Por otro lado, EA3 presentó reiteradamente errores ortográficos en relación con el uso de tildes, como se observa en el ejemplo “*viajare⁷ a tu pais⁸ a conocerte. Ire con mi madre en avion*” (R5-1, EA2), donde las palabras “*viajaré*”, “*país*” e “*iré*” carecen de la tildación necesaria.

EA4 enseñó una competencia léxica y morfosintáctica adecuada. En cuanto a la ortografía, manifestó éxito en el uso de tildes y de letras, y mostró errores de puntuación en reducidas ocasiones: “*Porque como dice el título, pagar la pensión es algo que corresponde a los padres*” (R4-4, EA4), donde falta una coma precedente a “*como*”⁹; “*Si, pues, hay varias familias muriendo de hambre*” (R4-6, EA4), donde la coma tras “*pues*” está de más.

Por su lado, EA5 demostró un uso léxico y morfológico adecuado, pero presentó dificultades en el ámbito ortográfico, como se evidencia en: “*como estas?*” (R5-1, EA5), “*Para mi es importante esto (...)*” (R5-1, EA5) y “*(...) despues de hablar mucho tiempo*” (R5-1, EA5), donde ignoró las tildes en “*cómo*”, “*mí*” y “*después*”, respectivamente. Además, demostró falencias en el uso de signos de puntuación, como se observa en “*Hola x como estas?*” (R5-1, EA5), donde pasó por alto el uso de coma vocativa¹⁰ y el de interrogación de apertura¹¹.

Igualmente, EA6 demostró una buena competencia morfológica y léxica, pero presentó desafíos en su ortografía, principalmente en el uso de tildes, como se observa en “*(...) ¿como¹²*”

⁶ La palabra “*mí*” lleva tilde diacrítica puesto que corresponde a un pronombre personal (Real Academia de la Lengua Española [RAE], 2012).

⁷ Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en *n*, *s* o vocal (RAE, 2012).

⁸ Las palabras llevan tilde cuando contienen un hiato formado por una vocal cerrada seguida o precedida de una vocal abierta (RAE, 2012).

⁹ Los incisos se escriben entre comas (RAE, 2012).

¹⁰ Los sustantivos, grupos nominales o pronombres que se utilizan para dirigirse al interlocutor son seguidos por coma (RAE, 2012).

¹¹ Los signos de interrogación y de exclamación son signos dobles, por lo que deben utilizarse tanto el signo de apertura como el de cierre (RAE, 2012).

¹² Las palabras tónicas “*qué*”, “*cuál*”, “*quién*”, “*cómo*”, “*cuán*”, “*cuanto*”, “*cuándo*”, “*dónde*” y “*adónde*” se escriben con tilde diacrítica (RAE, 2012).

estás? (...)” (R5-1, EA6) y “(...) *pronto podre visitarte*” (R5-1, EA6), donde ignora las tildes en “cómo” y “podré”, respectivamente. Además, manifestó falencias en el uso de signos de puntuación, puesto que recurre al uso de comas en situaciones que se requiere el punto seguido.

Por otra parte, EA7 presentó un uso adecuado de las competencias morfológicas y léxicas. Sin embargo, también enseñó falencias en el ámbito ortográfico, principalmente en el uso de tildes, donde cometió errores de forma reiterada, como se observó en el fragmento: “(...) *mi sueño se volvio realidad, podre ir a Mexico (...)*”, donde ignora la tilde en las palabras “volvió”, “podré” y “México¹³”.

EA8, por su lado, enseñó desafíos en la competencia morfosintáctica. Esto se evidenció en “*Para hace que hagan eso al insitir o forma de amenazar*” (R4-4, EA8), donde presentó errores en la construcción verbal de “hacer” e “insistir”. Igualmente, la oración “*Porque te le ayudara en cualquier caso*” (R4-5, EA8) exhibió problemas en la construcción sintáctica de la oración, puesto que se utilizó el pronombre “le” en una situación que no corresponde, rompiendo el sentido estructural de la oración. De igual forma, la estudiante demostró problemas en el área ortográfica, como se observó en “*recordar leer mas volver hacerlo*” (R4-7, EA8), donde ignoró el uso de comas enumerativas. Además, tuvo problemas con el uso de tildes, como se manifiesta en “*Prision y deudas*” (R4-3, EA8), donde no tildó la palabra “prisión”; “*como forma de informar mas*” (R4-1, EA8), donde no tilda la palabra “más¹⁴”, y “*Porque te le ayudara en cualquier caso*” (R4-5, EA8), donde no tildó la palabra “ayudará”. Asimismo, en R4-7, EA7 no realizó un uso adecuado de mayúsculas.

Por último, EA9 expuso una competencia morfosintáctica y léxica óptima, pero presentó complicaciones en el uso ortográfico. Por un lado, cometió errores en el uso de tildes en “(...) *no te preocupes por el donde me quedaré (...)*”, fragmento en que ignoró la tilde en “dónde”; “(...) *sera en un hotel cerca de la playa (...)*”, donde ignoró el tilde en la palabra “será” y en “(...) *si, ese país existe*”, donde ignoró el tilde en la palabra “sí¹⁵”. Además, demostró falencias

¹³ Las palabras esdrújulas siempre llevan tilde (RAE).

¹⁴ La palabra “más” lleva tilde diacrítica al tener función cuantificadora.

¹⁵ La palabra “sí” lleva tilde diacrítica al tratarse de un sustantivo.

en el uso de signos de puntuación, como queda demostrado en “(...) *junto con saludarte estoy feliz de decirte (...)*”, donde no utilizó la coma tras “*saludarte*”¹⁶.

Así, se observó que en la propiedad gramatical los estudiantes autistas desarrollan sus competencias morfosintácticas y léxicas de forma óptima, pero presentan falencias en sus competencias ortográficas, que cuentan con errores en todos los estudiantes del estudio. Aquí se presentó una prevalencia de los errores ortográficos relativos al uso de tildes, que aparece como una deficiencia transversal. Lo expresado concuerda con lo propuesto por Sotomayor *et al.* (2017), quienes realizaron un estudio acerca del desempeño ortográfico de estudiantes chilenos y concluyeron que el error más frecuente fue el uso de tilde, lo que supone que es un problema transversal al estudiantado nacional. En este sentido, esta debilidad no puede ser asociada solamente a los jóvenes autistas.

1.2.5. Presentación.

Cassany (1990) define la propiedad de presentación como la ejecución de un texto, en consideración de elementos como la caligrafía y la limpieza.

Al respecto, estudios hechos por Gillespie-Lynch *et al.* (2020) y Finnegan y Accardo (2018) han evidenciado que, debido a las dificultades motoras o atencionales que pueden experimentar, los individuos autistas tienden a escribir de forma más lenta y con una grafía poco legible. Asimismo, la docente PE3C expresó que, entre los desafíos que presentan sus estudiantes autistas en la expresión escrita, se encuentra el uso de una caligrafía difícil de comprender. En concordancia con lo descrito, se distinguió que EA3, EA5 y EA6 presentan caligrafías poco legibles, como se observa en los anexos 17, 19 y 20. Sin embargo, el resto de los estudiantes del estudio demostró contar con una grafía fácil de decodificar, por lo que los desafíos frente a la caligrafía no surgen como un aspecto transversal en los adolescentes autistas del estudio

1.2.6. Estilística.

De acuerdo a Cassany (1990), la estilística corresponde la capacidad expresiva del texto, considerando la variación lingüística, la riqueza del léxico y los recursos literarios.

¹⁶ Se utiliza coma tras las estructuras de valor introductorio (RAE, 2012).

Primeramente, en el nivel de 8° básico, la estudiante EA1 realizó una producción escrita breve carente de riqueza léxica y variación lingüística. EA2, por su parte, también enseñó una carente riqueza léxica y una reducida variedad sintáctica, puesto que reiteró el uso de los conectores “*pues*”, “*pero*” y “*así que*” a lo largo del texto redactado (P5-1, EA2). De igual forma, la estudiante EA3 demostró una reducida variación lingüística, ya que no utilizó recursos como conectores, lo que imposibilita una redacción fluida. Asimismo, en la construcción del texto, EA2 y EA3 consideraron exclusivamente los elementos descritos en la consigna P5-1, lo que conlleva que se desarrolle un texto en el que priman las ideas concretas y no se recurra a recursos estilísticos.

En 1° medio, EA5 demostró un manejo de léxico adecuado, puesto que no cayó en repeticiones excesivas, de modo que se evidenció una variación lingüística que permite una lectura fluida y atractiva. Por el contrario, el estudiante EA6 enseñó una reducida riqueza léxica, debido a que utilizó muletillas pragmáticas que manifiestan una débil capacidad expresiva, como sucede con los términos “*te explico*” y “*te cuento*” en R5-1 (EA6).

En cuanto al nivel de 2° medio, la estudiante EA7 demostró un uso léxico adecuado, puesto que no realizó repeticiones de palabras ni otros elementos que demuestren un limitado conocimiento lingüístico. EA9, por su parte, repitió las palabras “*visitarle*” y “*aprovecharé*” en R5-1 (EA9) en lugar de recurrir a sinónimos para evitar la reiteración léxica, de modo que presentó debilidad en la competencia estilística.

De este modo, se logró evidenciar que las y los estudiantes autistas del estudio presentaron desafíos para alcanzar la propiedad de estilística, ya que cuentan con un léxico limitado que se enseña principalmente en la repetición de palabras. De acuerdo a Iglesias *et al.* (2019), un léxico limitado tiene consecuencias significativas en las competencias de escritura, ya que no solo repercute en la estilística, sino también en la coherencia y la cohesión.

1.3. Lectura y escritura en adolescentes autistas: una síntesis.

En consideración de lo expuesto, resulta trascendental realizar una síntesis acerca de las competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas.

En cuanto a la competencia de lectura, el PIRLS enumera cuatro procedimientos necesarios para alcanzarla de forma ideal: 1) localización de información explícita, 2) ejecución de inferencias, 3) interpretación de ideas y 4) evaluación del contenido y los componentes textuales (Jiménez, 2014). Además, previo a dichos ejercicios se produce una acción elemental: la anticipación a la lectura. Aquí los estudiantes manifestaron características heterogéneas en la información recolectada, puesto que demostraron una alta diversidad respecto a la anticipación lectora. No obstante, a pesar de la alta diversidad, la mayor parte de los estudiantes tuvo dificultades para manifestar anticipaciones desde las estructuras afectivas, de acuerdo a lo expuesto por Colomer (1997), lo que se condice con la carencia de habilidades para expresar pensamientos y sentimientos de forma verbal que presentan los jóvenes autistas (Anzalone y Williamson, 2000 y Jansiewicz, *et al.*, 2006).

En relación con los procedimientos propuestos por el PIRLS, las y los estudiantes demostraron tener una capacidad apta para localizar la información explícita de un texto. Sin embargo, presentaron dificultades para establecer relaciones entre ellas, por lo que no recurrieron a los macroprocesos propuestos por Colomer (1997) que permiten relacionar información semántica. Igualmente, los sujetos enseñaron desafíos para realizar referencias textuales, de modo que tuvieron dificultades para alcanzar enteramente los procesos de integración textual.

Por otro lado, respecto a la ejecución de inferencias y la interpretación de ideas, se detectó que las y los estudiantes autistas cuentan con dificultades para realizar interpretaciones inferenciales, por lo que enseñan deficiencias en la micro-habilidad de inferencia propuesta por Cassany *et al.* (2003) y en los procesos de elaboración descritos por Colomer (1997).

Por último, en cuanto a la evaluación del contenido, las y los estudiantes lograron relacionar el contenido del texto con su realidad contextual, de modo que demostraron el uso de sus conocimientos previos junto con los procesos de elaboración. Así, pudieron analizar el texto de acuerdo a sus conocimientos del mundo.

Además de esto, las y los estudiantes realizaron un proceso de autoevaluación insuficiente, puesto que no identificaron grandes problemáticas ni estrategias de lectura en específico. De acuerdo al análisis, se reconoció que el uso de recursos visuales corresponde a la

técnica lectora más recurrente para los sujetos del estudio, como mencionan PE2B y Pennington *et al.* (2000) al destacar las herramientas visuales para facilitar el proceso de lectura.

En este sentido, es posible concluir que las y los estudiantes autistas no alcanzaron una competencia lectora ideal, debido a que cuentan con dificultades para anticipar el contenido textual y manifestar expectativas, lo que, según Cassany *et al.* (2003), puede dificultar la lectura y comprensión textual. Por otro lado, si bien lograron extraer información literal, a modo general, mostraron desafíos para establecer relaciones semánticas dentro del texto en función de alcanzar una comprensión literal ideal. Por otra parte, los sujetos del estudio enseñaron que uno de sus mayores obstáculos en la comprensión lectora corresponde a la generación de inferencias, lo que concuerda con estudios previos que concluyen la misma idea y que identifican las deficiencias en la comunicación pragmática como uno de los motivos por los cuales pueden presentar este problema, debido a que implica dificultades para comprender ideas abstractas. Asimismo, se ha visto que los jóvenes autistas carecen de los requerimientos para procesar la información global de un texto, por lo que presentan dificultades para comprender el texto en su totalidad y, así, poder generar inferencias.

En relación con las competencias de escritura, el análisis se realizó de acuerdo a las propiedades textuales mencionadas por Cassany (2015), a partir del cual se observó que las y los estudiantes logran una óptima adecuación en sus producciones textuales, puesto que se adaptan positivamente al contexto de producción. De igual forma, demostraron, a rasgos generales, poseer las habilidades para construir un texto semánticamente coherente, respetando el tema global del texto y su orden lógico. Por el contrario, las y los estudiantes de la investigación presentaron desafíos para redactar textos cohesionados, debido a que no utilizan los mecanismos de cohesión adecuados para organizar las ideas semánticas. En cuanto a la propiedad gramatical, los sujetos enseñaron un desarrollo óptimo de las competencias morfosintácticas y léxicas, pero debilidades en sus competencias ortográficas, especialmente en el uso de tildes. Respecto a la presentación, las y los estudiantes de la investigación demostraron una presentación óptima, a diferencia de tres estudiantes que enseñaron una caligrafía poco legible. Sin embargo, al ser un número reducido de estudiantes, no corresponde a una característica transversal. Por último, los jóvenes presentaron un léxico limitado que se refleja de forma principal en la repetición de palabras, de modo que expusieron desafíos para alcanzar

una propiedad estilística. Además de esto, en los escritos de los estudiantes destaca el uso de descripciones simples y concretas, que coincide con lo expresado por PE1A, quien indica que la descripción es una estrategia de escritura recurrente y, también, con lo manifestado por PE3C, quien destaca el pensamiento concreto en la producción escrita de sus estudiantes.

Al observar la información recogida, es posible reconocer que el pensamiento concreto actúa como uno de los principales impulsores de las dificultades en la lectoescritura, ya que conlleva a la dificultad de comprender y plantear ideas abstractas, según plantean Turner *et al.* (2017) y la docente PE3C. Asimismo, hay concordancia con lo propuesto por los estudios de Solis *et al.* (2019), Brown *et al.* (2013) y Reutebuch *et al.* (2014), en los que se reconoce la heterogeneidad en las características de los estudiantes autistas en sus competencias de lectura y escritura.

En cuanto al desempeño de los estudiantes, se pudo observar que no hay grandes diferencias entre los resultados por nivel académico en el área de escritura, a excepción de la propiedad de estilística, donde 8° básico obtuvo un desempeño insuficiente. Por el contrario, en el área de lectura se presentan mayores diferencias: en la micro-habilidad de anticipación, 8° básico reveló un desempeño relativamente positivo, mientras que 1° y 2° medio contaron con resultados heterogéneos; en la micro-habilidad literal, 8° básico presenta resultados diversos, mientras que 1° medio demostró resultados relativamente positivos y 2°, resultados óptimos, a excepción de EA8; en la micro-habilidad inferencial, todos los niveles presentaron falencias similares, y en el nivel crítico presentan resultados heterogéneos. En consideración de esto, se deduce que las competencias de escritura tienen un carácter similar sin importar el nivel académico, mientras que en las competencias de lectura se presentan con mayor diversidad, habiendo un resultado enteramente homogéneo en la comprensión lectora inferencial, que es pobre transversalmente.

Cabe destacar la información recolectada acerca de EA1, quien demostró notorias falencias en su competencia lectora en comparación con el resto de los sujetos de la investigación. La estudiante manifestó dificultades severas en la comprensión literal e inferencial y demostró no comprender de forma efectiva las consignas y los ejercicios, lo que significó que redactara textos poco adecuados según lo solicitado, de modo que se define que las falencias de comprensión lectora repercuten directamente en la expresión escrita. De acuerdo

a los antecedentes entregados por el establecimiento, la estudiante presenta comorbilidad entre el autismo y TDAH, trastorno del lenguaje y funcionamiento intelectual limítrofe, lo que podría explicar el motivo por el cual presenta mayores dificultades en comparación con los otros estudiantes: se encuentra dentro del 30-40% de individuos autistas que cuentan con discapacidad intelectual y problemas de lenguaje (Arberas y Ruggieri, 2019), lo que afecta directamente sus competencias comunicativas.

Al observar el desempeño de cada establecimiento, se desprende que en CEA tanto EA1 como EA4 cuentan con desafíos en la lectoescritura. En CEB, EA8 presenta dificultades notorias, pero EA7 un desempeño positivo. Por otro lado, los estudiantes de CEC presentaron mejores resultados en comparación a los CEA y CEB. El establecimiento CEC se diferencia de los otros dos en tanto forma parte del programa de Liceo Bicentenario. De acuerdo a un estudio realizado por Villar (2020), los resultados positivos en Liceos Bicentenarios podrían deberse a la selección de estudiantes académicamente talentosos o con mejores condiciones socioeconómicas, lo que posibilita una ventaja frente a otros establecimientos municipales o subvencionados. En relación con esto, la docente PE3C expresó que estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje no podrían encontrarse en un espacio educativo adecuado al ingresar a CEC, puesto que no cuentan con los recursos adecuados para trabajar con ellos. En este sentido, el carácter selectivo del establecimiento podría actuar a favor de los resultados del estudiantado.

2. Nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en el marco de lo planteado en el Currículum de Lengua y Literatura

El Currículum Nacional (MINEDUC, 2016) expone que Lengua y Literatura se centra en la competencia comunicativa de los estudiantes, considerando escuchar, hablar, leer, escribir, observar y representar. A partir de estas habilidades, se definen tres ejes en los que se centra la asignatura, entre los que se encuentra la lectura y la escritura.

De acuerdo al documento curricular, por medio de la lectura se debe buscar que las y los estudiantes puedan asumir íntegramente todo desafío de lectura, identificar información nueva y relevante, reflexionar acerca del lenguaje de los textos y leer críticamente. En este sentido, se

busca que la competencia lectora se lleve a cabo con el objetivo de alcanzar las habilidades recién mencionadas.

Por otro lado, según el Currículum, la escritura tiene como funciones transmitir el conocimiento, expresar la interioridad y la creatividad, transmitir información, comunicarse efectivamente, convencer a otros y construir memoria, además de ayudar en el desarrollo cognitivo y desarrollar las habilidades que guardan relación con ella.

Para abordar el nivel de apropiación de las competencias de lectoescritura de acuerdo a los planteamientos del Currículum Nacional, se analizó la utilidad de las evaluaciones aplicadas por los profesores de Lengua y Literatura para revisar la lectura y escritura de los estudiantes autistas. Por otra parte, se identificó la apropiación de las competencias mencionadas de acuerdo al logro de los objetivos de aprendizaje y lo expresado por los docentes que participaron en el estudio.

Tabla 15

Categoría y pre-categorías del nivel de apropiación de lectura y escritura de acuerdo al Currículum de Lengua y Literatura

Categoría	Pre-categorías
Nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura de acuerdo a lo planteado en el Currículum de Lengua y Literatura	Métodos evaluativos de lectura y escritura a estudiantes autistas.
	Alcance de las competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas de acuerdo al Currículum Nacional.

2.1. Métodos evaluativos de lectura y escritura a estudiantes autistas.

Para comenzar a develar la efectividad de las evaluaciones aplicadas por los docentes de Lengua y Literatura a estudiantes autistas, es necesario identificar los conocimientos que tienen los profesores acerca del Currículum Nacional. De acuerdo con su discurso, los tres docentes que participaron en esta investigación aseguraron tener un conocimiento suficiente de las bases curriculares de la asignatura para favorecer un aprendizaje significativo en los estudiantes que se encuentran dentro del espectro.

PE1A expuso que tiene conocimientos acerca del Currículum de Lengua y Literatura para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes autistas, lo que se manifiesta por medio del trabajo independiente que realiza en clases. PE2B, por su parte, manifestó que conoce ampliamente las bases curriculares, pero que no basta con el conocimiento aislado para asegurar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas. Por otro lado, PE3C expresó que posee los conocimientos necesarios del Currículum Nacional para conseguir el alcance de las competencias analizadas de sus estudiantes, aunque sostiene que no es un conocimiento transversal entre todos los profesores. En este sentido, los profesores consideran que cuentan con los conocimientos necesarios sobre el Currículum Nacional, pero no especificaron la forma en que se manifiestan.

Estos conocimientos son utilizados para aplicar distintos instrumentos que buscan evaluar las competencias de lectoescritura de los estudiantes de acuerdo a lo determinado por las bases curriculares de la asignatura. En el caso del eje de lectura, el docente PE1A recurre a evaluaciones de plan lector y pruebas de comprensión lectora, que son transversales a todas y todos los estudiantes. En la escuela CEB, PE2B manifiesta que evalúa a las y los estudiantes por medio de un proceso evaluativo constante y lineal a lo largo del año académico. En cuanto a la lectura, aplica pruebas de alternativa y pruebas con preguntas abiertas para identificar los niveles de comprensión lectora. PE3C comenta que las evaluaciones las planifica junto a PIE y se centran enteramente en la comprensión lectora, realizando evaluaciones de plan lector, comprensión lectora y eje de Currículum.

Al comparar estos enfoques evaluativos con los conceptos expuestos en el Currículum Nacional (MINEDUC, 2016), se observó que las evaluaciones buscan evaluar la experiencia con la obra literaria, especialmente en la aplicación de evaluaciones de plan lector. Por otra parte, se intenta evaluar la lectura de textos no literarios por medio de evaluaciones de comprensión lectora. Respecto al uso de estrategias de lectura, PE1A manifestó desconocer estrategias en específico, por lo que es posible deducir que no consigue evaluar las estrategias de lectura, puesto que no fue capaz de reconocerlas. De igual manera, PE3C mencionó que tampoco conoce un modelo de lectura en específico, de modo que no logra abordar este concepto curricular en clases y evaluaciones. Por el contrario, PE2B sostuvo que con sus estudiantes recurre a los refuerzos visuales como estrategia de lectura, coincidiendo con lo planteado por

Pennington *et al.* (2012), quienes sostienen que el uso de apoyos visuales favorece la comprensión lectora de los jóvenes autistas. De este modo, trabaja el uso de estrategias durante clases y en evaluaciones. Por otra parte, en el área de la selección de textos, PE1A sostuvo que utiliza textos apropiados para el nivel lector de sus estudiantes autistas en guías y evaluaciones. PE2B y PE3C no especificaron un mecanismo de selección de textos en particular, de modo que no es posible dilucidar si abordan este concepto en sus evaluaciones.

En relación con el eje de escritura, se logró observar que hay un menor énfasis en comparación con el de lectura. PE1A indicó que ha aplicado pruebas de desarrollo de escritura y trabajos de creación de productos gráficos, pero no especificó en qué se enfocan dichas evaluaciones para poder reconocer si se adecuan a lo señalado por el Currículum. PE2B indicó que para evaluar la competencia escrita de sus estudiantes autistas aplica pruebas con preguntas de desarrollo, centrándose en la estructura textual, por lo que se distingue que evalúa el proceso de escritura y el manejo de la lengua. Por el contrario, EA3 no mencionó métodos de evaluación relacionados con la escritura.

En consideración de lo expuesto, se evidenció que las evaluaciones aplicadas a los estudiantes autistas alcanzan a centrarse en las competencias de lectura planteadas en el marco curricular, pero no entregan un abordaje óptimo de las competencias de escritura. Así, los docentes no consiguen evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes autistas de acuerdo a lo mencionado en el Currículum de Lengua y Literatura.

2.2. Alcance de las competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas de acuerdo al Currículum Nacional.

Para reconocer el alcance de las competencias de lectoescritura de los sujetos del estudio de acuerdo al Currículum de Lengua y Literatura, se comparó la información recopilada en la evaluación aplicada a los estudiantes con los objetivos de aprendizaje propuestos para dicho instrumento.

Por medio del objetivo OA 10 se busca analizar los textos de los medios de comunicación (MINEDUC, 2022). A partir de este objetivo, las y los estudiantes deben identificar los propósitos explícitos e implícitos del texto. De acuerdo a la información recogida, se pudo concluir que los estudiantes consiguieron extraer información explícita, pero presentaron

dificultades para establecer relaciones entre estas, por lo que no se consiguió una comprensión literal sólida. En cuanto a la identificación de ideas inferenciales, los estudiantes demostraron insuficiencia para realizar interpretaciones inferenciales. De este modo, es posible determinar que no se logró el objetivo propuesto.

Por otro lado, en el eje de escritura se propusieron los objetivos OA13 de 8° básico y OA 12 de 1° medio; OA 16 de 8° básico y OA 15 de 1° medio, y OA 12 y OA 18 de 2° medio. En primer lugar, los estudiantes alcanzaron los objetivos OA 13 de 8° básico y OA 12 de 1° medio, puesto que utilizaron la propiedad de adecuación (Cassany, 2015) para abordar óptimamente el tema y considerar la tipología textual apropiada y el destinatario, en tanto se ajustan al contexto de producción. Por otra parte, las y los estudiantes lograron ciertos criterios de los objetivos OA 16 y OA 15: por un lado, consiguieron asegurar la coherencia del texto y organizarlo lógicamente; por el contrario, no lograron redactar un texto cohesionado ni presentar un léxico óptimo en el manejo del texto. En cuanto al objetivo OA 12 de 2° medio, las y los estudiantes lograron el criterio de adecuación, pero presentaron falencias en el uso adecuado de conectores, de un lenguaje variado y de corrección ortográfica. Por último, las y los estudiantes no alcanzaron el objetivo OA 18 de 2° medio, ya que no aplicaron las reglas de ortografía acentual ni un uso ideal de los signos de puntuación.

Así, las y los estudiantes demostraron falencias para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos por el Currículum Nacional (MINEDUC, 2022), de modo que demostraron dificultades para conseguir los aprendizajes esperados. Sin embargo, las docentes PE2B y PE3C mencionaron que sus estudiantes autistas se encuentran dentro del nivel esperado de acuerdo a los lineamientos curriculares y reconocieron que las dificultades para alcanzar los niveles no es algo exclusivo de estudiantes con NEE. Por otro lado, PE1A comentó que el nivel de apropiación depende de la dificultad de los textos, por lo que no es posible asegurar de forma definitiva un logro adecuado. En este sentido, se presentaron diferencias entre la información recolectada por medio de la evaluación y las percepciones de los docentes, pero es importante reconocer que los docentes realizan un trabajo continuo que permite identificar a mayor profundidad las características de las propiedades de lectura y escritura de sus estudiantes.

Aun así, los profesores expresaron que los principios del Currículum Nacional no son suficientes para asegurar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes autistas de

acuerdo a su nivel de desarrollo. Esto, puesto que PE1A y PE3C sostuvieron que el Currículum tiene un carácter estandarizado y segregador, y esta última, además, mencionó que sus herramientas son insuficientes por no estar adecuadas al contexto educativo de cada establecimiento. Continuando en la misma línea, PE2B señaló que el documento curricular es insuficiente por sí solo, puesto que resta la relevancia del uso práctico de las habilidades. De esta manera, fue posible deducir que, en la adquisición efectiva de aprendizaje, el logro de las propuestas curriculares no es un aspecto esencial, puesto que por sí solo no puede asegurar un proceso de apropiación de conocimientos, debido a que segrega e ignora los contextos educativos.

3. Políticas educativas y apropiación de competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas

De acuerdo a Aziz (2018), las políticas educativas son las políticas públicas que nacen a partir de los requerimientos sociales en el área educativa dentro de un contexto delimitado. Entre estos requerimientos aparece la educación para personas con NEE, por lo que surge la noción de educación inclusiva, que busca diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de una educación pertinente y contextualizada (Román, 2019). En Chile la implementación de políticas de inclusión educativa se remonta a comienzos del siglo XX y continúa en una constante evolución hasta el hoy en día, donde las políticas apuntan principalmente a la adecuación curricular (Villa y Sepúlveda, 2020).

Por medio de esta investigación se ha buscado identificar la forma en que las políticas educativas repercuten en la apropiación de competencias de lectura y escritura de los estudiantes autistas. Para ello, en primer lugar, se analizó la labor que cumplen los docentes del estudio en la aplicación efectiva de las políticas educativas y, en segundo lugar, el efecto de las políticas educativas en la apropiación de las competencias tratadas en esta investigación.

Tabla 16

Categoría y pre-categorías de la relación entre las políticas educativas y la apropiación de competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas

Categoría	Pre-categorías
Políticas educativas y apropiación de competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas	Labor docente en las políticas de inclusión educativa.
	Efecto de las políticas educativas en la apropiación de las competencias de lectura y escritura en jóvenes autistas.

3.1. Labor docente en las políticas de inclusión educativa.

Duk *et al.* (2019) hacen mención de cuatro competencias que todo docente debe tener para propiciar una educación inclusiva: 1) valorar la diversidad de forma positiva como oportunidad para el aprendizaje de todas y todos desde el enfoque de derechos, 2) enseñar la capacidad para trabajar de forma colaborativa con los distintos actores de una comunidad educativa, 3) adoptar flexibilización y diversificación curricular para favorecer el aprendizaje de la totalidad del estudiantado, 4) y generar entornos de aprendizaje inclusivos. Para lograr estas competencias, los profesores deben, primeramente, tener conocimiento acerca de los principios de inclusión educativa en Chile.

Al respecto, tanto PE1A como PE2B reconocieron tener conocimientos escasos o nulos sobre las políticas de inclusión educativa en el país. PE1A comentó que sus conocimientos corresponden a las adaptaciones curriculares y la aplicación de PACI, lo que coincide con lo expresado por PE2B. Además, ambos indicaron que basan sus conocimientos en el trabajo que realizan junto al PIE. En consideración de esto, se logró observar que en los establecimientos CEA y CEB se trabaja a partir del decreto N° 83, que tiene como función aprobar los criterios de adecuación curricular para estudiantes con NEE (Decreto N° 83, 2015).

Por el contrario, EA3 sostuvo que posee los conocimientos adecuados acerca de las políticas de inclusión educativa, puesto que decidió por su cuenta estudiarlas. Destacó la labor

del PIE y el uso del DUA, demostrando, una vez más, la relevancia del decreto N° 83 en el contexto educativo actual. Asimismo, puso énfasis en que la importancia de las políticas educativas se sustenta en la relación que se logra establecer entre ellas y el trabajo en el aula.

Una de las causas que explicaría el nivel de conocimiento de los docentes sobre las políticas educativas es su formación docente: PE1A y PE2B declararon haber tenido una nula formación universitaria acerca de la inclusión educativa, mientras que PE3C mencionó haber estudiado un magíster relacionado con la educación para estudiantes con NEE, de modo que posee un mayor conocimiento. Esto concuerda con lo planteado por Duk *et al.* (2019), quienes mencionan que la formación docente es uno de los motivos por los cuales los profesores presentan dificultades para abordar la inclusión en la escuela de forma óptima.

Así, de acuerdo a sus conocimientos y acciones pedagógicas, a partir de lo propuesto por Duk *et al.* (2019), se vislumbró que el docente PE1A no alcanza a valorar en su totalidad la diversidad como oportunidad de aprendizaje, ya que, además de tener un reducido conocimiento de las políticas educativas, relega gran parte de su labor con estudiantes con NEE a las profesionales del PIE, en lugar de involucrarse directamente en su proceso de aprendizaje, como manifiesta en P6 (EA1), donde comentó que desconoce estrategias de lectoescritura utilizadas por sus estudiantes autistas debido a que las educadoras del PIE se encargan de ello. Respecto al trabajo colaborativo con los individuos que actúan en la comunidad escolar, el profesor destaca un trabajo en conjunto con el PIE. Sin embargo, como ya fue mencionado, en ocasiones relega labores exclusivamente a los profesionales del PIE en lugar de trabajar de forma colaborativa. En cuanto a la flexibilización y adecuación curricular, PE1A demuestra en su discurso que ha logrado aplicar adecuaciones curriculares para propiciar el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. Por último, en cuanto a la generación de ambientes inclusivos, no fue posible realizar una observación, puesto que el docente no hizo mención de ello.

En cuanto a PE2B, la profesora demostró una valoración de la diversidad educativa, puesto que, de acuerdo a su discurso y a pesar de no conocer adecuadamente las políticas de inclusión, reconoce distintos métodos y estrategias específicas para utilizar con sus estudiantes autistas, considerando sus NEE. De igual forma, manifiesta interés y disposición para trabajar de forma colaborativa con los profesionales del Programa de Integración. Respecto a la flexibilización y diversificación curricular, exhibió que trabaja en ello, puesto que realiza una

labor conjunta con PIE. Por último, en relación con los entornos de aprendizaje inclusivos, enseñó generarlos óptimamente, puesto que considera las características cognitivas y emocionales de sus estudiantes autistas para entregar un espacio acogedor en el aula.

PE3C, por su parte, también demostró utilizar las propiedades descritas por Duk *et al.* (2019) para adoptar una educación inclusiva. Esto, puesto que valora la diversidad, ya que manifiesta un notorio interés por incorporarla en el espacio educativo en tanto se ha dedicado a estudiar la educación inclusiva de forma individual y sostuvo que la diversidad es la clave del éxito en la pedagogía (P12, PE3C). De igual forma, la docente manifestó trabajar colaborativamente con el Programa de Integración y promover un escenario educativo en los que se respete la diversidad. En cuanto a la flexibilización y diversificación curricular, la profesora mencionó que planifica clases y evaluaciones considerando que los instrumentos puedan ser trabajados por la totalidad del estudiantado, destacando y respetando la diversidad que se produce en el aula de clases.

3.2. Efecto de las políticas educativas en la apropiación de las competencias de lectura y escritura en jóvenes autistas.

De acuerdo a los docentes que participaron en el estudio, las políticas de inclusión educativa debieran tener una puesta en marcha que repercuta positivamente en las competencias de lectura y escritura de jóvenes autistas. Sin embargo, PE1A sostuvo que las políticas educativas no se llevan a cabo de forma efectiva, ya que su práctica difiere de lo solicitado. PE2B, por su parte, manifestó que las políticas educativas influyen positivamente en el desarrollo de competencias de lectoescritura, gracias al trabajo que se realiza junto a PIE. No obstante, observó que la puesta en marcha efectiva de las políticas se ve dificultada por la falta de tiempo y motivación de los docentes, y porque el trabajo con las políticas de inclusión no es una prioridad a nivel escolar. Por otro lado, PE3C no reconoce si las políticas educativas cumplen o no su función.

La mencionada falencia puede ser comprendida, por un lado, por la insipiente de la educación inclusiva en Chile, puesto que, si bien las primeras políticas de inclusión educativa comenzaron a regir a comienzos del siglo XX (Román, 2019), es con el Decreto N°83 que se proponen acciones importantes y ajustadas a nivel internacional respecto a la educación

inclusiva, siendo el primer paso para conseguir una educación inclusiva en el país (González, 2019).

De igual forma, el modelo educativo que surgió a partir de las políticas de la dictadura de Pinochet supuso inequidades en el acceso a la educación dependiendo del ingreso socioeconómico de cada familia (Manghi *et al.*, 2020), lo que significa un impacto para los estudiantes con NEE: en tanto en los establecimientos privados los apoyos están limitados a los recursos de la familia, en los establecimientos públicos y subvencionados se recibe una subvención por estudiante diagnosticado, lo que puede conllevar a malas prácticas como el sobrediagnóstico y, así, desfavorecer el uso efectivo de las herramientas entregadas por las políticas públicas (González, 2019).

Asimismo, otro factor que puede dificultar la función de las políticas de inclusión educativa son los desafíos a los que se enfrentan las y los profesores, entre las que se consideran la falta de tiempo, espacio y materiales para trabajar óptimamente, como mencionó PE2B y los estudios de Sanhueza, Granada y Bravo (2013) y Muñoz *et al.* (2015). Asimismo, influye la percepción que tienen los docentes sobre sus propias capacidades para enseñar a estudiantes con NEE, como manifestaron PE1A y PE2B, lo que puede conllevar una actitud negativa hacia la inclusión y, así, dificultar la puesta en marcha efectiva de las políticas educativas (González, 2019).

A pesar de las desalentadoras observaciones de los docentes respecto a la función de las políticas de inclusión educativa, el trabajo del Programa de Integración Escolar fue destacado de forma transversal. Por un lado, PE1A sostuvo que mantiene reuniones periódicas con los educadores del PIE, junto a quienes revisa los materiales de las clases y planifica las adecuaciones curriculares. Por otra parte, PE2B mencionó que considera las recomendaciones de los profesionales del programa en cuanto a estrategias de aprendizaje y que, además, conversan sobre las necesidades de las y los estudiantes y realiza adecuaciones curriculares por medio de PACI. De igual manera, la docente PE3C expuso que realiza un trabajo íntegro junto al PIE para planificar clases y evaluaciones. Sin embargo, tanto PE2B como PE3C mencionaron que el trabajo conjunto con PIE no es una actividad que realice la totalidad de los profesores de las escuelas, de modo que se dificulta lograr el objetivo que tiene el programa y, de ese modo,

recurrir de forma ideal a las políticas de inclusión educativa para favorecer las competencias de lectura y escritura de los jóvenes autistas.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

1. Conclusiones

En este estudio se abordó la apropiación de competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas que cursan los niveles de 8° básico a 2° medio. Con el propósito de levantar la información que revele la problemática asumida, se efectuó un estudio de caso desde un paradigma cualitativo con enfoque interpretativo y diseño fenomenológico en tres establecimientos educativos de la ciudad de Santiago, dentro de los cuales se aplicó una evaluación escrita a nueve estudiantes y entrevistas a los docentes de Lengua y Literatura. A partir de aquí surgieron tres dimensiones relacionadas con los objetivos de la investigación a partir de las que se recabó la información necesaria: el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio; la apropiación de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas en el marco de los planteamientos curriculares de Lengua y Literatura, y la influencia de las políticas educativas en el desarrollo de las competencias de lectoescritura en jóvenes autistas.

Primeramente, en relación con la dimensión mencionada en primera instancia, se pudo concluir que existen diferencias respecto al nivel de adquisición de la escritura y la lectura: mientras la primera cuenta con un carácter similar entre los distintos niveles académicos, la segunda posee una naturaleza de mayor heterogeneidad.

En cuanto a las competencias de escritura, se realizó el análisis a partir de las seis propiedades textuales, por medio del cual se logró identificar que las y los estudiantes demostraron una adquisición óptima en la adecuación textual, la coherencia, la presentación y los aspectos morfosintácticos y léxicos de la gramática, pero que manifestaron debilidades y desafíos en la cohesión, la ortografía y la variedad léxica.

Por otro lado, en referencia a las competencias de lectura, se pudo observar que, a rasgos generales, las y los estudiantes del estudio no pudieron lograr una competencia oportuna, manifestando como mayor obstáculo la producción de inferencias. Para analizar la información, se consideraron los distintos niveles de lectura, de los cuales se identificó que los jóvenes autistas presentan desafíos para anticipar el contenido de un texto y manifestar expectativas a partir de sus estructuras afectivas. Además, las y los estudiantes enseñaron dificultades para establecer relaciones semánticas entre los elementos de un texto, por lo que, a pesar de mostrar

ser capaces de extraer información literal, presentan obstáculos para conseguir una comprensión global. Como ya fue mencionado, la formulación de inferencias supone un desafío para las y los estudiantes autistas como posible resultado de las deficiencias en la comunicación pragmática y su subsecuente complejidad para comprender ideas abstractas.

En consideración de lo descrito, se observó que, en cuanto a la competencia de escritura, las y los estudiantes de los tres niveles educativos presentaron un desempeño similar. Debido a ello, es posible deducir que no se produce un aprendizaje progresivo en lo referente a la redacción escrita dentro de las escuelas. Igualmente, los sujetos demostraron transversalmente desafíos en la lectura inferencial, por lo que se evidencia que tampoco se desarrolla un progreso en el aprendizaje de esta micro-habilidad. Por el contrario, en los otros aspectos del área de lectura se presenta una mayor diversidad: en la micro-habilidad de anticipación, 8° básico reveló un desempeño relativamente positivo, mientras que 1° y 2° medio contaron con resultados heterogéneos, y en la micro-habilidad literal, 8° básico presentó resultados diversos, mientras que 1° medio demostró resultados relativamente positivos y 2°, resultados mayormente óptimos, de modo que se evidencia una progresión en los aprendizajes recién aludidos. Sin embargo, al considerar lo expuesto anteriormente, es posible advertir que de forma general no se produce un progreso en las competencias de las y los estudiantes, puesto que no se manifiesta una continuidad de aprendizajes en la medida que los distintos niveles enseñaron habilidades equivalentes.

Por otra parte, al observar el desempeño de cada establecimiento, se desprende que en CEA tanto EA1 como EA4 cuentan con desafíos en la lectoescritura; en CEB, EA8 presenta dificultades notorias, pero EA7 un desempeño positivo, y las y los estudiantes de CEC presentaron mejores resultados en comparación a los de CEA y CEB. Es posible relacionar estas diferencias con la integración de CEC en el programa de Liceo Bicentenario, del que forman parte establecimientos que persiguen la excelencia académica. Además, de acuerdo a los datos de los establecimientos entregados por el MINEDUC, las escuelas CEA y CEB cuentan con un desempeño medio e insuficiente, respectivamente; mientras que CEC dispone de un desempeño alto. De este modo, es posible reconocer que el desarrollo de los aprendizajes de lectoescritura se ve directamente influenciado por el enfoque educativo de las escuelas y el perfil de los estudiantes de acuerdo a mecanismos de selección.

En segundo lugar, al buscar determinar si la apropiación de las competencias de lectura y escritura se encuentra nivelada dentro de lo que se propone para cada nivel educativo en la asignatura de Lengua y Literatura, se concluyó que las competencias no son proporcionales a lo que plantea el Currículum Nacional. Esto, debido a que las y los estudiantes no alcanzaron en su totalidad los objetivos de aprendizaje propuestos para el instrumento evaluativo: solo se lograron íntegramente los objetivos OA 13 (8° básico) y OA 12 (1° medio), que se relacionan con las competencias escritas y consideran la redacción óptima basada en la comprensión del tema, el género y destinatario. Por otro lado, los objetivos que guardan relación con una redacción coherente con las dependencias gramaticales (OA 16 y OA 15) fueron logrados parcialmente. Por otra parte, OA 10 (8° básico y 1° medio), que considera el análisis y evaluación de textos de los medios de comunicación, y OA 18 (2° medio), que busca una redacción que estime las normas ortográficas, no fueron conseguidos en absoluto. A pesar de ello, las docentes PE2B y PE3C del estudio expusieron que sus estudiantes autistas se encuentran dentro del nivel esperado, de modo que la información recabada por la evaluación difiere de aquella recogida del discurso de los docentes participantes del estudio.

Por medio del análisis realizado, también se levantó información relativa a los métodos evaluativos utilizados por los docentes. Al contrastarlos con los conceptos expuestos en el Currículum Nacional, fue posible evidenciar que los profesores aplican evaluaciones que consideran eficazmente el eje de lectura, pero que no tratan las competencias de escritura de forma óptima. Debido a ello, se observó que no evalúan enteramente las competencias comunicativas de sus estudiantes autistas bajo los lineamientos del Currículum de Lengua y Literatura. De este modo, resulta complejo para los docentes identificar las competencias de escritura de sus estudiantes, por lo que las apreciaciones que entregaron acerca del nivel de escritura que alcanzan en el marco curricular no pueden ser completamente fiables. Así, a pesar de la diferencia en la información recolectada por los dos instrumentos utilizados en esta investigación respecto al nivel de escritura en el marco del Currículum de Lengua y Literatura, lo obtenido en la evaluación tiene un peso importante en tanto lo comentado por los profesores no se basa en una evaluación progresiva de las competencias escritas. En consideración de lo descrito, no fue posible entregar una observación definitiva acerca de la dimensión tratada, pero sí se logró definir que las y los estudiantes no cumplen lo esperado para el eje de escritura.

En tercer lugar, mediante el discurso de los docentes se determinó que las políticas de inclusión educativa no se llevan a cabo de forma efectiva para propiciar las competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas. Uno de los motivos por los cuales sucede esto son los desafíos a los que se enfrentan los profesores para ponerlas en práctica, puesto que carecen de tiempo, espacio y materiales para trabajar a partir de la inclusión y, también, de conocimientos sobre esta materia. Esto último tiene como justificación la deficiente formación docente respecto a la inclusión educativa, lo que puede generar una actitud negativa por parte de los docentes al sentirse poco competentes para abordar a las y los estudiantes que presentan NEE a partir de una mirada inclusiva.

Pese a que las políticas educativas no influyen de forma positiva en el desarrollo de las competencias de las y los estudiantes autistas, en las escuelas del estudio el Programa de Integración Escolar es valorado como una herramienta que entrega un apoyo esencial para la formación del estudiantado respecto a las competencias de lectura y escritura, debido a que trabajan en conjunto para realizar adecuaciones curriculares y considerar las necesidades de las y los estudiantes.

Asimismo, de acuerdo a las afirmaciones de los docentes, se logró identificar que la aplicación del Decreto N°83 significa un acercamiento a la construcción de una educación inclusiva, puesto que destacan el empleo del Plan de Adecuación Curricular y la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje, de modo que actúa como un precedente para propiciar aprendizajes efectivos en estudiantes con NEE. Sin embargo, una de los obstáculos que dificulta la aplicación eficaz de este decreto es la falta de disposición por parte de ciertos integrantes de las comunidades educativas, lo que demuestra que las políticas necesitan de la participación de los sujetos que interactúan en los espacios educativos, por lo que es insuficiente su mera promulgación.

2. Proyecciones

Entre las proyecciones próximas de lo obtenido en este estudio, se encuentra el reporte que se entregará a los establecimientos educacionales que permitieron dar un espacio para la aplicación de las técnicas de investigación, con la finalidad de descubrir herramientas que

faciliten una apropiación adecuada de las competencias lectoras y escritas. En este sentido, se busca entregar un precedente para construir una educación desde la inclusión.

De igual forma, debido a su carácter novedoso, esta investigación constituye un antecedente para estudios posteriores sobre la apropiación de las competencias comunicativas de los adolescentes autistas en el espacio educativo y la Didáctica de la Lengua, que pueden centrarse en dilucidar y comprender las estrategias de aprendizaje que consideren las particularidades de las competencias de lectura y escritura de jóvenes autistas, en busca de propiciar indicios para fortalecer el aprendizaje de estudiantes con NEE en el contexto educacional. Igualmente, este estudio puede ser utilizado como un referente para comprender con mayor profundidad los resultados de la aplicación de políticas educativas para alcanzar una educación inclusiva.

Aun así, una limitación con la que se enfrentó la información recolectada en la investigación consiste en que se realizó en establecimientos de la ciudad de Santiago, por lo que sería inoportuno atribuirla a una realidad a nivel nacional. Debido a esto se recomienda que las futuras investigaciones vayan direccionadas a la profundización del asunto a lo largo del país para adquirir una visión a nivel nacional en lugar de centrarse exclusivamente en la capital. Además, se sugiere que los estudios subsecuentes se realicen en distintos tipos de establecimientos en cuanto a su dependencia para comprender la problemática de acuerdo a los niveles socioeconómicos y los distintos proyectos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, Gerardo. 1996. *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Vicerrectoría Académica, Dirección de Docencia.

American Psychiatric Association (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*.

American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2° Ed.).

American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3° Ed.).

American Psychiatric Association (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4° Ed.).

American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5° Ed.).

Anzalone, M. y Williamson, G. (2000). Sensory processing and motor performance in autism spectrum disorders. *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*, 9, 143-166.

Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31.

Arberas, C. y Ruggieri, V. (2019). Autismo. Aspectos genéticos y biológicos. *Medicina*, 79(1), 26-21.

Arce, C., Mora, L. y Mora, G. (2016). Trastornos del espectro autista. *Revista médica de Costa Rica y Centroamérica*, 73(621), 773-779.

Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.

Asperger, H. (1944). Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter [Psicopatía Autística en la infancia]. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76- 136 [Alonso Franco, A. C. y Galaj, C., trads.].

Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (Vol. 89). Ediciones Akal.

Baron-Cohen. (2019). The concept of neurodiversity is dividing the autism community. *Scientific American*, April 30

Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.

Blume, H. (septiembre de 1998). Neurodiversity, On the neurological underpinnings of geekdom. *The Atlantic*.

<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>

Brown, H. y Klein, P. (2011). Writing, Asperger síndrome and theory of mind. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(11), 1464-1474.

Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children’s fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335–351

Camargo, Z., Caro, M. y Uribe, G. (2011). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Sophia*, 8, 16-22.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.

Carnahan, C., & Williamson, P. (2010). Autism, cognition, and reading. *Quality literacy instruction for students with autism spectrum disorders*, 21-44.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2015). *Describir el escribir*. Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. GRAÓ.

Centers for Disease Control and Prevention (2021). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. *Surveillance Summaries*, 70(11), 1-16.

Centers for Disease Control and Prevention (2014). Prevalence of autism spectrum disorders among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *Surveillance Summaries*, 63(2), 1–22.

Cervera, T. (2012). El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español. *Enunciación*, 17(2), 138-154.

Chapman, R. (2020). Neurodiversity, disability, wellbeing. En H. Bertilsdotter, N. Chownn y A. Stenning (Ed.), *Neurodiversity Studies. A new critical paradigm*, (pp.57-72). Routledge.

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.

Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232.

Cubides, C., Rojas, M. y Cárdenas, R. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197.

Decreto 170 de 2010 [con fuerza de ley]. Por medio de la cual se fijan normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 25 de agosto del 2010.

Decreto N°1 de 1998. Por el cual se reglamenta el Capítulo II Título IV de la Ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. 23 de junio de 1998.

Decreto 83 de 2015. Por el cual se aprueban criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 05 de febrero de 2015.

Del Barrio, V. (2009). Raíces y evolución del DSM. *Revista de historia de la psicología*, 30(2-3), 81-90.

- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.
- Diehl, J. Bennetto, L. y Young, E. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of abnormal child psychology*, 34(1), 83-98.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134.
- Finnegan, E. y Accardo, A. (2018). Written expresión in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 868-882.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- García, A., Alpizar, O. y Guzmán, G. (2019). Autismo: Revisión conceptual. *Boletín Científico de la Escuela Superior de Atotonilco de Tula*, 6(11), 26-31.
- Garrabé, J. (2012). Autismo. Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261.
- Gillespie-Lynch, K., Hotez, E., Zajic, M., Riccio, A., DeNigris, D., Kofner, B., y Luca, K. (2020). Comparing the writing skills of autistic and nonautistic university students: A collaboration with autistic university students. *Autism*, 24(7), 1898-1912.
- Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. MINEDUC.
- González, E., Herrera, R. y Zurita, R. (2009). Formación basada en competencias: desafíos y oportunidades en H. Ayarza y L. González (Ed.), *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior* (1a. Ed.). CINDA.

González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las américas*, 8, 80-92.

Grootings, P. (1994). De la calificación a la competencia ¿De qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 5-7.

Grosso, M. (2021). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista española de discapacidad*, 9(1), 273-283.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.

Hipólito, I., Hutto, D. y Chown, N. (2020). Understanding autistic individuals. Cognitive diversity not theoretical deficit. En H. Bertilsdotter, N. Chown y A. Stenning (Ed.), *Neurodiversity Studies. A new critical paradigm*, (pp.193-209). Routledge.

Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2(2), 76-80.

Jaén, F. (2021). Macroestructura y superestructura como elementos lingüísticos globales del texto expositivo. *Orbis Cognita*, 5(1), 36-49.

Jansiewicz, E., Goldberg, M., Newschaffer, C., Denckla, M., Landa, R. y Mostofsky, S. (2006). Motor signs distinguish children with high functioning autism and Asperger's syndrome from controls. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(5), 613-621.

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs. competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.

Jones, C. R., Happé, F., Golden, H., Marsden, A. J., Tregay, J., Simonoff, E., ... & Charman, T. (2009). Reading and arithmetic in adolescents with autism spectrum disorders: peaks and dips in attainment. *Neuropsychology*, 23(6), 718.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child*, 2, 217-50.

Kelly, R., O'Malley, M. P., & Antonijevic, S. (2018). 'Just trying to talk to people... It's the hardest': Perspectives of adolescents with high-functioning autism spectrum disorder on their social communication skills. *Child language teaching and therapy*, 34(3), 319-334.

Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo: de la clínica a la política*. Grama.

Ley 19.284 de 1994. Por la cual se establecen normas para la plena integración social de personas con discapacidad. 14 de enero de 1994.

Ley 20.248. Por la cual se establece la ley de subvención escolar preferencial. 25 de enero de 2008.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.

López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.

Maleval, J. C. (2009). *El autista y su voz*. Gredos.

Manghi, D., Solar, M., Ibarra, A., Godoy, I., Córdova, V. y Soto, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 114-134.

Manzano, M., Ibarra, M. y Bravo, N. (2019). Evaluación de las competencias de lectura y escritura como potencial del desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo. *Universidad Ciencia y tecnología*, 2(2), 90-99.

Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2015). Preguntas y respuestas frecuentes implementación Programa de Integración Escolar.

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201504061118280.PREGUNTASFRECUENTESANTECEDENTESGENERALESPDF>

Ministerio de Educación de Chile (2015). Diversificación de la enseñanza. MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (25 de abril de 2017). Preguntas y respuestas frecuentes sobre Aspectos Generales del Decreto N° 83. <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/preguntas-frecuentes/antecedentes-generales/>

Ministerio de Educación de Chile (2018). *Programa liceos bicentenarios 2018-2022*. MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2022). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes. Lenguaje y Comunicación. Lengua y Literatura*. MINEDUC.

Ministerio de Salud (2011). Guía de Práctica Clínica de Detección y Diagnóstico Oportuno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/238/documento>

Montes, A, Rangel, I. y Reyes, J. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10(5), 265-277.

Mullis, I., Kennedy, A., Martin, M. y Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.

Myles, B., Hilgenfeld, T., Barnhill, G., Griswold, D., Hagiwara, T., y Simpson, R. L. (2002). Analysis of reading skills in individuals with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 44-47.

Navarro, F., Ávila, N. y Gómez, G. (2019). Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaliacao*, 11(31), 1-35.

Núñez, M. P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata, M. P. Núñez y J. Rienda (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, 114-151. Pirámide.

Ochoa, J., Mesa, S. Pedraza, Y. y Caro, E. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 20, 249-263.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación de España.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Ciencias (2017). Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo [More than half of the children and adolescents in the world are not learning]. <https://n9.cl/o9wr>

Palacios, F., Gómez, M. y Espejo, R. (2021). Coherencia, concordancia y cohesión en la enseñanza de la escritura. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 105-115.

Pellicano, E., Dinsmore, A., y Charman, T. (2014). What should autism research focus upon? Community views and priorities from the United Kingdom. *Autism*, 18(7), 756-770.

Pennington, R. C., & Delano, M. E. (2012). Writing instruction for students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 27(3), 158-167.

Pennington, R., Stenhoff, D., Gibson, J. y Ballou, K. (2012). Using simultaneous prompting to teach computer-based story writing to a student with autism. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 389-406.

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. ICFES.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2).

Petöfi, J. (1988). *Text and Discourse Constitution. Empirical Aspects, Theoretical Approaches*. Walter de Gruyter.

Real Academia Española (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa.

Reutebuch, C. K., El Zein, F., Kim, M. K., Weinberg, A. N., y Vaughn, S. (2015). Investigating a reading comprehension intervention for high school students with autism spectrum disorder: A pilot study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 96-111.

Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.

Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086.

Roberts, E. (2013). *Autism and reading comprehension: Bridging theory, research and practice* [Tesis doctoral].

Román, D. (2019). La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto nº170, 2009 y Decreto nº83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Revista Akadémeia*, 18(1), 88-118.

Rychen, D. y Salganik, L. (2003). Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). <https://eric.ed.gov/?id=ED476359>

Sapatanga, D. y Cárdenas, N. (2021). Estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en la modalidad virtual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 350-378.

Sánchez, S. (2020). Paradigma de la neurodiversidad: una nueva forma de comprender el trastorno del espectro autista. *Revista de estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(1), 19-35.

Sinclair, J. (2012). Don't mourn for us. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, 1(1). Recuperado en: <http://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/AR1>

Sinclair, J. (2013). Why I dislike "Person First" language. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*, 1(2). Recuperado en: <http://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/OP1>

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos*, (20).

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.

- Solis, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Steinle, P. K., Miller, V. L., & Vaughn, S. (2021). Vocabulary and main idea reading intervention using text choice to improve content knowledge and reading comprehension of adolescents with autism spectrum disorder. *Behavior modification*, 45(1), 66-98.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 315-332.
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoaín, A. y Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179.
- Torres, M., Sosa, M. y De Cristófolo, C. (2017). Hans Asperger: un antecedente de la hipótesis del Síndrome Autista como respuesta subjetiva en Piro, M. (Ed.), *El autismo: Perspectivas teórico-clínicas y desafíos contemporáneos* (pp. 39-52). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Turner, H. (2017). *Developing an intervention to improve reading comprehension for children and young people with autism spectrum disorders* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Valencia, C. y Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120.
- Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69-93.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Varela, S. (1990) *Fundamentos de morfología*. Síntesis.
- Varela, D., Ruiz, M., Vela, M., Munive, L. y Hernández, B. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. *Acta pediátrica de México*, 32(4), 213-222.
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. ANFEI.

Villa, B. (2021). *Programa para mejorar destrezas lectoras en adolescentes con autismo* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional – Pontificia Universidad Católica del Perú.

Villa, N. B., & Sepúlveda, J. M. (2020). A 10 años del decreto 170 ¿Hay acogida para personas con necesidades educativas especiales en Chile? *Revista Tópicos Educacionais*, 26(1), 94-108.

Waltz, M. (2020). The production of the 'normal' child. En H. Bertilsdotter, N. Chownn y A. Stenning (Ed.), *Neurodiversity Studies. A new critical paradigm*, (pp.15-26). Routledge.

Wei, X., Blackorby, J., & Schiller, E. (2011). Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children*, 78(1), 89-106.

Xin, J. F. (2014). Digital stories in writing instruction for middle school students with autism. *Studies in Literature and Language*, 9(1), 1-10.

Zúñiga, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108.

ANEXOS

Anexo 1: Validación de instrumento N°1

SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA MEMORIA DE TÍTULO: “APROPIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA DENTRO DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA EN ESTUDIANTES AUTISTAS DE 8° BÁSICO A 2° MEDIO”.

MEMORISTA: Daniela Donoso Mora.

PROFESORA GUÍA: Rosa Nilo Cea.

PROFESORA VALIDADORA DE INSTRUMENTOS: Paz Estay Mino.

CARTA VALIDACIÓN DE JUICIO EXPERTO

Lunes 21 de noviembre del 2022

Estimada profesora,

Junto con saludarla, me dirijo a usted en mi calidad de estudiante de la carrera Licenciatura en Educación con mención en Castellano y Pedagogía en Castellano para solicitar su participación voluntaria en el proceso de validación del instrumento de investigación adjuntado en el presente documento, con la finalidad de culminar el proceso de investigación de memoria de título con la guía de la profesora Rosa Nilo Cea, docente del departamento de Educación Diferencial.

La investigación a realizar lleva por título *Apropiación de las competencias de lectura y escritura dentro de la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio* y contempla los siguientes objetivos:

Objetivo general: Develar el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura dentro de la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio y su coherencia con el currículum y las políticas educativas.

Objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas.
2. Determinar si la apropiación de las competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas de octavo básico a segundo medio se encuentra nivelada dentro de lo que se espera en la asignatura de Lengua y Literatura para cada nivel educativo.

3. Identificar las políticas educativas que inciden en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas dentro de la asignatura de Lengua y Literatura.

Agradeciendo su colaboración, se despide atte.

Daniela Donoso Mora

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°1

Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio y rúbrica

Descripción del instrumento:

El siguiente instrumento corresponde a una evaluación sobre las competencias de lectura y escritura que será aplicada a los sujetos de estudio: estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio, centrándose en tres sujetos de cada nivel educativo. En dicho instrumento se consideran los aportes hechos por Cassany (2003), Núñez (2015), Colomer (1997) y Lomas (1997), que son descritos en los criterios presentes en la rúbrica de evaluación. En cuanto a las competencias de escritura, se tomaron en consideración los aportes de Cassany (2015), también descritos en la rúbrica. De igual forma, para diseñar el instrumento se contemplaron los objetivos OA 8 de 8° básico, 1° y 2° medio, y OA 16 de 8° básico y OA 15 de 1° y 2° medio del Currículum Nacional de Lengua y Literatura.

La evaluación de este instrumento es de carácter **descriptivo**, por lo que no se entregará puntaje por cada pregunta, sino que se analizarán las respuestas de acuerdo a lo expresado por los autores mencionados con anterioridad.

A continuación, se adjunta el instrumento:

Nombre del estudiante: _____

Curso: _____

Edad: _____

Nombre del establecimiento: _____

Fecha: _____

Con el presente documento, se busca conocer tus competencias de lectura y escritura. Para ello, se presentarán distintas actividades orientadas a reconocer tus respuestas en ambas habilidades mencionadas: primeramente, se expone un texto que tendrás que leer de forma individual para responder preguntas de comprensión lectora relativas a él y, posteriormente, se te solicitará la redacción de un texto.

I. **Antes de comenzar la lectura**, responde las siguientes preguntas:

1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?

.....

.....

.....

.....

2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?

.....

.....

.....

II. Realiza una **lectura individual** del siguiente texto:

Nacional

Debuta el registro de deudores de pensión de alimentos: ministra de Justicia apunta a la "corresponsabilidad"

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo", destacó Marcela Ríos.

El Registro Nacional de Deudores de Pensiones de Alimentos, creado por la Ley 21.389, entrará en vigencia en todo el país este 18 de noviembre.

Frente a este hito, la ministra de Justicia y Derechos Humanos, Marcela Ríos, destacó la puesta en marcha del registro.

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo, y, también, contribuir a la corresponsabilidad. Madres y padres, todos son responsables de la crianza de los hijos", expresó la autoridad de gobierno desde Punta Arenas.

La normativa, promulgada hace un año por el entonces presidente Sebastián Piñera, impone una serie de retenciones que se podrán efectuar para concretar el pago de deudas alimenticias. Al pedir un crédito o solicitar la devolución de impuestos, los dineros adeudados podrían ser retenidos.

Ríos precisó que el registro permitirá que "toda persona que tenga un proceso judicial en el que haya demandado a alguien porque no se está pagando una pensión de alimentos y la persona demandada tenga, por lo menos, más de tres meses de deuda de pensión de alimentos consecutivas o, por lo menos, tres meses en un periodo de cinco meses, va a entrar a este registro de deudores".

"Esa entrada al registro va a ser informada por los tribunales de justicia -eso es muy importante- y lo que va a ocurrir es que estas personas que están en el registro de deudores van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento. Por ejemplo, para acceder a créditos de distinta naturaleza, para poder recibir su devolución de impuestos, va a haber limitaciones para poder renovar su licencia de conducir, su pasaporte", explicó la secretaria de Estado.

La ministra sostuvo que lo que se busca con esta iniciativa "es poder ayudar a que las familias, las mujeres en particular, pero no solo las mujeres, sino que niños,

niñas y adolescentes, que necesitan las pensiones de alimentos puedan recibirlas de manera más rápida y que no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan".

El Registro Nacional de deudores de pensiones de alimentos va a funcionar en línea. La justicia deberá actualizar mensualmente el registro con el número de cuotas y el monto adeudado de cada persona que lo integre. Solo se podrá salir de esta lista cuando se pague la totalidad de la deuda o cuando se llegue a un acuerdo judicial que garantice el pago. Únicamente un Tribunal de Familia podrá eliminar del registro a un deudor.

Comentando la entrada en vigencia del registro, el expresidente Sebastián Piñera resaltó que "a partir de hoy, madres e hijos por fin están mejor protegidos".

"La Ley de Registro de Deudores de Alimentos, impulsada y promulgada durante nuestro gobierno, establece medidas duras, justas y necesarias para que los padres asuman sus responsabilidades y paguen las Pensiones de Alimentos", señaló el exmandatario en una publicación en su cuenta en Twitter.

III. Responde las siguientes preguntas de alternativas. Debes marcar solamente **una alternativa** como correcta.

1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?
 - a) Marcela Ríos.
 - b) El expresidente.
 - c) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
 - d) El presidente de la República.

2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?

- a) El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- b) El Gobierno.
- c) Los tribunales de justicia.
- d) El Tribunal de Familia.

3. ¿Quién es Marcela Ríos?

- a) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
- b) La autora de la noticia.
- c) La creadora de la Ley 21.389.
- d) La expresidenta de la República.

4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término "corresponsabilidad"?

- a) Que las familias deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes junto al Estado.
- b) Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.
- c) Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes.
- d) Que la responsabilidad de la crianza de los hijos es compartida por las madres y el Tribunal de Familia.

5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?

- a) Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.
- b) Porque se pondrá en marcha una norma impulsada por Sebastián Piñera.
- c) Porque Sebastián Piñera expresó su opinión sobre la puesta en marcha del registro de deudores en su cuenta de Twitter.
- d) Porque los padres que no paguen la pensión de alimentos serán sancionados.

IV. Responde las siguientes preguntas de **respuesta abierta**:

1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección *nacional* del periódico?
.....
.....
2. ¿En qué fecha entra en vigencia el registro nacional de deudores de pensión de alimentos?
.....
.....
3. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?
.....
.....
.....
4. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?
.....
.....
.....
5. ¿Por qué crees que en el titular de la noticia se da énfasis a la palabra "corresponsabilidad"?

.....

.....

.....

6. ¿Qué quiere expresar Marcela Ríos al decir que la iniciativa busca que "no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan"?

.....

.....

.....

7. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?

.....

.....

.....

8. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?

.....

.....

.....

.....

9. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?

.....

.....

.....

.....

ESCRITURA

- V. Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la importancia que tiene para ti conocerlo(a), cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar, dónde vas a alojar, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y pueda ser comprendido por el lector.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SECCIÓN 1		
Ejercicio previo a la lectura		
Pregunta	Respuesta ideal	Criterio de evaluación
1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?	De acuerdo a las características entregadas, el texto corresponde a una noticia , debido a que se describe como el relato de hechos no ficticios de relevancia e interés general.	A partir del modelo interactivo planteado por Cassany (2003), el proceso de lectura inicia en el momento en que el lector comienza a definir sus expectativas del texto que será decodificado y percibido. Por medio de estas preguntas, se busca evaluar el alcance de las habilidades propias del lector competente, que corresponden a: – Los esquemas de la memoria a largo plazo que permiten prever el tipo de texto y su género. Esto se evalúa en la pregunta 1. – El establecimiento de objetivos de lectura de acuerdo a la situación comunicativa. Esto se evalúa en la pregunta 2. – Demostrar motivación y anticipación a partir de sus procesos emocionales y conocimientos previos (Núñez,

		2015). Esto se evalúa en la pregunta 2.
2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?	Se espera que en esta pregunta los estudiantes respondan a partir de sus conocimientos previos. Dentro de su respuesta deben ser capaces de establecer relaciones coherentes entre el título y el contenido anticipado del texto.	
SECCIÓN 2 Preguntas de alternativa		
Pregunta	Respuesta ideal	Criterio de evaluación
1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?	b. Sebastián Piñera.	En estas preguntas, el sujeto deberá demostrar su familiaridad con las microestructuras y las macroestructuras del texto. Esto es, deben extraer ideas del texto y relacionar sus partes (Núñez, 2015).
2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?	d. El Tribunal de Familia.	Así, deben demostrar la comprensión de la información presente en las proposiciones, por medio de la selección y agrupación de información. Además,
3. ¿Quién es Marcela Ríos?	a. La ministra de Justicia y Derechos Humanos.	deben demostrar una comprensión global del texto, identificando las ideas principales y las secundarias (Colomer, 1997). Asimismo, deben trabajar sus micro-procesos y procesos inferenciales para interpretar el texto más allá de su forma escrita (Lomas, 1999).

4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término “corresponsabilidad”?	b. Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.	De igual forma, deben demostrar su conocimiento del contexto social y sociocultural (Núñez, 2015) y actuar desde las estructuras afectivas (Colomer, 1997).
5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?	a. Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.	
SECCIÓN 3 Preguntas de respuesta abierta		
Pregunta	Respuesta ideal	
1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección nacional del periódico?	Porque corresponde a una noticia de interés nacional e importante para las familias del país. Además, se mencionan a personajes del mundo político nacional.	
2. ¿En qué fecha entra en vigencia el registro nacional de deudores de pensión de alimentos?	El 18 de noviembre.	
3. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?	Personas que hayan sido demandadas por no estar pagando una pensión de alimentos. La deuda debe ser mínimo de tres meses consecutivos o dentro de un periodo de cinco meses.	
4. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?	Tendrán limitado acceso al sistema de financiamiento, limitaciones para renovar su licencia de conducir o pasaporte	
5. ¿Por qué crees que en el titular de la	Porque es uno de los puntos más destacados en la declaración de la	

noticia se da énfasis a la palabra “corresponsabilidad”?	ministra de Justicia y Derechos Humanos respecto a la normativa de registro de deudores de pensión alimenticia.	
6. ¿Qué quiere expresar Marcela Ríos al decir que la iniciativa busca que “no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan”?	Que previo a la existencia del registro de deudores de pensión de alimentos eran las familias quienes se veían obligadas a exigir el pago de pensiones a quienes tenían deuda y gracias a la nueva normativa no tendrán dicha responsabilidad.	
7. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?	Porque afirma que, con la nueva normativa de registro de deudores de pensión alimenticia, quienes tengan deudas recibirán medidas justas y necesarias que ayudarán a las víctimas a recibir el pago.	
8. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?	Se espera que el estudiante responda de acuerdo a su apreciación personal, estableciendo relaciones entre su realidad contextual y lo expresado en el texto.	
9. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?	Se espera que el estudiante reflexione en torno a su proceso de lectura. Con esta pregunta se busca que el estudiante realice un ejercicio metacognitivo y que la investigadora identifique las propiedades del proceso de lectura de las cuales el estudiante es consciente.	
SECCIÓN 7 Proceso de escritura		
Instrucción	Respuesta ideal	Criterios de evaluación

Con el presente ejercicio se busca evaluar tu nivel de producción escrita. Para ello, imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Debes tener en cuenta las distintas propiedades de un texto: coherencia, cohesión, gramática, ortografía y estilística.	El texto que escriban los estudiantes debe seguir la temática expuesta y la estructura de algún tipo de texto específico. Asimismo, debe contemplar los criterios de evaluación resumidos en este cuadro para demostrar una adecuada competencia de escritura.	De acuerdo a lo planteado por Cassany (2015), un escritor competente debe considerar: – La categoría de conceptos, que hace referencia a las seis propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística. – La categoría de procedimientos, que contempla las micro-habilidades de generar y ordenar ideas. – La categoría de actitudes, que contempla aspectos como la motivación, el interés, el placer, etc. Asimismo, durante el proceso de escritura, los estudiantes deben seguir una serie de estrategias de composición escrita.
SECCIÓN 8 Observaciones		

Validación instrumento N°1

Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio y rúbrica

Estimada profesora,

Se solicita su valoración del instrumento de acuerdo a los siguientes criterios:

Estructura	Me parece un adecuado instrumento para conocer las competencias de los estudiantes. Sin embargo, me queda la duda sobre el criterio utilizado para elaborar algunas preguntas de comprensión lectora de selección única y otra de respuesta abierta.
Temática	Buena selección del texto. Me parece que se adecua al nivel de los estudiantes.
Coherencia	Bien, las preguntas de comprensión lectora atienden a las distintas habilidades. Tiene coherencia el planteamiento de las preguntas y la tarea de escritura.
Atingencia	El instrumento logra la elaboración de preguntas asociadas a las habilidades que componen la competencia lectora y los criterios para caracterizar la competencia escrita.
Extensión	Considerar eliminar preguntas 1 de selección única y las 2 y 5 de respuesta abierta, ya que en el primer caso los distractores no cumplen criterios de plausibilidad, en el segundo caso, el dato solicitado muy simple de encontrar y la respuesta esperada en la 5 no está bien lograda.
Pertinencia del texto seleccionado	Buena selección. El tema está bien desarrollado, lo que permite elaboración de preguntas.
Pertinencia de las preguntas y criterios seleccionadas	Considerar revisión de distractores en algunos casos marcados en el documento y eliminación de preguntas señaladas. Muy bien logradas la preguntas sobre lo metacognitivo.

Otras sugerencias	Las sugerencias están planteadas en los comentarios. Buen instrumento.

Anexo 2: Validación de instrumento N°2



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Facultad de Historia, Geografía y Letras
Departamento de Castellano

SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA MEMORIA DE TÍTULO: “APROPIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA DENTRO DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA EN ESTUDIANTES AUTISTAS DE 8° BÁSICO A 2° MEDIO”.

MEMORISTA: Daniela Donoso Mora.

PROFESORA GUÍA: Rosa Nilo Cea.

PROFESORA VALIDADORA DE INSTRUMENTOS: Verónica Caris.

CARTA VALIDACIÓN DE JUICIO EXPERTO

Viernes 18 de noviembre del 2022

Estimada profesora,

Junto con saludarla, me dirijo a usted en mi calidad de estudiante de la carrera Licenciatura en Educación con mención en Castellano y Pedagogía en Castellano para solicitar su participación voluntaria en el proceso de validación de los instrumentos de investigación adjuntados en el presente documento, con la finalidad de culminar el proceso de investigación de memoria de título con la guía de la profesora Rosa Nilo Cea, docente del departamento de Educación Diferencial.

La investigación a realizar lleva por título *Apropiación de las competencias de lectura y escritura dentro de la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio* y contempla los siguientes objetivos:

Objetivo general: Develar el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura dentro de la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio y su coherencia con el currículum y las políticas educativas.

Objetivos específicos:

4. Identificar el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas.
5. Determinar si la apropiación de las competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas de octavo básico a segundo medio se encuentra nivelada dentro de lo que se espera en la asignatura de Lengua y Literatura para cada nivel educativo.
6. Identificar la forma en que las políticas educativas inciden en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas dentro de la asignatura de Lengua y Literatura.

Agradeciendo su colaboración, se despide atte.

Daniela Donoso Mora

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°2

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Descripción del instrumento

El siguiente instrumento corresponde a una entrevista semiestructurada que será realizada a los docentes de Lengua y Literatura de los establecimientos en que se llevará a cabo la investigación. A continuación, se presenta un cuadro en el que se categorizan las preguntas de acuerdo al objetivo de la investigación que se buscan alcanzar:

Objetivo	Preguntas
Identificar el nivel de apropiación de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas.	1. ¿Qué entiende usted por competencias de lectura y escritura? 2. ¿Ha identificado si los estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente aquellos que se encuentran dentro del espectro autista, siguen algún modelo o estrategias de comprensión lectora en específico? 3. ¿Ha identificado si los estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente aquellos que se encuentran dentro del espectro autista, siguen algún modelo o estrategias de escritura en específico? 4. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas que observa en los niveles de apropiación de competencias de lectoescritura en sus estudiantes autistas? 5. ¿Considera que sus estudiantes autistas alcanzan las competencias de lectoescritura pertinentes a su edad de desarrollo?
Determinar si la apropiación de las competencias de lectura y escritura en estudiantes autistas de octavo básico a	6. ¿Cree que sus conocimientos del Currículum Escolar de Lengua y Literatura son óptimos para propiciar

segundo medio se encuentra nivelada dentro de lo que se espera en la asignatura de Lengua y Literatura para cada nivel educativo.	un buen desarrollo de las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas? 7. ¿De qué forma evalúa los aprendizajes de sus estudiantes autistas en cuanto a las competencias de lectoescritura? 8. ¿Considera que las herramientas entregadas por el Currículum Escolar son suficientes para nivelar las competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas respecto a los conocimientos pertinentes al nivel educativo en que se encuentran? 9. ¿Considera que sus estudiantes autistas tienen un nivel de competencias de lectoescritura acorde con lo propuesto en el Currículum Nacional?
Identificar las políticas educativas que inciden en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de adolescentes autistas dentro de la asignatura de Lengua y Literatura.	10. ¿Tiene conocimiento de las políticas de inclusión educativa en Chile? Si es así, indique cuáles son sus conocimientos. 11. ¿Considera que las políticas de inclusión educativa repercuten en la apropiación de competencias de lectura y escritura en sus estudiantes autistas? ¿De qué forma? 12. ¿Realiza un trabajo conjunto con los profesionales del Programa de Integración Escolar para favorecer el alcance de las competencias de lectura y escritura con adolescentes autistas? 13. ¿Realiza una adecuación curricular acorde con las políticas de inclusión educativa para trabajar los ejes de lectura y escritura en la asignatura de Lengua y Literatura?

	14. ¿Considera que tiene una preparación docente óptima para reconocer las políticas de inclusión educativa y trabajar los ejes de lectura y escritura de acuerdo a ellas con sus estudiantes autistas? 15. ¿Cree que las políticas de inclusión educativa son aplicadas de forma adecuada para favorecer el alcance de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas? 16. Según usted, ¿en la normativa interna de su establecimiento se adoptan las políticas de inclusión educativa chilenas?

Validación instrumento N°2

Entrevista semiestructurada

Estimada profesora,

Se solicita su valoración del instrumento de acuerdo a los siguientes criterios:

Estructura	Se aprecia una estructura pertinente y acorde a lo interrogado
Temática	Temática relevante que articula necesidades, conocimiento, normativas y prácticas docentes.
Coherencia	Instrumento coherente con la temática investigada
Atingencia	La entrevista involucra de manera atingente los temas y el contexto en el que se investiga.
Extensión	La extensión del instrumento es acorde a la relevancia del tema, incluyendo todos los aspectos a investigar
Pertinencia de las preguntas	Preguntas pertinentes a la temática investigada.

Otras sugerencias	

Atentamente

María Verónica Caris Castro.

Educadora Diferencial especialista en Trastornos de la Visión.

Académica UMCE.

Santiago Noviembre de 2022.

Anexo 3: Consentimiento informado a apoderados

CONSENTIMIENTO INFORMADO A APODERADOS:

EVALUACIÓN SOBRE COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA PARA ESTUDIANTES AUTISTAS DE 8° BÁSICO A 2° MEDIO

Su hijo(a) o menor de quien es tutor legal ha sido invitado(a) a participar en el estudio “Apropiación de las competencias de lectura y escritura dentro de la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio”, a realizar en el liceo Bicentenario de Excelencia San Pedro de Puente Alto a cargo de la investigadora Daniela Donoso Mora.

Si acepta la participación de su hijo(a) o menor de quien es tutor legal en este estudio, consentirá que realice una **prueba escrita informal** que tiene como objetivo conocer y recoger el alcance de las competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio en el marco de lo propuesto por el Currículum Nacional para la asignatura de Lengua y Literatura. La actividad se efectuará de manera **individual** dentro de un espacio compartido con otros estudiantes y el tiempo estipulado para su aplicación es de **90 minutos** aproximadamente. Asimismo, por medio de este documento consiente el acceso de la investigadora a los datos del **diagnóstico** del niño(a) de quien es tutor legal.

La participación de su hijo(a) o menor de quien es tutor legal es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para él/ella o usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la evaluación a realizar.

La información recogida será analizada en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Los datos de los individuos estarán protegidos y resguardados tanto por la investigadora como por la docente que guía el proceso, **Rosa Isabel Nilo Cea**, de manera que solo las investigadoras puedan acceder a ellos.

La participación de su hijo(a) o menor de quien es tutor legal en este estudio constituirá un aporte al conocimiento en torno a conocer y recoger información acerca de la apropiación de competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio en el marco de lo propuesto por el Currículum Nacional para la asignatura de Lengua y Literatura.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi consentimiento por la participación de mi hijo(a) o menor de quien soy tutor legal en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Consiento que mi hijo(a) o menor de quien soy tutor legal participe en el presente estudio:

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____/_____/_____

Ciudad

Día

Mes

Año

Anexo 4: Consentimiento informado a docentes.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

ENTREVISTA: A LOS DOCENTES

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “Apropiación de las competencias de lectura y escritura dentro de la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio”, estudio a realizar en el liceo Bicentenario de Excelencia San Pedro de Quilicura a cargo de la investigadora Daniela Donoso Mora.

Si acepta participar en este estudio, requerirá responder a una entrevista que tiene por objetivo conocer y recoger las experiencias de los docentes acerca de la apropiación de competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio, en el marco de lo propuesto por el Currículum Nacional para la asignatura de Lengua y Literatura y de la implementación de las políticas de educación inclusiva. Esta entrevista se llevará a cabo entre los meses de noviembre y diciembre. La actividad se efectuará de manera **individual** y el tiempo estipulado para su aplicación es de **30 minutos** aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

La información recogida será analizada en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados tanto por la investigadora como por la docente que guía el proceso, **Rosa Isabel Nilo Cea**, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a conocer y recoger las experiencias de los docentes acerca de la apropiación de competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas de 8° básico a 2° medio, en el marco de lo propuesto por el Currículum Nacional para la asignatura de Lengua y Literatura y de la implementación de las políticas de educación inclusiva.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____/_____/_____

Ciudad

Día

Mes

Año

Anexo 5: Evaluación aplicada a estudiantes N°1

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°1

Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio

Nombre del estudiante: _____

Curso: _____

Edad: _____

Nombre del establecimiento: _____

Fecha: 29/11/2022

Con el presente documento, se busca conocer tus competencias de lectura y escritura. Para ello, se presentarán distintas actividades orientadas a reconocer tus respuestas en ambas habilidades mencionadas: primeramente, se expone un texto que tendrás que leer de forma individual para responder preguntas de comprensión lectora relativas a él y, posteriormente, se te solicitará la redacción de un texto.

LECTURA

I. Antes de comenzar la lectura, responde las siguientes preguntas:

1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?

..... es una noticia porque son iguales
las redes

2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?

II. Realiza una lectura individual del siguiente texto:

Nacional

Debuta el registro de deudores de pensión de alimentos: ministra de Justicia apunta a la "corresponsabilidad"

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo", destacó Marcela Ríos.

El Registro Nacional de Deudores de Pensiones de Alimentos, creado por la Ley 21.389, entrará en vigencia en todo el país este 18 de noviembre.

Frente a este hito, la ministra de Justicia y Derechos Humanos, Marcela Ríos, destacó la puesta en marcha del registro.

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo, y, también, contribuir a la corresponsabilidad. Madres y padres, todos son responsables de la crianza de los hijos", expresó la autoridad de gobierno desde Punta Arenas.

La normativa, promulgada hace un año por el entonces presidente Sebastián Piñera, impone una serie de retenciones que se podrán efectuar para concretar el pago de deudas alimenticias. Al pedir un crédito o solicitar la devolución de impuestos, los dineros adeudados podrían ser retenidos.

Ríos precisó que el registro permitirá que "toda persona que tenga un proceso judicial en el que haya demandado a alguien porque no se está pagando una pensión de alimentos y la persona demandada tenga, por lo menos, más de tres meses de deuda de pensión de

alimentos consecutivas o, por lo menos, tres meses en un periodo de cinco meses, va a entrar a este registro de deudores”.

“Esa entrada al registro va a ser informada por los tribunales de justicia -eso es muy importante- y lo que va a ocurrir es que estas personas que están en el registro de deudores van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento. Por ejemplo, para acceder a créditos de distinta naturaleza, para poder recibir su devolución de impuestos, va a haber limitaciones para poder renovar su licencia de conducir, su pasaporte”, explicó la secretaria de Estado.

La ministra sostuvo que lo que se busca con esta iniciativa “es poder ayudar a que las familias, las mujeres en particular, pero no solo las mujeres, sino que niños, niñas y adolescentes, que necesitan las pensiones de alimentos puedan recibirlas de manera más rápida y que no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan”.

El Registro Nacional de deudores de pensiones de alimentos va a funcionar en línea. La justicia deberá actualizar mensualmente el registro con el número de cuotas y el monto adeudado de cada persona que lo integre. Solo se podrá salir de esta lista cuando se pague la totalidad de la deuda o cuando se llegue a un acuerdo judicial que garantice el pago. Únicamente un Tribunal de Familia podrá eliminar del registro a un deudor.

Comentando la entrada en vigencia del registro, el expresidente Sebastián Piñera resaltó que “a partir de hoy, madres e hijos por fin están mejor protegidos”.

“La Ley de Registro de Deudores de Alimentos, impulsada y promulgada durante nuestro gobierno, establece medidas duras, justas y necesarias para que los padres asuman sus responsabilidades y paguen las Pensiones de Alimentos”, señaló el exmandatario en una publicación en su cuenta en Twitter.

III. Responde las siguientes preguntas de alternativas. Debes marcar solamente una alternativa como correcta.

1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?

☒ a) Marcela Ríos.

b) El expresidente.

c) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.

d) El presidente de la República.

2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?

☒ a) El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

b) El Gobierno.

c) Los tribunales de justicia.

☒ d) El Tribunal de Familia.

3. ¿Quién es Marcela Ríos?

a) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.

b) La autora de la noticia.

☒ c) La creadora de la Ley 21.389.

d) La expresidenta de la República.

4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término "corresponsabilidad"?

a) Que las familias deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes junto al Estado.

b) Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.

☒ c) Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes.

d) Que la responsabilidad de la crianza de los hijos es compartida por las madres y el Tribunal de Familia.

5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?

a) Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.

b) Porque se pondrá en marcha una norma impulsada por Sebastián Piñera.

c) Porque Sebastián Piñera expresó su opinión sobre la puesta en marcha del registro de deudores en su cuenta de Twitter.

d) Porque los padres que no paguen la pensión de alimentos serán sancionados.

IV. Responde las siguientes preguntas de **respuesta abierta**:

1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección nacional del periódico?

para apoyar a los niños y a los padres

2. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?

marcela ríos apoya a los niños y niñas

3. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?

4. ¿Por qué crees que en el titular de la noticia se da énfasis a la palabra "corresponsabilidad"?

para ayudar a Todas
la gente

5. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?
6. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?
7. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?

ESCRITURA

- V. Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la importancia que tiene para ti conocerlo(a) personalmente, a las expectativas que tienes sobre el viaje, con quienes viajarás, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar,

donde vas a alojar, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y que pueda ser comprendido por el lector.

voy a ver a una
amigo que ~~se~~ vive
lejos para hablar con ella

Anexo 6: Evaluación aplicada a estudiantes N°2

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°1

Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio

Nombre del estudiante: _____

Curso: _____

Edad: _____

Nombre del establecimiento: _____

Fecha: 07-12-2022

Con el presente documento, se busca conocer tus competencias de lectura y escritura. Para ello, se presentarán distintas actividades orientadas a reconocer tus respuestas en ambas habilidades mencionadas: primeramente, se expone un texto que tendrás que leer de forma individual para responder preguntas de comprensión lectora relativas a él y, posteriormente, se te solicitará la redacción de un texto.

LECTURA

I. **Antes de comenzar la lectura**, responde las siguientes preguntas:

1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?

Yo creo que es una noticia, pues es este texto (además de carácter informativo) el que posee estas características.

2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?

Yo creo que se tratará de alguna situación mundial o nacional, y creo que se tratará de algo relevante que debe ser conocido (estas son mis expectativas).

II. Realiza una **lectura individual** del siguiente texto:

Nacional

Debuta el registro de deudores de pensión de alimentos: ministra de Justicia apunta a la "corresponsabilidad"

1 "Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo", destacó Marcela Ríos.

2 El Registro Nacional de Deudores de Pensiones de Alimentos, creado por la Ley 21.389, entrará en vigencia en todo el país este 18 de noviembre.

3 Frente a este hito, la ministra de Justicia y Derechos Humanos, Marcela Ríos, destacó la puesta en marcha del registro.

4 "Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo, y, también, contribuir a la corresponsabilidad. Madres y padres, todos son responsables de la crianza de los hijos", expresó la autoridad de gobierno desde Punta Arenas.

5 La normativa, promulgada hace un año por el entonces presidente Sebastián Piñera, impone una serie de retenciones que se podrán efectuar para concretar el pago de deudas alimenticias. Al pedir un crédito o solicitar la devolución de impuestos, los dineros adeudados podrían ser retenidos.

6 Ríos precisó que el registro permitirá que [toda persona que tenga un proceso judicial en el que haya demandado a alguien porque no se está pagando una pensión de alimentos y la persona demandada tenga, por lo menos, más de tres meses de deuda de pensión de

alimentos consecutivos o, por lo menos, tres meses en un periodo de cinco meses, va a entrar a este registro de deudores”.

“Esa entrada al registro va a ser informada por los tribunales de justicia -eso es muy importante- y lo que va a ocurrir es que estas personas que están en el registro de deudores van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento. Por ejemplo, para acceder a créditos de distinta naturaleza, para poder recibir su devolución de impuestos, va a haber limitaciones para poder renovar su licencia de conducir, su pasaporte”, explicó la secretaria de Estado.

La ministra sostuvo que lo que se busca con esta iniciativa “es poder ayudar a que las familias, las mujeres en particular, pero no solo las mujeres, sino que niños, niñas y adolescentes, que necesitan las pensiones de alimentos puedan recibirlos de manera más rápida y que no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan”.

El Registro Nacional de deudores de pensiones de alimentos va a funcionar en línea. La justicia deberá actualizar mensualmente el registro con el número de cuotas y el monto adeudado de cada persona que lo integre. Solo se podrá salir de esta lista cuando se pague la totalidad de la deuda o cuando se llegue a un acuerdo judicial que garantice el pago. Únicamente un Tribunal de Familia podrá eliminar del registro a un deudor.

Comentando la entrada en vigencia del registro, el expresidente Sebastián Piñera resaltó que “a partir de hoy, madres e hijos por fin están mejor protegidos”.

“La Ley de Registro de Deudores de Alimentos, impulsada y promulgada durante nuestro gobierno, establece medidas duras, justas y necesarias para que los padres asuman sus responsabilidades y paguen las Pensiones de Alimentos”, señaló el exmandatario en una publicación en su cuenta en Twitter.

III. Responde las siguientes preguntas de alternativas. Debes marcar solamente **una alternativa** como correcta.

1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?

- a) Marcela Ríos.
- ☒ b) El expresidente.
- c) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
- d) El presidente de la República.

2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?

- a) El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- b) El Gobierno.
- c) Los tribunales de justicia.
- ☒ d) El Tribunal de Familia.

3. ¿Quién es Marcela Ríos?

- ☒ a) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
- b) La autora de la noticia.
- c) La creadora de la Ley 21.389.
- d) La expresidenta de la República.

4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término "corresponsabilidad"?

- a) Que las familias deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes junto al Estado.
- ☒ b) Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.
- c) Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes.

d) Que la responsabilidad de la crianza de los hijos es compartida por las madres y el Tribunal de Familia.

5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?

a) Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.

b) Porque se pondrá en marcha una norma impulsada por Sebastián Piñera.

c) Porque Sebastián Piñera expresó su opinión sobre la puesta en marcha del registro de deudores en su cuenta de Twitter.

(d) Porque los padres que no paguen la pensión de alimentos serán sancionados.

IV. Responde las siguientes preguntas de **respuesta abierta**:

1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección *nacional* del periódico?

Porque es algo que está ocurriendo solo en Chile y que no aplica para el resto del mundo.

2. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?

Toda persona demandada por no estar pagando una pensión de alimentos y que además tengan por lo menos más de 3 meses de deuda de pensión de alimentos consecutivos o por lo menos 3 meses en un periodo de 5 meses.

3. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?

Van a tener limitada su acceso al sistema de financiamiento como acceder a créditos, recibir devolución de impuestos, etc.

4. ¿Por qué crees que en el titular de la noticia se da énfasis a la palabra "corresponsabilidad"?

Porque es con esta palabra que mejor se describe la razón de lo que dicen en el texto, además de ser utilizada reiteradamente.

5. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?

Porque gracias a estas medidas estos recibirán la pensión de alimentos que necesitan, además de proteger y preservar que no pasen a llevar este derecho.

6. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?

Si, es muy necesario esto porque al final los deudores no saldarán sus deudas sino se les presiona, y se les ponen sanciones.

7. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?

No.

ESCRITURA

- V. Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la importancia que tiene para ti conocerlo(a) personalmente, a las expectativas que tienes sobre el viaje, con quienes viajarás, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar,

donde vas a alojarte, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y que pueda ser comprendido por el lector.

Puente Alto, Santiago de Chile, 07-12-2021

Querido amigo,

Esperando que te encuentres bien, te escribo para comunicarte que iré a visitarte, pues necesito conocerte en persona, tanto a ti como a tu familia, para así fortalecer nuestra amistad.

A mí el viaje me emociona mucho, pues nunca había viajado allí, cuando le pregunté a mis padres estos dudaron, pero al final aceptaron.

Voy a viajar junto con mis padres y espero poder ver todas las maravillas de tu país y comer las delicias que comen allí, pero el problema es que no sabemos en donde alojarnos, así que si puedes darnos alguna recomendación te informo que nos quedaremos dos semanas.

Bueno, creo que ya se me extendió mucho mi carta así que me despido, nos veremos allí.

Atenta mente José-Joaquín Clavijo López.

Anexo 7: Evaluación aplicada a estudiantes N°3

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°1

Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio

Nombre del estudiante: _____

Curso: _____

Edad: _____

Nombre del establecimiento: _____

Fecha: 7/12/2022

Con el presente documento, se busca conocer tus competencias de lectura y escritura. Para ello, se presentarán distintas actividades orientadas a reconocer tus respuestas en ambas habilidades mencionadas: primeramente, se expone un texto que tendrás que leer de forma individual para responder preguntas de comprensión lectora relativas a él y, posteriormente, se te solicitará la redacción de un texto.

LECTURA

I. Antes de comenzar la lectura, responde las siguientes preguntas:

1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?

Un texto informativo, lo identifiqué porque es como que estás leyendo suena a que está en medios de comunicación

2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?

Posiblemente trate de algún suceso sorprendente o narrativo

II. Realiza una lectura individual del siguiente texto:

Nacional

Debuta el registro de deudores de pensión de alimentos: ministra de Justicia apunta a la "corresponsabilidad"

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo", destacó Marcela Ríos.

El Registro Nacional de Deudores de Pensiones de Alimentos, creado por la Ley 21.389, entrará en vigencia en todo el país este 18 de noviembre.

Frente a este hito, la ministra de Justicia y Derechos Humanos, Marcela Ríos, destacó la puesta en marcha del registro.

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo, y, también, contribuir a la corresponsabilidad. Madres y padres, todos son responsables de la crianza de los hijos", expresó la autoridad de gobierno desde Punta Arenas.

La normativa, promulgada hace un año por el entonces presidente Sebastián Piñera, impone una serie de retenciones que se podrán efectuar para concretar el pago de deudas alimenticias. Al pedir un crédito o solicitar la devolución de impuestos, los dineros adeudados podrían ser retenidos.

Ríos precisó que el registro permitirá que "toda persona que tenga un proceso judicial en el que haya demandado a alguien porque no se está pagando una pensión de alimentos y la persona demandada tenga, por lo menos, más de tres meses de deuda de pensión de

alimentos consecutivos o, por lo menos, tres meses en un periodo de cinco meses, va a entrar a este registro de deudores”.

“Esa entrada al registro va a ser informada por los tribunales de justicia -eso es muy importante- y lo que va a ocurrir es que estas personas que están en el registro de deudores van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento. Por ejemplo, para acceder a créditos de distinta naturaleza, para poder recibir su devolución de impuestos, va a haber limitaciones para poder renovar su licencia de conducir, su pasaporte”, explicó la secretaria de Estado.

La ministra sostuvo que lo que se busca con esta iniciativa “es poder ayudar a que las familias, las mujeres en particular, pero no solo las mujeres, sino que niños, niñas y adolescentes, que necesitan las pensiones de alimentos puedan recibirlas de manera más rápida y que no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan”.

El Registro Nacional de deudores de pensiones de alimentos va a funcionar en línea. La justicia deberá actualizar mensualmente el registro con el número de cuotas y el monto adeudado de cada persona que lo integre. Solo se podrá salir de esta lista cuando se pague la totalidad de la deuda o cuando se llegue a un acuerdo judicial que garantice el pago. Únicamente un Tribunal de Familia podrá eliminar del registro a un deudor.

Comentando la entrada en vigencia del registro, el expresidente Sebastián Piñera resaltó que “a partir de hoy, madres e hijos por fin están mejor protegidos”.

“La Ley de Registro de Deudores de Alimentos, impulsada y promulgada durante nuestro gobierno, establece medidas duras, justas y necesarias para que los padres asuman sus responsabilidades y paguen las Pensiones de Alimentos”, señaló el exmandatario en una publicación en su cuenta en Twitter.

III. Responde las siguientes preguntas de alternativas. Debes marcar solamente **una alternativa** como correcta.

1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?

a) Marcela Ríos.

☒ b) El expresidente.

c) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.

d) El presidente de la República.

2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?

a) El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

b) El Gobierno.

c) Los tribunales de justicia.

☒ d) El Tribunal de Familia.

3. ¿Quién es Marcela Ríos?

☒ a) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.

b) La autora de la noticia.

c) La creadora de la Ley 21.389.

d) La expresidenta de la República.

4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término "corresponsabilidad"?

a) Que las familias deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes junto al Estado.

☒ b) Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.

c) Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes.

d) Que la responsabilidad de la crianza de los hijos es compartida por las madres y el Tribunal de Familia.

5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?

- a) Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.
- b) Porque se pondrá en marcha una norma impulsada por Sebastián Piñera.
- c) Porque Sebastián Piñera expresó su opinión sobre la puesta en marcha del registro de deudores en su cuenta de Twitter.
- d) Porque los padres que no paguen la pensión de alimentos serán sancionados.

IV. Responde las siguientes preguntas de **respuesta abierta**:

1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección *nacional* del periódico?

Por que la noticia es una relacionada con la politica de nuestro país.

2. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?

Todo aquel que no pague la pensión por al menos tres meses consecutivos.

3. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?

Se les limitara el acceso a los bancos de financiamiento.

4. ¿Por qué crees que en el titular de la noticia se da énfasis a la palabra "corresponsabilidad"?

Es al vez para recalcar la
responsabilidad de ambos
progenitores.

5. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?

Porque al haber una verdadera
ley que asegure el pago de la
pensión por tener situaciones donde
se levanta esta misma.

6. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro

nacional de deudores de pensión de alimentos?

Si se usara parte de
la población que el salario
mínimo por lo que la pensión
alimenticia puede ayudar a varias
familias.

7. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las
preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?

No, no la tuve.

ESCRITURA

- V. Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país
extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto
viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la
importancia que tiene para ti conocerlo(a) personalmente, a las expectativas que
tienes sobre el viaje, con quienes viajarás, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar,

donde vas a alojar, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y que pueda ser comprendido por el lector.

Querida amiga.
Es de todo mi placer informarte que pronto viajare a tu país a conocerte. Ire con mi madre en avión, nos alojaremos en un hotel cercano a tu ciudad. No puedo esperar para verte, hacer a tus padres y la comida de tu abuela que tanto les gusta. Será mejor que me muestres tus sitios favoritos.
Con todo esto me despido con las ansias de verte.

Atte:
Tu amiga Emilia Maldonado.

Anexo 8: Evaluación aplicada a estudiantes N°4

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°1

Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio

Nombre del estudiante: _____

Curso: _____

Edad: _____

Nombre del establecimiento: _____

Fecha: 29/11/2022

Con el presente documento, se busca conocer tus competencias de lectura y escritura. Para ello, se presentarán distintas actividades orientadas a reconocer tus respuestas en ambas habilidades mencionadas: primeramente, se expone un texto que tendrás que leer de forma individual para responder preguntas de comprensión lectora relativas a él y, posteriormente, se te solicitará la redacción de un texto.

LECTURA

I. **Antes de comenzar la lectura**, responde las siguientes preguntas:

1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?

Texto informativo, pues, al ser de un interés público, de un relato de un hecho actual y difundido en algún medio de comunicación se sabe fácilmente.

2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?

De algo que sucedió hace poco y es relevante sobre lo, tengo muy altas expectativas.

II. Realiza una lectura individual del siguiente texto:

Nacional

Debuta el registro de deudores de pensión de alimentos: ministra de Justicia apunta a la "corresponsabilidad"

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo", destacó Marcela Ríos.

El Registro Nacional de Deudores de Pensiones de Alimentos, creado por la Ley 21.389, entrará en vigencia en todo el país este 18 de noviembre.

Frente a este hito, la ministra de Justicia y Derechos Humanos, Marcela Ríos, destacó la puesta en marcha del registro.

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo, y, también, contribuir a la corresponsabilidad. Madres y padres, todos son responsables de la crianza de los hijos", expresó la autoridad de gobierno desde Punta Arenas.

La normativa, promulgada hace un año por el entonces presidente Sebastián Piñera, impone una serie de retenciones que se podrán efectuar para concretar el pago de deudas alimenticias. Al pedir un crédito o solicitar la devolución de impuestos, los dineros adeudados podrían ser retenidos.

Ríos precisó que el registro permitirá que "toda persona que tenga un proceso judicial en el que haya demandado a alguien porque no se está pagando una pensión de alimentos y la persona demandada tenga, por lo menos, más de tres meses de deuda de pensión de

alimentos consecutivas o, por lo menos, tres meses en un periodo de cinco meses, va a entrar a este registro de deudores”.

“Esa entrada al registro va a ser informada por los tribunales de justicia -eso es muy importante- y lo que va a ocurrir es que estas personas que están en el registro de deudores van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento. Por ejemplo, para acceder a créditos de distinta naturaleza, para poder recibir su devolución de impuestos, va a haber limitaciones para poder renovar su licencia de conducir, su pasaporte”, explicó la secretaria de Estado.

La ministra sostuvo que lo que se busca con esta iniciativa “es poder ayudar a que las familias, las mujeres en particular, pero no solo las mujeres, sino que niños, niñas y adolescentes, que necesitan las pensiones de alimentos puedan recibirlas de manera más rápida y que no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan”.

El Registro Nacional de deudores de pensiones de alimentos va a funcionar en línea. La justicia deberá actualizar mensualmente el registro con el número de cuotas y el monto adeudado de cada persona que lo integre. Solo se podrá salir de esta lista cuando se pague la totalidad de la deuda o cuando se llegue a un acuerdo judicial que garantice el pago. Únicamente un Tribunal de Familia podrá eliminar del registro a un deudor.

Comentando la entrada en vigencia del registro, el expresidente Sebastián Piñera resaltó que “a partir de hoy, madres e hijos por fin están mejor protegidos”.

“La Ley de Registro de Deudores de Alimentos, impulsada y promulgada durante nuestro gobierno, establece medidas duras, justas y necesarias para que los padres asuman sus responsabilidades y paguen las Pensiones de Alimentos”, señaló el exmandatario en una publicación en su cuenta en Twitter.

III. Responde las siguientes preguntas de alternativas. Debes marcar solamente una alternativa como correcta.

1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?

- a) Marcela Ríos.
- b) El expresidente.
- ☒ c) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
- d) El presidente de la República.

2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?

- a) El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- b) El Gobierno.
- c) Los tribunales de justicia.
- ☒ d) El Tribunal de Familia.

3. ¿Quién es Marcela Ríos?

- ☒ a) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
- b) La autora de la noticia.
- c) La creadora de la Ley 21.389.
- d) La expresidenta de la República.

4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término "corresponsabilidad"?

- a) Que las familias deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes junto al Estado.
- ☒ b) Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.
- c) Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes.

d) Que la responsabilidad de la crianza de los hijos es compartida por las madres y el Tribunal de Familia.

5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?

a) Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.

b) Porque se pondrá en marcha una norma impulsada por Sebastián Piñera.

c) Porque Sebastián Piñera expresó su opinión sobre la puesta en marcha del registro de deudores en su cuenta de Twitter.

d) Porque los padres que no paguen la pensión de alimentos serán sancionados.

IV. Responde las siguientes preguntas de **respuesta abierta**:

1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección *nacional* del periódico?

Por ser una norma importante que se debe dar a conocer y recordar.

2. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?

Los padres que no paguen durante 3-5 meses.

3. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?

Sus créditos y deudas valdrán cada vez más.

4. ¿Por qué crees que en el titular de la noticia se da énfasis a la palabra "corresponsabilidad"?

Porque si conocieras personalmente a las expectativas que tienes sobre el viaje, con cuántos viajeros, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar,

Porque como dice el título, pagar la pensión es algo que le corresponde hacer a los padres.

5. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?

Porque ahora podrán recibir su pensión alimenticia correspondiente.

6. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?

Si, pues, hay varias familias muriendo de hambre por no recibir su pensión, también hay gente que no tiene un buen sueldo, por eso es importante esa ley.

7. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?

Más o menos, releí el texto unas veces bastante para resolver mis dudas.

ESCRITURA

- V. Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la importancia que tiene para ti conocerlo(a) personalmente, a las expectativas que tienes sobre el viaje, con quienes viajarás, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar,

donde vas a alojarte, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y que pueda ser comprendido por el lector.

Anexo 9: Evaluación aplicada a estudiantes N°5

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°1

Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio

Nombre del estudiante: _____

Curso: _____

Edad: _____

Nombre del establecimiento: _____

Fecha: 7/12/2022

Con el presente documento, se busca conocer tus competencias de lectura y escritura. Para ello, se presentarán distintas actividades orientadas a reconocer tus respuestas en ambas habilidades mencionadas: primeramente, se expone un texto que tendrás que leer de forma individual para responder preguntas de comprensión lectora relativas a él y, posteriormente, se te solicitará la redacción de un texto.

LECTURA

I. Antes de comenzar la lectura, responde las siguientes preguntas:

1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?

*Yo creo que probablemente sea un texto informativo
al ser algo relacionado con la prensa.*

2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?

*Sobre algo que afecta a los dueños de perritos
alimentarios y mascotas que sea sobre la
ley que se habla hace un tiempo.*

II. Realiza una lectura individual del siguiente texto:

Nacional

Debuta el registro de deudores de pensión de alimentos: ministra de Justicia apunta a la "corresponsabilidad"

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo", destacó Marcela Ríos.

El Registro Nacional de Deudores de Pensiones de Alimentos, creado por la Ley 21.389, entrará en vigencia en todo el país este 18 de noviembre.

Frente a este hito, la ministra de Justicia y Derechos Humanos, Marcela Ríos, destacó la puesta en marcha del registro.

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo, y, también, contribuir a la corresponsabilidad. Madres y padres, todos son responsables de la crianza de los hijos", expresó la autoridad de gobierno desde Punta Arenas.

La normativa, promulgada hace un año por el entonces presidente Sebastián Piñera, impone una serie de retenciones que se podrán efectuar para concretar el pago de deudas alimenticias. Al pedir un crédito o solicitar la devolución de impuestos, los dineros adeudados podrían ser retenidos.

Ríos precisó que el registro permitirá que "toda persona que tenga un proceso judicial en el que haya demandado a alguien porque no se está pagando una pensión de alimentos y la persona demandada tenga, por lo menos, más de tres meses de deuda de pensión de

alimentos consecutivas o, por lo menos, tres meses en un periodo de cinco meses, va a entrar a este registro de deudores”.

“Esa entrada al registro va a ser informada por los tribunales de justicia -eso es muy importante- y lo que va a ocurrir es que estas personas que están en el registro de deudores van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento. Por ejemplo, para acceder a créditos de distinta naturaleza, para poder recibir su devolución de impuestos, va a haber limitaciones para poder renovar su licencia de conducir, su pasaporte”, explicó la secretaria de Estado.

La ministra sostuvo que lo que se busca con esta iniciativa “es poder ayudar a que las familias, las mujeres en particular, pero no solo las mujeres, sino que niños, niñas y adolescentes, que necesitan las pensiones de alimentos puedan recibirlas de manera más rápida y que no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan”.

El Registro Nacional de deudores de pensiones de alimentos va a funcionar en línea. La justicia deberá actualizar mensualmente el registro con el número de cuotas y el monto adeudado de cada persona que lo integre. Solo se podrá salir de esta lista cuando se pague la totalidad de la deuda o cuando se llegue a un acuerdo judicial que garantice el pago. Únicamente un Tribunal de Familia podrá eliminar del registro a un deudor.

Comentando la entrada en vigencia del registro, el expresidente Sebastián Piñera resaltó que “a partir de hoy, madres e hijos por fin están mejor protegidos”.

“La Ley de Registro de Deudores de Alimentos, impulsada y promulgada durante nuestro gobierno, establece medidas duras, justas y necesarias para que los padres asuman sus responsabilidades y paguen las Pensiones de Alimentos”, señaló el exmandatario en una publicación en su cuenta en Twitter.

III. Responde las siguientes preguntas de alternativas. Debes marcar solamente **una alternativa** como correcta.

1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?
 - a) Marcela Ríos.
 - ☒ b) El expresidente.
 - c) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
 - d) El presidente de la República.
2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?
 - a) El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
 - b) El Gobierno.
 - ☒ c) Los tribunales de justicia.
 - d) El Tribunal de Familia.
3. ¿Quién es Marcela Ríos?
 - ☒ a) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
 - b) La autora de la noticia.
 - c) La creadora de la Ley 21.389.
 - d) La expresidenta de la República.
4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término "corresponsabilidad"?
 - a) Que las familias deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes junto al Estado.
 - ☒ b) Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.
 - c) Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes.

d) Que la responsabilidad de la crianza de los hijos es compartida por las madres y el Tribunal de Familia.

5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?

- a) Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.
- b) Porque se pondrá en marcha una norma impulsada por Sebastián Piñera.
- c) Porque Sebastián Piñera expresó su opinión sobre la puesta en marcha del registro de deudores en su cuenta de Twitter.
- d) Porque los padres que no paguen la pensión de alimentos serán sancionados.

IV. Responde las siguientes preguntas de **respuesta abierta**:

1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección *nacional* del periódico?

Porque es una noticia de gran importancia
y una medida que beneficia a muchas personas.

2. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?

Los que tengan una deuda de pensión de
alimentos superior a 3 meses.

3. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?

Tendrán varias limitaciones para
acceder al sistema financiero.

4. ¿Por qué crees que en el titular de la noticia se da énfasis a la palabra "corresponsabilidad"?

Porque el caso de la (s) persona(s) responsable(s) es un expectativa que
tiene sobre el caso, con qué se espera, cuánto tiempo durará su estancia en el lugar.

- Porque no solo la madre debe hacerse cargo del hijo, el padre también debe hacerse cargo.

5. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?

Porque al no recalcintar a los deudores de pensión afectan la situación económica de la madre e hijo pero con la ley están mejor protegidos.

6. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?

No porque dentro de un momento cercano solo una amiga vive con su madre pero su padre no debe pagarle por lo que ya vive.

7. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?

Quería que no ya que igual ya tenía información de la noticia por la televisión y la única pregunta que el inicio se como conflictiva fue la 6 pero solo el inicio.

ESCRITURA

- V. Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la importancia que tiene para ti conocerlo(a) personalmente, a las expectativas que tienes sobre el viaje, con quienes viajarás, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar,

donde vas a alojar, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y que pueda ser comprendido por el lector.

Hola X como estás?

Yo me encuentro muy bien y el viaje para
ir a conocer a bien, ya tengo casi todo
listo. Para mí es muy importante esto después
de haber pasado mucho tiempo por chat de redes
sociales por fin nos conoceremos en persona.
También espero que todo salga bien para
ambos lados con que esto sea interesante.
El viaje es tu que lo realices solo y
estoy un 2 semanas para que podamos
visitar varios lugares durante un tiempo. Me
voy a alistar en el Hotel X y estoy viendo
lugares en línea para que podamos cuando
llegue.

Atentamente tu amigo X

Anexo 10: Evaluación aplicada a estudiantes N°6

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°1

Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio

Nombre del estudiante: _____

Curso: _____

Edad: _____

Nombre del establecimiento: _____

Fecha: 01/11/2020

Con el presente documento, se busca conocer tus competencias de lectura y escritura. Para ello, se presentarán distintas actividades orientadas a reconocer tus respuestas en ambas habilidades mencionadas: primeramente, se expone un texto que tendrás que leer de forma individual para responder preguntas de comprensión lectora relativas a él y, posteriormente, se te solicitará la redacción de un texto.

LECTURA

I. **Antes de comenzar la lectura**, responde las siguientes preguntas:

1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?

A una noticia porque está difundida por un medio de comunicación masiva.

2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?

De que la ministra rose la voz respecto a la cantidad de gente que debe pensión alimenticia expropiándose al público creo ya que será bastante fuerte lo que diga sobre esa voz creo.

II. Realiza una **lectura individual** del siguiente texto:

Nacional

Debuta el registro de deudores de pensión de alimentos: ministra de Justicia apunta a la "corresponsabilidad"

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo", destacó Marcela Ríos.

El Registro Nacional de Deudores de Pensiones de Alimentos, creado por la Ley 21.389, entrará en vigencia en todo el país este 18 de noviembre.

Frente a este hito, la ministra de Justicia y Derechos Humanos, Marcela Ríos, destacó la puesta en marcha del registro.

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo, y, también, contribuir a la corresponsabilidad. Madres y padres, todos son responsables de la crianza de los hijos", expresó la autoridad de gobierno desde Punta Arenas.

La normativa, promulgada hace un año por el entonces presidente Sebastián Piñera, impone una serie de retenciones que se podrán efectuar para concretar el pago de deudas alimenticias. Al pedir un crédito o solicitar la devolución de impuestos, los dineros adeudados podrían ser retenidos.

Ríos precisó que el registro permitirá que "toda persona que tenga un proceso judicial en el que haya demandado a alguien porque no se está pagando una pensión de alimentos y la persona demandada tenga, por lo menos, más de tres meses de deuda de pensión de

alimentos consecutivas o, por lo menos, tres meses en un periodo de cinco meses, va a entrar a este registro de deudores”.

“Esa entrada al registro va a ser informada por los tribunales de justicia -eso es muy importante- y lo que va a ocurrir es que estas personas que están en el registro de deudores van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento. Por ejemplo, para acceder a créditos de distinta naturaleza, para poder recibir su devolución de impuestos, va a haber limitaciones para poder renovar su licencia de conducir, su pasaporte”, explicó la secretaria de Estado.

La ministra sostuvo que lo que se busca con esta iniciativa “es poder ayudar a que las familias, las mujeres en particular, pero no solo las mujeres, sino que niños, niñas y adolescentes, que necesitan las pensiones de alimentos puedan recibirlas de manera más rápida y que no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan”.

El Registro Nacional de deudores de pensiones de alimentos va a funcionar en línea. La justicia deberá actualizar mensualmente el registro con el número de cuotas y el monto adeudado de cada persona que lo integre. Solo se podrá salir de esta lista cuando se pague la totalidad de la deuda o cuando se llegue a un acuerdo judicial que garantice el pago. Únicamente un Tribunal de Familia podrá eliminar del registro a un deudor.

Comentando la entrada en vigencia del registro, el expresidente Sebastián Piñera resaltó que “a partir de hoy, madres e hijos por fin están mejor protegidos”.

“La Ley de Registro de Deudores de Alimentos, impulsada y promulgada durante nuestro gobierno, establece medidas duras, justas y necesarias para que los padres asuman sus responsabilidades y paguen las Pensiones de Alimentos”, señaló el exmandatario en una publicación en su cuenta en Twitter.

III. Responde las siguientes preguntas de alternativas. Debes marcar solamente **una alternativa** como correcta.

1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?
 - a) Marcela Ríos.
 - b) El expresidente.
 - c) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
 - ☒ d) El presidente de la República.

2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?
 - a) El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
 - b) El Gobierno.
 - c) Los tribunales de justicia.
 - ☒ d) El Tribunal de Familia.

3. ¿Quién es Marcela Ríos?
 - ☒ a) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
 - b) La autora de la noticia.
 - c) La creadora de la Ley 21.389.
 - d) La expresidenta de la República.

4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término "corresponsabilidad"?
 - a) Que las familias deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes junto al Estado.
 - ☒ b) Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.
 - c) Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes.

d) Que la responsabilidad de la crianza de los hijos es compartida por las madres y el Tribunal de Familia.

5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?

- a) Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.
- b) Porque se pondrá en marcha una norma impulsada por Sebastián Piñera.
- c) Porque Sebastián Piñera expresó su opinión sobre la puesta en marcha del registro de deudores en su cuenta de Twitter.
- d) Porque los padres que no paguen la pensión de alimentos serán sancionados.

IV. Responde las siguientes preguntas de **respuesta abierta**:

1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección *nacional* del periódico?

Porque toda la población chilena debe tener el derecho de informarse de lo que pasa en el país.

2. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?

Padres que no cumplan con el pago de la pensión alimenticia.

3. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?

Se les limita el acceso a sus financiamentos en general o el renovar su pasaporte.

4. ¿Por qué crees que en el titular de la noticia se da énfasis a la palabra "corresponsabilidad"?

Porque fueron las palabras de la ministra que declararon este suceso.

5. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?

Porque al ser promulgada la ley ahora se toman medidas justas contra padres que escapan de su deuda alimenticia.

6. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?

En mi casa no, tengo padres felizmente casados y mi papá trabaja para mantenernos.

7. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?

No tuve alguna dificultad.

ESCRITURA

- V. Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la importancia que tiene para ti conocerlo(a) personalmente, a las expectativas que tienes sobre el viaje, con quienes viajarás, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar,

donde vas a alojar, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y que pueda ser comprendido por el lector.

7/12/22

- De: Diego Harris

- Para: Alexa Raza

- ¡Hola! ¿cómo estás? Ya bien y contenta porque te tengo que contar algo importante, ¡¡¡¡¡ importante por cierto !!!, te explico, Acabo de salir de cuenta media y por mis notas pude entrar a una universidad muy buena en tu ciudad y quiero visitarte ya que eres importante para mí, te cuento, viajaré solo pero tengo altas expectativas de esta y estaré una año lo que si me alojaré cerca de la universidad. Espero verte pronto, con cariño, Diego.

Anexo 11: Evaluación aplicada a estudiantes N°7

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°1
Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio

Nombre del estudiante: _____

Curso: _____

Edad: _____

Nombre del establecimiento: _____

Fecha: 07/12/2022

Con el presente documento, se busca conocer tus competencias de lectura y escritura. Para ello, se presentarán distintas actividades orientadas a reconocer tus respuestas en ambas habilidades mencionadas: primeramente, se expone un texto que tendrás que leer de forma individual para responder preguntas de comprensión lectora relativas a él y, posteriormente, se te solicitará la redacción de un texto.

LECTURA

I. Antes de comenzar la lectura, responde las siguientes preguntas:

1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?
Corresponde a un texto informativo,
2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?
- que son deudas referente a que no aportan en la pensión de alimentos,
- deudas e irresponsabilidad

II. Realiza una lectura individual del siguiente texto:

Nacional

Debuta el registro de deudores de pensión de alimentos: ministra de Justicia apunta a la "corresponsabilidad"

➤ "Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo", destacó Marcela Ríos. —

El Registro Nacional de Deudores de Pensiones de Alimentos, creado por la Ley 21.389, entrará en vigencia en todo el país este 18 de noviembre.

Frente a este hito, la ministra de Justicia y Derechos Humanos, Marcela Ríos, destacó la puesta en marcha del registro.

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo, y, también, contribuir a la corresponsabilidad. Madres y padres, todos son responsables de la crianza de los hijos", expresó la autoridad de gobierno desde Punta Arenas.

La normativa, promulgada hace un año por el entonces presidente Sebastián Piñera, impone una serie de retenciones que se podrán efectuar para concretar el pago de deudas alimenticias. Al pedir un crédito o solicitar la devolución de impuestos, los dineros adeudados podrían ser retenidos.

Ríos precisó que el registro permitirá que "toda persona que tenga un proceso judicial en el que haya demandado a alguien porque no se está pagando una pensión de alimentos y la persona demandada tenga, por lo menos, más de tres meses de deuda de pensión de

alimentos consecutivos o, por lo menos, tres meses en un periodo de cinco meses, va a entrar a este registro de deudores".

"Esa entrada al registro va a ser informada por los tribunales de justicia -eso es muy importante- y lo que va a ocurrir es que estas personas que están en el registro de deudores van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento. Por ejemplo, para acceder a créditos de distinta naturaleza, para poder recibir su devolución de impuestos, va a haber limitaciones para poder renovar su licencia de conducir, su pasaporte", explicó la secretaria de Estado.

La ministra sostuvo que lo que se busca con esta iniciativa "es poder ayudar a que las familias, las mujeres en particular, pero no solo las mujeres, sino que niños, niñas y adolescentes, que necesitan las pensiones de alimentos puedan recibirlas de manera más rápida y que no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan".

El Registro Nacional de deudores de pensiones de alimentos va a funcionar en línea. La justicia deberá actualizar mensualmente el registro con el número de cuotas y el monto adeudado de cada persona que lo integre. Solo se podrá salir de esta lista cuando se pague la totalidad de la deuda o cuando se llegue a un acuerdo judicial que garantice el pago. Únicamente un Tribunal de Familia podrá eliminar del registro a un deudor.

Comentando la entrada en vigencia del registro, el expresidente Sebastián Piñera resaltó que "a partir de hoy, madres e hijos por fin están mejor protegidos".

"La Ley de Registro de Deudores de Alimentos, impulsada y promulgada durante nuestro gobierno, establece medidas duras, justas y necesarias para que los padres asuman sus responsabilidades y paguen las Pensiones de Alimentos", señaló el exmandatario en una publicación en su cuenta en Twitter.

III. Responde las siguientes preguntas de alternativas. Debes marcar solamente una alternativa como correcta.

1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?

- a) Marcela Ríos.
- ☒ b) El expresidente.
- c) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
- d) El presidente de la República.

2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?

- a) El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- b) El Gobierno.
- c) Los tribunales de justicia.
- ☒ d) El Tribunal de Familia.

3. ¿Quién es Marcela Ríos?

- ☒ a) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
- b) La autora de la noticia.
- c) La creadora de la Ley 21.389.
- d) La expresidenta de la República.

4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término "corresponsabilidad"?

- a) Que las familias deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes junto al Estado.
- ☒ b) Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.
- c) Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes.

- d) Que la responsabilidad de la crianza de los hijos es compartida por las madres y el Tribunal de Familia.
5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?
- a) Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.
- b) Porque se pondrá en marcha una norma impulsada por Sebastián Piñera.
- c) Porque Sebastián Piñera expresó su opinión sobre la puesta en marcha del registro de deudores en su cuenta de Twitter.
- d) Porque los padres que no paguen la pensión de alimentos serán sancionados.

IV. Responde las siguientes preguntas de respuesta abierta:

1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección nacional del periódico?
Porque es algo que ocurre dentro y no fuera del país.
2. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?
Entraran las personas que deben 3 meses de pensión de alimentos consecutivos o no consecutivos entre 5 meses.
3. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?
acceso limitado al sistema de financiamiento y limitaciones para renovar la licencia de conducir.
4. ¿Por qué crees que en el titular de la noticia se da énfasis a la palabra "corresponsabilidad"?

Porque hay poca responsabilidad en el padre o la madre en aportar en el crecimiento de su/sus hij@/s

5. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?

Porque así exigirán la responsabilidad de criar y educar a sus hij@/s

6. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?

Yo creo que es necesario, ya que es necesario aprender y ser responsable de lo que hacemos, y más cuando tienes a un recién nacido a tu cuidado y necesitas apoyo para mantenerlo lo más sano posible.

7. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?

A ver a mi se me dificulta entender lo que lee y es necesario que alguien me explique las dudas y significados, a si que le pregunto a algún adulto familiar o profesor para poder entender mejor.

ESCRITURA

- V. Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la importancia que tiene para ti conocerlo(a) personalmente, a las expectativas que tienes sobre el viaje, con quienes viajarás, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar,

donde vas a alojar, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y que pueda ser comprendido por el lector.

Santiago, 7 de Diciembre 2022

Querido Erika:

Por fin mi sueño se volvió realidad, pude ir a México a conocer Acapulco y alojarme en un hotel de 5 estrellas en donde se grabó el episodio del Chavo del 8 "Vacaciones en Acapulco".

Te quiero invitar un día ahí para jugar en la playa, conversar sobre cómo vemos la vida y conocernos mejor físicamente que virtualmente. Aunque no somos buenos iniciando una conversación nos las apañamos para hablar un rato.

Eres mi mejor amigo y espero que el vuelo no nos de tantos problemas a mí y a mi mamá.

Se despide, Atentamente



Anexo 12: Evaluación aplicada a estudiantes N°8

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°1

Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio

Nombre del estudiante: _____

Curso: _____

Edad: _____

Nombre del establecimiento: _____

Fecha: 21/12/22

Con el presente documento, se busca conocer tus competencias de lectura y escritura. Para ello, se presentarán distintas actividades orientadas a reconocer tus respuestas en ambas habilidades mencionadas: primeramente, se expone un texto que tendrás que leer de forma individual para responder preguntas de comprensión lectora relativas a él y, posteriormente, se te solicitará la redacción de un texto.

LECTURA

I. **Antes de comenzar la lectura**, responde las siguientes preguntas:

1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?

informativo Porque eso informa
a la gente

2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?

de una lectura y no ninguna expectativa

II. Realiza una lectura individual del siguiente texto:

Nacional

Debuta el registro de deudores de pensión de alimentos: ministra de Justicia apunta a la "corresponsabilidad"

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo", destacó Marcela Ríos.

El Registro Nacional de Deudores de Pensiones de Alimentos, creado por la Ley 21.389, entrará en vigencia en todo el país este 18 de noviembre.

Frente a este hito, la ministra de Justicia y Derechos Humanos, Marcela Ríos, destacó la puesta en marcha del registro.

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo, y, también, contribuir a la corresponsabilidad. Madres y padres, todos son responsables de la crianza de los hijos", expresó la autoridad de gobierno desde Punta Arenas.

La normativa, promulgada hace un año por el entonces presidente Sebastián Piñera, impone una serie de retenciones que se podrán efectuar para concretar el pago de deudas alimenticias. Al pedir un crédito o solicitar la devolución de impuestos, los dineros adeudados podrían ser retenidos.

Ríos precisó que el registro permitirá que "toda persona que tenga un proceso judicial en el que haya demandado a alguien porque no se está pagando una pensión de alimentos y la persona demandada tenga, por lo menos, más de tres meses de deuda de pensión de

alimentos consecutivas o, por lo menos, tres meses en un periodo de cinco meses, va a entrar a este registro de deudores”.

“Esa entrada al registro va a ser informada por los tribunales de justicia -eso es muy importante- y lo que va a ocurrir es que estas personas que están en el registro de deudores van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento. Por ejemplo, para acceder a créditos de distinta naturaleza, para poder recibir su devolución de impuestos, va a haber limitaciones para poder renovar su licencia de conducir, su pasaporte”, explicó la secretaria de Estado.

La ministra sostuvo que lo que se busca con esta iniciativa “es poder ayudar a que las familias, las mujeres en particular, pero no solo las mujeres, sino que niños, niñas y adolescentes, que necesitan las pensiones de alimentos puedan recibirlas de manera más rápida y que no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan”.

El Registro Nacional de deudores de pensiones de alimentos va a funcionar en línea. La justicia deberá actualizar mensualmente el registro con el número de cuotas y el monto adeudado de cada persona que lo integre. Solo se podrá salir de esta lista cuando se pague la totalidad de la deuda o cuando se llegue a un acuerdo judicial que garantice el pago. Únicamente un Tribunal de Familia podrá eliminar del registro a un deudor.

Comentando la entrada en vigencia del registro, el expresidente Sebastián Piñera resaltó que “a partir de hoy, madres e hijos por fin están mejor protegidos”.

“La Ley de Registro de Deudores de Alimentos, impulsada y promulgada durante nuestro gobierno, establece medidas duras, justas y necesarias para que los padres asuman sus responsabilidades y paguen las Pensiones de Alimentos”, señaló el exmandatario en una publicación en su cuenta en Twitter.

III. Responde las siguientes preguntas de alternativas. Debes marcar solamente **una alternativa** como correcta.

1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?
 - a) Marcela Ríos.
 - b) El expresidente.
 - ☒ c) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
 - d) El presidente de la República.
2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?
 - a) El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
 - b) El Gobierno.
 - c) Los tribunales de justicia.
 - ☒ d) El Tribunal de Familia.
3. ¿Quién es Marcela Ríos?
 - ☒ a) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.
 - b) La autora de la noticia.
 - c) La creadora de la Ley 21.389.
 - d) La expresidenta de la República.
4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término "corresponsabilidad"?
 - a) Que las familias deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes junto al Estado.
 - ☒ b) Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.
 - c) Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes.

d) Que la responsabilidad de la crianza de los hijos es compartida por las madres y el Tribunal de Familia.

5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?

a) Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.

b) Porque se pondrá en marcha una norma impulsada por Sebastián Piñera.

c) Porque Sebastián Piñera expresó su opinión sobre la puesta en marcha del registro de deudores en su cuenta de Twitter.

d) Porque los padres que no paguen la pensión de alimentos serán sancionados.

IV. Responde las siguientes preguntas de **respuesta abierta**:

1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección nacional del periódico?

como forma de informar mas

2. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?

gobierno

3. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?

prision y deudas

4. ¿Por qué crees que en el titular de la noticia se da énfasis a la palabra "corresponsabilidad"?

Para hacer que hagan eso al impositivo
o forma de amenaza

5. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?

Porque te le ayudara en cualquier
caso

6. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?

En mitad si porque le ayudara
pero alguno se aprovechara diciendo
que todo esta bien consiguiendo
dinero gratis

7. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?

recordar leer mas volver hacerlo

ESCRITURA

- V. Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la importancia que tiene para ti conocerlo(a) personalmente, a las expectativas que tienes sobre el viaje, con quienes viajarás, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar,

donde vas a alojar, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y que pueda ser comprendido por el lector.

Anexo 13: Evaluación aplicada a estudiantes N°9

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN N°1

Evaluación sobre competencias de lectura y escritura para 8° básico y 1° y 2° medio

Nombre del estudiante: _____

Curso: _____

Edad: _____

Nombre del establecimiento: _____

Fecha: 07/10/2022

Con el presente documento, se busca conocer tus competencias de lectura y escritura. Para ello, se presentarán distintas actividades orientadas a reconocer tus respuestas en ambas habilidades mencionadas: primeramente, se expone un texto que tendrás que leer de forma individual para responder preguntas de comprensión lectora relativas a él y, posteriormente, se te solicitará la redacción de un texto.

LECTURA

I. Antes de comenzar la lectura, responde las siguientes preguntas:

1. El texto que leerás se caracteriza por ser el relato de un hecho actual, relevante y de interés público, difundido en algún medio de comunicación (prensa, televisión, internet, etc.). ¿A qué tipo de texto crees que corresponde? ¿Cómo lo identificaste?

Un texto informativo, debido a que la mayoría de textos que se divulgan a través de los medios digitales son informativos.

2. De acuerdo al título del texto y las características del género descritas previamente, ¿de qué crees que se trate? ¿Qué expectativas tienes de él?

El título creo que deja bastante en claro de lo que se va a tratar el texto, respecto a lo que espero pues no espero nada, así si termina siendo malo uno no se decepciona.

II. Realiza una lectura individual del siguiente texto:

Nacional

Debuta el registro de deudores de pensión de alimentos: ministra de Justicia apunta a la "corresponsabilidad"

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo", destacó Marcela Ríos.

El Registro Nacional de Deudores de Pensiones de Alimentos, creado por la Ley 21.389, entrará en vigencia en todo el país este 18 de noviembre.

Frente a este hito, la ministra de Justicia y Derechos Humanos, Marcela Ríos, destacó la puesta en marcha del registro.

"Esto nos permitirá centrarnos en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en las familias que necesitan apoyo, y, también, contribuir a la corresponsabilidad. Madres y padres, todos son responsables de la crianza de los hijos", expresó la autoridad de gobierno desde Punta Arenas.

La normativa, promulgada hace un año por el entonces presidente Sebastián Piñera, impone una serie de retenciones que se podrán efectuar para concretar el pago de deudas alimenticias. Al pedir un crédito o solicitar la devolución de impuestos, los dineros adeudados podrían ser retenidos.

Ríos precisó que el registro permitirá que "toda persona que tenga un proceso judicial en el que haya demandado a alguien porque no se está pagando una pensión de alimentos y la persona demandada tenga, por lo menos, más de tres meses de deuda de pensión de

alimentos consecutivas o, por lo menos, tres meses en un periodo de cinco meses, va a entrar a este registro de deudores”.

“Esa entrada al registro va a ser informada por los tribunales de justicia -eso es muy importante- y lo que va a ocurrir es que estas personas que están en el registro de deudores van a tener limitado su acceso al sistema de financiamiento. Por ejemplo, para acceder a créditos de distinta naturaleza, para poder recibir su devolución de impuestos, va a haber limitaciones para poder renovar su licencia de conducir, su pasaporte”, explicó la secretaria de Estado.

La ministra sostuvo que lo que se busca con esta iniciativa “es poder ayudar a que las familias, las mujeres en particular, pero no solo las mujeres, sino que niños, niñas y adolescentes, que necesitan las pensiones de alimentos puedan recibirlas de manera más rápida y que no sean las propias víctimas quienes tengan que hacer de detectives privados persiguiendo a quienes no pagan”.

El Registro Nacional de deudores de pensiones de alimentos va a funcionar en línea. La justicia deberá actualizar mensualmente el registro con el número de cuotas y el monto adeudado de cada persona que lo integre. Solo se podrá salir de esta lista cuando se pague la totalidad de la deuda o cuando se llegue a un acuerdo judicial que garantice el pago. Únicamente un Tribunal de Familia podrá eliminar del registro a un deudor.

Comentando la entrada en vigencia del registro, el expresidente Sebastián Piñera resaltó que “a partir de hoy, madres e hijos por fin están mejor protegidos”.

“La Ley de Registro de Deudores de Alimentos, impulsada y promulgada durante nuestro gobierno, establece medidas duras, justas y necesarias para que los padres asuman sus responsabilidades y paguen las Pensiones de Alimentos”, señaló el exmandatario en una publicación en su cuenta en Twitter.

III. Responde las siguientes preguntas de alternativas. Debes marcar solamente **una alternativa** como correcta.

1. ¿Quién promulgó la normativa de registro de deudores de pensión de alimentos?

a) Marcela Ríos.

☒ b) El expresidente.

c) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.

d) El presidente de la República.

2. ¿Cuál es el organismo que podrá eliminar del registro a un deudor de pensión de alimentos?

a) El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

b) El Gobierno.

c) Los tribunales de justicia.

☒ d) El Tribunal de Familia.

3. ¿Quién es Marcela Ríos?

☒ a) La ministra de Justicia y Derechos Humanos.

b) La autora de la noticia.

c) La creadora de la Ley 21.389.

d) La expresidenta de la República.

4. ¿Qué sentido le entrega la ministra de Justicia al término "corresponsabilidad"?

a) Que las familias deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes junto al Estado.

☒ b) Que tanto las madres como los padres son responsables de la crianza de sus hijos.

c) Que las familias junto a los tribunales de justicia deben hacerse responsables de la crianza de los niños y adolescentes.

d) Que la responsabilidad de la crianza de los hijos es compartida por las madres y el Tribunal de Familia.

5. ¿Por qué Marcela Ríos destacó la puesta en marcha del registro de deudores de pensión de alimentos?

- a) Porque se podrá ayudar a las familias y a los niños y adolescentes que necesiten apoyo.
- b) Porque se pondrá en marcha una norma impulsada por Sebastián Piñera.
- c) Porque Sebastián Piñera expresó su opinión sobre la puesta en marcha del registro de deudores en su cuenta de Twitter.
- d) Porque los padres que no paguen la pensión de alimentos serán sancionados.

IV. Responde las siguientes preguntas de **respuesta abierta**:

1. ¿Por qué la noticia se encuentra dentro de la sección *nacional* del periódico?

Porque la norma rige para todo el país y no para un sector específico

2. ¿Quiénes entrarán en el registro de deudores de pensión de alimentos?

Ser personas que deben tres meses seguidos o tres meses en un plazo de cinco meses

3. ¿Qué consecuencias tendrán las personas que ingresen al registro de deudores de pensión de alimentos?

Enfriar la licencia para renovar su pasaporte o su licencia de conducir o al pedir un crédito su dinero sería retenido

4. ¿Por qué crees que en el titular de la noticia se da énfasis a la palabra "corresponsabilidad"?

Pero dar infórmes que el cuidado de un hijo se debe hacer tanto por la madre como por el padre.

5. ¿Por qué el exmandatario afirma que madres e hijos estarán mejor protegidos?

No sé, que todavía escribo.

6. Analizando tu contexto, ¿crees que es necesario que se promulgue un registro nacional de deudores de pensión de alimentos?

Ciertamente, porque he salido de casa donde los padres han debido por años y se han hecho denuncias en varias ocasiones y no ha pasado nada.

7. ¿Tuviste alguna dificultad al realizar la lectura del texto y/o al responder las preguntas? Si es así, ¿de qué forma buscaste solucionar dichas dificultades?

No tanto así como entenderlo, pero sí en el sentido de buscar información en específico para nada que me se resuelva después de la vez.

ESCRITURA

- V. Imagina que tienes un amigo o amiga por correspondencia que vive en algún país extranjero, a quien tienes que escribir una carta o mensaje para explicarle que pronto viajarás a conocerle. Para elaborar tu carta o mensaje, puedes referirte a la importancia que tiene para ti conocerlo(a) personalmente, a las expectativas que tienes sobre el viaje, con quienes viajarás, cuánto tiempo durará tu estadía en el lugar,

donde vas a alojar, etc. Te recomendamos fijarte en que el texto tenga sentido y que pueda ser comprendido por el lector.

Querido [Redactado]: ¡juntos con saludarte estoy feliz de decirte
que en unos días iré a visitarte a tu país Ricardo (si ese país existe)
además de visitarte aprovecharé de recorrer la ciudad, y no te
preocupes por el donde me quedará, sera en un hotel cerca de la
playa, También aprovecharé de subir el cerro donde está el
castillo del sol naciente, estaré por allí por una semana completa
estoy muy emocionado de poder verte

Se despide ~~///~~

Anexo 14: Entrevista realizada a docentes N°1

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevista a PE1A, de la escuela CEA.

A continuación, se identificará a la investigadora como **I** y al entrevistado como **PE1A**.

I: Buenas tardes.

PE1A: Buenas tardes.

I: Para comenzar, necesito que me diga su nombre, el establecimiento en el que se encuentra, a qué cursos les hace clases y de ellos en cuáles hay estudiantes autistas.

PE1A: Ya. Eh, mi nombre es PE1A, soy profesor de Lengua y Literatura, trabajo en el colegio EA de Quilicura, le hago clase a los 8° básicos, 3° medio, 4° medio y los electivos de Literatura y Argumentación. Cuento con estudiantes autistas en el 8°B y en 3° medio (P1).

I: Para realizar la entrevista, le voy a realizar una serie de preguntas que irán orientadas a ejes específicos.

PE1A: Ya.

I: En primer lugar, ¿qué entiende usted por competencias de lectura y escritura?

PE1A: Por competencias de lectura y escritura... entiendo que sería como la capacidad de los alumnos, por una parte, de lectura, de entender a cabalidad un texto. Independiente de las interpretaciones que uno le pueda dar, se supone que como docentes nosotros tenemos que guiar esas interpretaciones para que todo eso sea más o menos homogéneo. Ya, eh... la competencia sería que idealmente todos comprendieran algo similar de un mismo texto. Igual se entiende que se puede interpretar de distintas formas, dependiendo de la complejidad del texto. Eso es lo que entiendo por competencia (P2).

Respecto a la escritura, sería también la habilidad, ya sea gramatical, semántica, ortográfica, etc., de poder manejar la lengua que utilizamos nosotros aquí en el país, que sería el español de Chile. Eso es lo que entiendo yo por competencias (P3).

I: ¿Ha identificado si los estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente aquellos que se encuentran dentro del espectro autista, siguen algún modelo o estrategias de comprensión lectora en específico?

PE1A: Por lo menos en los cursos en que yo hago clases, que es tercero medio, ya, en cuarto medio no tuve ningún alumno con TEA, y específicamente en tercero medio hay dos alumnos con TEA. Hay uno que es muy literal, para él interpretar cosas simbólicas o alegóricas es muy complicado (P4).

I: ¿De qué curso?

PE1A: De tercero medio. Ya, entonces, no sé, si tú le colocas un poema, ya, por ejemplo, no sé, “su ojo brillaba como el azul del cielo”, él lo va a interpretar literal, no va a entender las metáforas o las comparaciones relativas a las figuras literarias que haya. El otro estudiante ya tiene la competencia de comprensión lectora ya más desarrollada porque a él le gusta mucho leer, le gusta mucho la asignatura. Él escribe también, entonces pasa más tiempo desarrollando esas habilidades, porque a él le gusta leer, le nace (P5).

I: Y ¿ha identificado si siguen un modelo de comprensión lectora?

PE1A: Con ellos trabaja una profesora PIE. Entonces, específicamente un modelo de lectura que ella haga, lo desconozco porque los trabaja personalmente. Por ejemplo, cuando hay clases con tercero medio y ella necesita hacer una evaluación, ellos salen, y yo me quedo solo con los otros cuarenta y tres alumnos que hay dentro de la sala (P6).

Yo por lo menos la estrategia que hago es la lectura guiada. Analizamos párrafo por párrafo, de qué trata el párrafo, cuál es el tema, cuál es la idea principal, etc. Eso es lo que por lo menos yo hago con los muchachos (P7).

I: En cuanto a la escritura, ¿ha visto si estos estudiantes tienen alguna estrategia o modelo de escritura en específico?

PE1A: Específicamente alguna estrategia de escritura, como te digo, son muy descriptivos. Describen, así, como lo que pueden entender de la manera más simple posible. El [nombre de estudiante] es muy literal y hace las cosas muy simples. Si te escribe algo y le preguntas la definición, o no sabe o es “tal cosa” en dos líneas, o a veces menos, incluso. El [nombre de

estudiante] ya tiene más desarrollo de la escritura, él te describe las causas, el porqué suceden tales cosas, un poco de contexto histórico también, o a veces incluso te incluye como etimología (P8).

I: ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas que observa en los niveles de apropiación de competencias de lectoescritura en sus estudiantes autistas?

PE1A: Las debilidades... yo creo que es la complejidad de los textos. Ya que, por ejemplo, a mí me piden cierto nivel o ciertos autores para trabajar con ellos, algunos los escojo yo también, pero por lo menos los del plan lector, no. Les cuesta bastante tener un ritmo seguido de lectura o leer textos muy largos. Usualmente, buscan resúmenes, análisis, etc. Entonces, frente a eso, con los chiquillos no se deberían trabajar textos tan extensos. Por lo menos, las guías que hay en clases, textos de una plana, dos planas, ya sería como lo *bueno* para ellos, extender eso yo encuentro que es perjudicial en ese sentido. Y, obviamente, los textos no pueden ser con la misma complejidad que los que se usan con un alumno neurotípico. Entonces, frente a esa como dificultad que ellos tienen, se hace algo diferencial (P9).

I: Y ¿ha podido identificar alguna fortaleza?

PE1A: Que, por lo menos los chiquillos, aunque les cueste, son responsables. Si no saben, te preguntan: “profe, ¿me puede ayudar?”, “profe, ¿qué significa esto?”, “¿profe, a qué va enfocada la pregunta?”, cosas así (P10).

I: ¿Considera que sus estudiantes autistas alcanzan las competencias de lectoescritura pertinentes a su nivel de desarrollo?

PE1A: Eh, a [nombre de estudiante] yo encuentro que le falta todavía un poco, ya, un poco más de profundización, de análisis, porque por lo menos él cuando hace estos trabajos, como te digo, te responde de manera muy simple, ya, una línea, dos líneas, cosas específicas, no analiza, no evalúa, por ejemplo, cuando tú le preguntas por opiniones y esas cosas (P11).

En cambio, [nombre de estudiante] sí tiene un mayor nivel de profundidad en esos análisis y diría yo que está en un nivel más o menos equiparado o incluso mejor que algunos alumnos neurotípicos (P12).

I: Ahora, en relación al Currículum de la asignatura, ¿cree que sus conocimientos del Currículum Escolar de Lengua y Literatura son óptimos para propiciar un buen desarrollo de las competencias de lectoescritura en sus estudiantes autistas?

PE1A: Yo creo que sí. Sí, eh, en el sentido de que me doy igual el tiempo de trabajar con ellos cuando no está acompañándome en la sala la profesora de Educación Diferencial que trabaja conmigo. Eh... siento que por lo menos ellos me responden de manera positiva en los trabajos, en lo que escriben, en las pruebas. Igual a principio de año era más complejo, porque venían volviendo del tema de la pandemia, pero durante el desarrollo del año sí se ha demostrado que hay un avance en ellos. Y eso, obviamente, es un trabajo en conjunto y, sí *po*, también consideraría que estoy haciendo bien el trabajo y que tengo las capacidades y competencias necesarias para hacerlo (P13).

I: ¿De qué forma evalúa los aprendizajes de sus estudiantes autistas en cuanto a las competencias de lectoescritura?

PE1A: Ya, mira, durante el año, por lo menos durante las capacitaciones de didáctica que nos han hecho, yo he hecho, por ejemplo, planes lectores de evaluación; pruebas de competencia lectora; pruebas de desarrollo de escritura y también de comprensión lectora; trabajos recreativos, por ejemplo, novela gráfica –en ese sentido, a ellos en esa parte de novela gráfica les gusta un poco más, les fue bastante bien– ; he hecho peceras de preguntas también; trabajos más manuales como con la poesía hacer una infografía, un *fanzine* también... he variado bastante en el tema de las evaluaciones. Presentaciones también, etc. (P14).

I: ¿Las evaluaciones son las mismas que les realiza a sus otros estudiantes?

PE1A: Se supone que la evaluación en sí, algunas son exactamente iguales. No hay adaptaciones por parte de cambiar preguntas o esas cosas porque los evalúa la profesora diferencial. Cuando ella considera que las preguntas son pertinentes y están al nivel de ellos, se les aplica exactamente la misma prueba. Ahora, cuando la prueba lleva una mayor complejidad, se han hecho adaptaciones. En ese caso a veces se acortan preguntas o se cambian ítems (P15).

I: ¿Considera que las herramientas entregadas por el Currículum Escolar son suficientes para nivelar las competencias de lectoescritura de estudiantes autistas respecto a los conocimientos pertinentes a su nivel educativo?

PE1A: Yo encuentro que no, porque las herramientas que nos entregan en Currículum, yo que saco, igual, algunos trabajos, consignas del Currículum, son súper estandarizadas. No es como que venga un apartado para estudiantes con algún tipo de déficit cognitivo. Son todas muy “ya, estas se hacen para todos de tal forma, ahí están las instrucciones y la forma de evaluar”. No hay un plan diferenciado en ese sentido. Entonces, yo tomo eso y lo adapto, lo desarrollo, le cambio algunas cosas, y para los estudiantes, en este caso, TEA, también se hacen otros tipos de adaptaciones aparte de las que yo hago (P16).

I: ¿Considera que sus estudiantes autistas tienen un nivel de competencias de lectoescritura acorde con lo propuesto por el Currículum?

PE1A: Yo creo que depende. Hay algunos textos, sí, que son sencillos de comprender y desarrollar algún tipo de actividad escrita, y hay otros que son más complejos y que ahí llevarían un poco más de trabajo. Claro, en ese sentido, puedo decir que sí, en algunos, y no en otros que se sugieren en el Currículum (P17).

I: Las preguntas que siguen a continuación tienen que ver con las políticas educativas de inclusión, para ver cómo estas inciden en las competencias de lectoescritura de los estudiantes autistas. Primeramente, ¿tiene conocimientos de las políticas de inclusión educativa en Chile?

PE1A: Poquísimo (P18).

I: Y ¿cuál vendría a ser ese conocimiento que tiene?

PE1A: Que, por lo menos de lo que se trabaja aquí con las profesoras PIE, es que no se puede, por ejemplo, evaluar de la misma forma a un estudiante con algún tipo de déficit cognitivo con lo que sería un neurotípico. Se hacen a veces incluso PACI (Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizadas), que son adaptaciones curriculares individuales, se cambian las rúbricas, se cambian las actividades. Esa es la política que se trabaja al menos en el colegio (P19).

A nivel nacional, desconozco los decretos, por lo menos en esa parte, porque en la formación que yo tuve no nos dieron el conocimiento y las herramientas necesarias para desarrollarnos en esa parte. Entonces, como que básicamente a nosotros nos formaron para estudiantes neurotípicos (P20).

I: ¿Considera que las políticas de educación educativa repercuten en la apropiación de competencias de lectura y escritura en sus estudiantes autistas? Y si es así, ¿de qué forma?

PE1A: Por una parte, sí, ya que no se desarrollarían cognitivamente a la par con los estudiantes que no tienen estas dificultades. El tema es que esas políticas se encuentran en papeles que las soportan, pero, al fin y al cabo, la bajada o el aprendizaje que nosotros hacemos difiere mucho del estándar que piden en las políticas (P21).

I: ¿Realiza un trabajo en conjunto con los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) para favorecer el alcance de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas?

PE1A: Sí, se trabaja en conjunto y es bastante complejo y, por decirlo así, íntegro el trabajo que se hace en conjunto con los educadores del Programa de Integración. Se hacen horas semanales, donde nosotros nos juntamos con los profesores PIE y se ve qué es lo que estamos haciendo, qué necesitan los estudiantes, qué materiales o guías hay para hacerles adaptaciones, si van a cambiar el tipo de lectura o qué es lo que vamos a trabajar y ver, cómo van con las notas... En ese sentido, bastante preocupado el colegio y las educadoras también de los estudiantes con algún tipo de dificultad (P22).

I: ¿Realiza alguna adecuación curricular acorde con las políticas de inclusión educativa para trabajar los ejes de lectura y escritura en la asignatura?

PE1A: Sí. Sí, en el sentido de que, por lo menos, lo que yo alcanzo a sacar de los objetivos de aprendizaje que ocupamos, de los objetivos en general, si bien se supone que deberían ser transversales, igual, por ejemplo, a la hora de hacer algún tipo de evaluación formativa o sumativa, yo igual hago planes diferenciados para los estudiantes, en este caso, con TEA. Pero, igual, lo converso antes con la educadora PIE que trabaja conmigo (P23).

I: ¿Considera que tiene una preparación docente óptima para reconocer las políticas de inclusión educativa y trabajar los ejes de lectura y escritura de acuerdo a ellas?

PE1A: Yo creo que no. Siendo sincero, si bien conozco lo que he ido aprendiendo durante este tiempo, no es algo a cabalidad, no es algo que conozca a profundidad. Y, si bien las educadoras PIE nos orientan en todo eso, es una base igual más o menos pobre. Siento que debería ser más... trabajarse a más profundidad en ese sentido. El tema es que, por ejemplo, no... tiempo no hay

para eso. No se dedica tiempo durante el desarrollo de las clases o de las horas no lectivas para ese tipo de capacitaciones, se hace ya cuando los estudiantes salen de clases o antes de que lleguen, en marzo o a fines de año, y a veces esas capacitaciones van orientadas hacia otros aspectos. Por ejemplo, ahora último nos tocó la capacitación de libro digital, de decreto 67, eh... sobre el tema del manual de convivencia escolar, pero no van enfocadas al tema de las adaptaciones curriculares en ese tipo de competencias (P24).

I: Y su formación docente en la universidad, ¿lo preparó de alguna forma para trabajar con estudiantes autistas?

PE1A: No. Yo diría que no, en el sentido de que yo no recuerdo que haya tenido algún ramo que haya sido de preparación en específico para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje. En ninguno, ninguno, *absolutamente* ninguno. Solo lo que he aprendido ahora adquiriendo experiencia durante el tiempo que he trabajado (P25).

I: ¿Cree que las políticas de inclusión educativa se han aplicado de forma adecuada para favorecer el alcance de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas?

PE1A: Por lo menos, lo que yo he observado y lo que yo he trabajado en este colegio, encuentro que se hace un buen trabajo. En ese sentido, sí, por lo menos acá, no sé cómo se trabajará en otros lados porque no he tenido la oportunidad de observar por largo tiempo un trabajo colaborativo con estudiantes con dificultades (P26).

I: Entonces, en ese sentido, ¿crees que en la normativa interna de tu establecimiento se adoptan las políticas de inclusión educativa?

PE1A: Sí (P27).

I: ¿Sí?

PE1A: Por lo menos aquí sí, porque se entiende que se hacen evaluaciones diferenciadas y además se aplica el decreto 67, que es que, a pesar de que el estudiante le vaya mal y después tú le haces otra evaluación y le sigue yendo mal, tú tomas a ese estudiante y le haces una tutoría, es decir, trabajar de forma más personalizada, volver a explicarle la materia y reestructurar las evaluaciones que le has hecho. Y aplicando el mismo decreto, bajo una, dos, tres oportunidades que tú ya veas que el estudiante no muestra motivación por aprender, independiente de si tiene

dificultades o no, y tú te interesas por ayudarlo, ahí se puede poner una calificación deficiente. En definitiva, que el alumno no presta atención, no le interesa leer, a pesar de que tú le ayudas (P28).

I: ¿Sus estudiantes autistas son estudiantes a los que suelen evaluar a partir del decreto 67?

PE1A: Sí. Yo igual les he dado oportunidades evaluativas. Por ejemplo, si les va mal en una prueba y tienen un 3, trabajó en clases, trabajó en las guías, veamos si se le puede subir la nota porque ha demostrado un esfuerzo durante el desarrollo de las unidades (P29).

I: ¡Estamos listos! Muchas gracias por todo.

PE1A: Súper.

Anexo 15: Entrevista realizada a docentes N°2

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevista a PE2B, de la escuela CEB.

A continuación, se identificará a la investigadora como **I** y al entrevistado como **PE2B**.

I: ¡Buenos días! A continuación, le voy a realizar una entrevista que gira en torno a las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas. Para eso, primero necesito que me diga su nombre, el establecimiento donde trabaja, a qué cursos le hace clases y en cuáles de ellos tiene estudiantes autistas.

PE2B: Mi nombre es PE2B, soy profesora de Lenguaje del liceo EB de Lo Prado, hago clases en segundo medio, tercero medio y cuarto medio, y está la presencia de estudiantes TEA en segundo medio y tercero medio (P1).

I: Para comenzar, ¿qué entiende por competencias de lectura y escritura?

PE2B: Yo entiendo que tiene que ver con desarrollar habilidades que nos permitan comprender distintos textos, entendiendo texto no solamente como lo que está escrito en palabras, sino, también, como imágenes, decodificar, atribuir significados... (P2).

I: Y ¿eso con relación a la lectura y la escritura?

PE2B: La escritura también tiene que ver con poder plasmar nuestras ideas de manera clara y, así mismo, desarrollar las habilidades y poder desarrollarnos creativamente por la escritura (P3).

I: ¿Ha identificado si sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), especialmente aquellos que se encuentran dentro del espectro autista, siguen algún modelo o estrategia de comprensión lectora en específico?

PE2B: O sea, según lo que yo he visto, me pasa que suelen ser como más de responder mejor a los estímulos visuales, a las imágenes, les es más fácil como interpretar este tipo de texto. También se muestran muy familiarizados con los videos, pero también hay algunos en el caso de segundo medio que están más familiarizados con la lectura. Aun así, a veces se le hace como un poco larga, como que hay muchas palabras, me han dicho, y, por lo tanto, por eso es como más fácil la imagen o el video (P4).

I: ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas que observa en los niveles de apropiación de competencias de lectoescritura en sus estudiantes autistas?

PE2B: Como debilidades, pasa esto: tienden un poco la frustración de repente, como a necesitar más tiempo o menos, porque ambas chicas que están en este curso son muy distintas: una de ellas trabaja muy rápido, hace las cosas, como te decía, como que lo tiene en la cabeza lo apunta, y termina, y quiere hacer otra cosa. En cambio, E7 es más lenta, o sea, me refiero a que necesita más tiempo para sentirse conforme con lo que está haciendo, por lo tanto, de repente se frustra, de repente se cansa y se confunde, porque ya está como agotada mentalmente, sobre todo si las actividades no han sido como completamente adecuadas para ella. Pero, de la misma actividad que están recibiendo todos sus compañeros, tienen un ritmo distinto, ya sea más rápido o más lento, y necesitan como el refuerzo de la instrucción con el acompañamiento de esto. Muchas veces necesitan un ejemplo concreto. EA7 no me da un ejemplo que no sea real, no, no, no me da un ejemplo como inventado de la vida, sino que tiene que ser algo que le pasa, entonces eso igual tiene que ver con que el proceso es mucho más lento a la hora de escribir y a la hora de comprender un texto (P5).

En cuanto a las fortalezas, en el caso de E7, por ejemplo, ella es también muy perfeccionista, le gusta que lo que está escribiendo se entienda y que esté ordenado, tiene una cosa también con los colores de la mayúscula, entonces, cuando ya termina su producto, se entiende. En el caso de E8, es más como desde el lado creativo, porque también le pone dedicación a la parte creativa de acompañar lo que escribe con un dibujo, o lo subraya, o lo pinta, como esto del tema visual, entonces eso igual facilita su comprensión (P6).

I: ¿Considera que sus estudiantes autistas alcanzan el nivel de lectoescritura pertinente a su edad de desarrollo?

PE2B: Yo considero que no podría dar como una visión general, porque dentro del espectro son todos muy, muy diversos. No sé, algunos logran en Matemáticas lo que no logran en Lenguaje. Claro, en Lenguaje tiene que ver con la capacidad de expresión, como que ese es el enfoque que le damos a la asignatura, como partir de que sientan la confianza de participar en una instancia de que reconozcan, que es un espacio donde se le va a respetar como el ritmo que ellas tienen o

que ellos tienen, que sus opiniones son válidas también, que lo que sienten dentro de la sala también es válido, en el sentido de si necesita una salir o si una está como nerviosa, de repente... pienso en las chicas que de repente están como... necesitan, por ejemplo, del celu, como igual que sepan que se entiende eso, para que tengan la confianza de participar, de opinar... Una vez como hecho eso, claro, trabajamos la escritura, donde yo siento que sí se logra, no sé si al nivel, porque, claro, ahí hay una pregunta compleja, porque hay chicos que a lo mejor no entran dentro del espectro que tampoco están en el nivel que debería tener un estudiante de la edad, por ejemplo, de segundo medio, que son 16 años. Entonces me cuesta, porque, por ejemplo, E7 sí *po*, E8 sí logra la escritura muy clara, muy como perfecta; no así lo demás estudiantes, que van como que tienen otros como métodos, quizá, que yo no he podido incorporar. Al menos con esta estudiante yo diría que sí (P7).

I: Ahora, en relación al Currículum Escolar de Lengua y Literatura, ¿cree que sus conocimientos son óptimos para propiciar un buen desarrollo de las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas?

PE2B: Yo creo que sí tengo un conocimiento amplio del Currículum, pero no sé si eso es suficiente para que yo pueda como lograr el aprendizaje en ellos. Creo que una cosa es como el conocimiento teórico del Currículum, que ya uno se lo puede saber, pero creo que lo que hay que fortalecer son como las estrategias, la didáctica, de cómo se traspasa ese conocimiento a la diversidad de estudiantes que hay dentro de la sala, especialmente a los estudiantes que son TEA. ¿TEA es lo mismo, cierto? (P8).

I: Sí.

PE2B: Ahora, claro, trato de fijarme más que en el Currículum, en las cosas que a ellos le hacen sentido. Como las cosa que les gustan muchas veces tienen que ver con los videojuegos, con los videos de Youtube, las chicas de segundo son como bien comunicativas en ese sentido de lo que le gusta hacer. Me centro más en eso que en el Currículum, sí, porque el currículum yo siento que no, no es suficiente para lograr el aprendizaje en ningún estudiante, menos en los chiquillos que tienen necesidades especiales (P9).

I: ¿De qué forma evalúa los aprendizajes de sus estudiantes autistas en cuanto a las competencias de lectoescritura?

PE2B: Todos los estudiantes parten con un diagnóstico a principio de año para ver qué cosas son capaces de hacer en ese momento, antes de que empecemos como la instrucción. Entonces, todo el rato hay como un proceso, porque estudiante EA7, por ejemplo, no va a lograr lo mismo que estudiante EA8, son procesos distintos. No sé, partimos con el diagnóstico y vamos viendo el avance que se tiene, en un principio todo, como la parte emocional, la parte del desarrollo del trabajo, la frustración, cómo se van cumpliendo las metas, como esto que te decía al principio de la redacción, entonces tiene que ver con un acompañamiento en el que yo tomo la primera prueba, la voy contrastando con los siguientes trabajos, con el cuaderno, con pautas también, donde se ve esto que te comentaba de la expresión (P10).

La expresión oral, por ejemplo, las chicas han logrado hacer dramatizaciones donde valoramos como la parte oral, cómo se organizan, y no solamente yo veo el contenido sino también con la profe de Diferencial ve como la capacidad de las chiquillas de trabajar con otro grupo, de integrarse a un grupo distinto, que a veces se logra, que a veces no. Entonces, como tratar de ver si en todo el proceso se puede expresar con mayor claridad (P11).

En caso de la escritura, las ideas... ellas tienen más allá del punteo, cierto, más allá de escribir una frase y conectarla con otra, como también dar herramientas para esa conexión, como cosas bien específicas. En el caso de las chicas, sirve la lista, por ejemplo, de los conectores, cómo yo junto “esto” con “esto”... también les sirve mucho las pruebas con preguntas de alternativa, en algunos casos para la comprensión lectora, porque no siempre, como son varios en el curso, no siempre se puede recoger la opinión de todos, pero sí se puede propiciar la participación y ambas participan mucho, y con las pruebas de alternativa, donde ya tengo como una evidencia de que hay comprensión o no hay comprensión, y las preguntas también de desarrollo, que ayudan a ver tanto como si se comprende el sentido de un texto o una pregunta de reflexión con la habilidad de escribir siguiendo como una estructura que tenga introducción, desarrollo, y eso se va contrastando con lo anterior, a ver si hay como un avance o si está como más estática la situación. De esa forma vamos evaluando (P12).

I: ¿Considera que las herramientas entregadas por el Currículum Escolar son suficientes para nivelar las competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas respecto a los conocimientos pertinentes al nivel educativo en que se encuentran?

PE2B: Currículum es una visión bastante general de lo que un estudiante en un nivel debería saber o de las habilidades que debería desarrollar, más que la didáctica misma con la que se va enseñar ese contenido. Entonces, si bien a mí los indicadores me muestran lo que yo tengo que conseguir con los chicos y las chicas, lo difícil es (o lo que da más la pega) cómo lograr que lo que yo le estoy enseñando o que esta habilidad les haga sentido para su día a día, como que realmente entiendan por qué es necesario comprender lo que estoy leyendo, en qué contexto eso me sirve, cosas que sean familiares para ellos y ellas también (P13).

Ya mismo con la escritura, porque no solamente los chicos TEA, sino que la escritura a mano está un poco... ya se está volviendo cada vez más lejana a ellos, porque escriben en el teléfono, entonces retomar eso también es una *pega* de didáctica más que desde el Currículum y así, porque es complejo. Ya, cuando logramos ver cómo hacer esa conexión, si yo puedo traspasar los conocimientos y tratar de evaluar logrando como lo indicado en el currículum nacional, pero yo creo que es un tema más, como, te decía de la didáctica, cómo logro que este contenido que este concepto, que esta habilidad le haga sentido al estudiante para que realmente la trabaje, porque si no, no se logra (P14).

I: ¿Considera que sus estudiantes autistas tienen un nivel de competencias de lectoescritura acorde con lo propuesto en el Currículum Nacional?

PE2B: Yo creo que en el colegio hay varios estudiantes que no logran el nivel de segundo medio. Por ejemplo, en el segundo medio A, que es el curso que yo tengo, hay muchos estudiantes que no son solo TEA con problemas de comprensión, y hay otra estudiante, en el caso E, que ella sí está en el espectro y está por sobre la comprensión de los compañeros y compañeras, por sobre la redacción también, es muy rápida para comprender textos, sobre todo imágenes, videos. Sin embargo, pasa con la otra habilidad, que puede ser a lo mejor la expresión oral, que no es que no lo logran, pero no es tan fluido, entonces requiere como una preparación previa, una anticipación previa, mucha anticipación, mucho refuerzo que no le pasa a otro estudiante que a lo mejor no es el espectro, que llegan y hablan o lo solucionan de otra forma.

Ellas necesitan y ellos necesitan una preparación que esté como antes de la situación, pero en el caso de la comprensión yo creo que ellas están sobre la comprensión y en cuanto a velocidad, si uno lo compara con otros estudiantes, E7 responde: yo hago preguntas, E7 las responde rápido o si se equivoca también se corrige ella misma. E8, lo mismo, entonces, no sé si para el nivel de segundo medio están adecuadas, pero en la comparación con el mismo curso muchas veces están por sobre la media (P15).

I: ¿Tiene conocimiento de las políticas de inclusión educativa en Chile? Si es así, indique cuáles son sus conocimientos.

PE2B: No, creo que no. No (P16).

I: ¿No sabe algo del decreto 170 o del decreto 83, por dar algunos ejemplos?

PE2B: Lo que sé tiene que ver más con lo que me cuenta la educadora diferencial que con el decreto, con el acompañamiento. No sé si tiene que ver con eso, pero el tema de la PACI y de la adecuación es lo que trabajamos acá con los chicos, como de que la docente pide adecuar actividades, en planificar actividades también, pensando en las distintas como necesidades de cada estudiante. Por ejemplo, la educadora diferencial siempre me recuerda el tema de lo visual cuando yo estoy haciendo una clase, como de esa forma lo mejor se integra. Pero no tengo el conocimiento del decreto (P17).

I: ¿Considera que las políticas de inclusión educativa repercuten en la apropiación de competencias de lectura y escritura en sus estudiantes autistas? ¿De qué forma?

PE2B: Sí. Yo creo que es como fundamental que exista una planificación conjunta con la visión de una profe del PIE en el acompañamiento a los estudiantes, la voluntad también del profe de la especialidad de integrar esas cosas, que no siempre sucede, se ven los cambios, o sea, se ve como que se sienta más incluido dentro de la sala cuando se aplican estrategias que son recomendadas por la docente PIE, cuando está en la planificación y se cumple como la hora que tenemos para juntarnos y hablar del curso, hablar de los casos, eso se ve reflejado en los avances de los chiquillos, porque hay como trabajo detrás, un cuidado de realmente tener la necesidad de integrarlos el curso y no por ejemplo, que sucede también, trabajar de forma aislada, porque yo también he trabajado con otros docentes, que en vez de integrarlo a todo el curso es como que, no sé *po*, se sientan al lado y como que se aísla un poco más el caso, en vez de buscar la

forma de integrarlo. Con la educadora del PIE, ahora que trabajamos y tenemos tiempo de planificar revisar y todo, hemos logrado como tratar de integrar más a las chicas y a los chicos al curso que se sienta más *parte de* (P18).

I: Esto es más o menos lo que ya me respondió, ¿realiza un trabajo conjunto con los profesionales del Programa de Integración Escolar para favorecer el alcance de las competencias de lectura y escritura con adolescentes autistas?

PE2B: Bueno, sí (risas) (P19).

I: ¿Realiza una adecuación curricular acorde con las políticas de inclusión educativa para trabajar los ejes de lectura y escritura en la asignatura de Lengua y Literatura?

PE2B: Ya, eso sí lo hicimos este año. La PACI, ¿esa es la PACI, cierto? (P20).

I: Sí.

PE2B: Ya, adecuamos el objetivo, vimos cuáles eran, a lo mejor, más logrables para el chico o la chica. En el caso de los estudiantes TEA, cuáles sería como los que vamos a priorizar en el año y cuáles creemos que, a lo mejor, serían como demasiado difíciles para alcanzar durante el tiempo que tenemos. Sí, trabajamos igual con la PACI con los chiquillos y las chiquillas (P21).

I: ¿Considera que tiene una preparación docente óptima para reconocer las políticas de inclusión educativa y trabajar los ejes de lectura y escritura de acuerdo a ellas con sus estudiantes autistas?

PE2B: ¿Con preparación te refieres como a la universidad? (P22).

I: Sí.

PE2B: Ya, desde la universidad no, desde la universidad nosotros no... ¿tú eres del Peda, cierto? (P23).

I: Sí.

PE2B: No preparan para trabajar con estudiantes con necesidades especiales, con ninguno. O sea, a lo mejor se nos presenta el contexto como, ya, dentro de la sala va a pasar *esto*, pero no

hay una didáctica ni una preparación ni estrategias para trabajar con ellos, siempre se nos forma desde lo uniforme. Es lo mismo que tú me preguntas sobre el currículum, los contenidos, pero no la estrategia para lograr el aprendizaje en estudiantes. Como que en el Peda siento que se separa mucho los profes de Especialidad en la Especialidad, como que al profe diferencial se la forma para eso y al profe de especialidad solamente le dan como el contenido (P24).

I: ¿Cree que las políticas de inclusión educativa son aplicadas de forma adecuada para favorecer el alcance de las competencias de lectura y escritura en adolescentes autistas?

PE2B: No creo que sea así. O sea, la evidencia que yo tengo, que solamente este colegio, no se cumple al 100%. Aunque la gente quiera, muchas veces depende del horario, que calcen horario de las docentes con los profes de especialidad o de la voluntad de trabajar y realmente cómo integrar lo que te está diciendo la docente, cómo trabajar para eso, y siento que muchas veces no se prioriza que se cumpla lo que tú me mencionas ahí, pese a que también te exigen como resultados con los estudiantes que son TEA o que son de PIE. Pero cuesta mucho lograr coordinarse y no hay tampoco como una, yo siento, una rigurosidad de fiscalizar eso, así como “ya, este profesor está trabajando” o más allá de los libros de registro que tienen las chiquillas, pero no, no se supervisa tanto como el tema de que realmente se está trabajando en beneficio de los estudiantes, en este caso, con TEA (P25).

I: Para cerrar, según usted, ¿en la normativa interna de su establecimiento se adoptan las políticas de inclusión educativa chilenas?

PE2B: Yo creo que se intenta se intenta. O sea, se da el espacio para que se logre, porque, por ejemplo, con la educadora diferencial tratamos de hacerlo, pero yo siento, lo que observo es que no es algo que esté como tan arraigado en este colegio. Si bien se conoce, se difunde, a la hora de la práctica no sé cuántos docentes logran efectivamente decir como “estamos trabajando juntos para nivelar a los estudiantes, a fortalecer las capacidades de los estudiantes del espectro” (P26).

I: Estamos listas. ¡Muchas gracias por todo!

PE2B: Genial, de nada.

Anexo 16: Entrevista realizada a docentes N°3

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevista a PE3C, de la escuela CEC.

A continuación, se identificará a la investigadora como **I** y al entrevistado como **PE3C**.

I: ¡Buenos días!

PE3C: Buenos días.

I: Para empezar, necesito que diga su nombre, en qué colegio trabaja, a qué cursos le hace clases y de esos cursos en cuáles hay niños que estén dentro del espectro autista, por favor.

PE3C: Mi nombre es PE3C, hago clases en liceo EC de Puente Alto a 7°, 8° y 4° medio. En todos los cursos hay niños TEA. Muchos de ellos, sí, como que no son diagnosticados desde el comienzo, porque el PIE se conformó cuando ya había pasado un rato, entonces hay estudiantes que están en cuarto medio que no fueron diagnosticados hasta mucho después, entonces no partieron desde séptimo con el diagnóstico y el trabajo que hicieron fue cambiando mucho desde que entraron a séptimo hasta que llegaron a cuarto medio (P1).

I: Durante esta entrevista voy a realizar una serie de preguntas orientadas a las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas. En primer lugar, ¿qué entiende por competencias de lectura y escritura?

PE3C: Las competencias de lectura y escritura son habilidades, herramientas, recursos que las personas utilizan para comunicarse a través de la lectura y la escritura, comprender lo que leen, dar a conocer sus ideas por escrito, etc. (P2).

I: ¿Ha identificado si los estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente aquellos que se encuentran dentro del espectro autista, siguen algún modelo o estrategias de comprensión lectora en específico?

PE3C: No podría hablar de un modelo en particular. Sí he visto que, en ese grupo de estudiantes, aunque no exclusivamente, pero sí más abundantemente en este grupo de estudiantes, hay como ciertas características, ciertas cualidades que no necesariamente son dificultades, pero son cualidades que los identifican bastante, aunque algunas veces sí son dificultades. Pero, insisto,

no es por ser estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, no, eso no garantiza nada, hay estudiantes que son lo más estándar que hay y tienen las mismas dificultades por otros motivos (P3).

I: ¿Qué dificultades son esas?

PE3C: Son de distinto orden y extremadamente variables. Es un rango muy amplio de cosas que pasan, pero van desde que se ha visto estudiantes que les cuesta mucho poner en palabras sus emociones, y eso tiene más que con ver con un diagnóstico o con una edad, tiene que ver con que no es algo con lo que se les educa a los estudiantes, si bien sí es una competencia completamente lingüística la de ser capaces de articular como esas cosas que experimentan hasta dificultades para comprender el lenguaje abstracto. Así es más específico en cierto tipo de estudiante entonces son muy variables, muy, muy, muy, muy, variantes (P4).

I: Por otro lado, ¿ha identificado si los estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente aquellos que se encuentran dentro del espectro autista, siguen algún modelo o estrategias de escritura en específico?

PE3C: Hablar de modelo a mí no me gusta porque es como encasillar, entonces me rehúso a hablar de un modelo, pero sí se observan mayores dificultades que en el resto de los estudiantes. La expresión escrita es muy desafiante, desde los desde lo más básico, como, por ejemplo, la misma caligrafía a veces es muy complicada para mí, hasta lograr una construcción coherente. Eso a veces es desafiante, como que a veces hay que pedirle al estudiante lee lo que escribiste y lo lee y ellos lo entienden, pero nadie más entiende, entonces eso igual es como *heavy* porque igual tienes que darte una vuelta súper larga para hacerle ver al estudiante qué es lo que tiene que hacer distinto para poder comunicarse bien, cómo llegar, aunque por el camino que esa persona elija, pero para poder comunicarse bien siempre es como el objetivo. Pero no, modelo no, no me gusta modelo, me rehúso (P5).

I: En ese sentido, ¿cuáles son las debilidades y fortalezas que observa en los niveles de apropiación de competencias de lectoescritura en sus estudiantes autistas?

PE3C: Yo te devolvería la pregunta un poco, preguntarte a qué te refieres con apropiación para responderte lo más acertado posible. ¿A qué te refieres con apropiación? (P6).

I: La interiorización íntegra de las competencias.

PE3C: ¿Me puedes repetir la pregunta? (P7).

I: ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas que observa en los niveles de apropiación de competencias de lectoescritura en sus estudiantes autistas?

PE3C: Partamos por las debilidades en la apropiación de habilidades o competencias de lectoescritura. Insisto en que hablar de algo en particular... te puedo hablar como en concreto de lo que ha observado pensando en los estudiantes que tengo este año. Tampoco me gusta hablar de debilidades, me gusta más hablar de características, como atributos que se pueden observar ahí. A ver... podría partir por ritmos de aprendizaje quizás, como que cosas que son súper básicas, nosotros el trabajo que hacemos de séptimo a cuarto medio en comprensión lectora es extremadamente focalizado en la comprensión lectora, es como uno de nuestros sellos del departamento de lenguaje. Tenemos una preocupación muy, muy grande y estratégica, y un abordaje muy estratégico en el tema de la comprensión lectora. Entonces, tenemos un módulo específico de comprensión lectora que es el único que se mantiene intacto de séptimo básico a cuarto medio y es sagrado, y es sistemático, y le metemos muchos recursos a ese módulo. Entonces hay un tema con el ritmo, porque partimos siempre por supuesto de lo más sencillo y vamos escalando de a poquito hacia lo más complejo y después llegamos hasta cierto punto donde tienen cierto nivel de autonomía lo soltamos, y trabajamos como en áreas más generales, en áreas más generales tratamos de relacionar esos aprendizajes y habilidades con otras áreas, tratamos de pasar la pelota a otras asignaturas, pero en séptimo y octavo el trabajo está muy enfocado a que los estudiantes conozcan cuáles son las habilidades de comprensión lectora, que aprendan a leer comprendiendo lo que leen, a reportar lo que leen, así como “ya, esto es lo que leí, esto es lo que entendí”, a opinar sobre lo que leen, a justificar sus opiniones, a entregar sus opiniones por escrito y oralmente. ¿Qué habilidades?: las más básicas (P8).

Entonces, sobre todo en este periodo, estudiantes que tienen esas características de repente les cuesta mucho llegar a ese nivel como más básico, se demoran más en poder escribir, en escribir sus respuestas, en redactar dentro de lo que se espera que hagan, como, por ejemplo, respuestas completas haciendo referencia al enunciado en la pregunta sin dejar vacíos de referentes, sin hacer referencias explícitas, todos los elementos que necesitan respuesta como cosas muy concretas. Entonces, siempre se requiere un apoyo adicional, porque van a otra velocidad muy distinta y también pasa mucho que como tenemos estos estudiantes que no

fueron diagnosticados cuando llegaron acá o no llegaron con diagnóstico y se demoraron mucho en esas mismas intervenciones que nosotras hacemos de manera intuitiva, uno como que siempre se da cuenta, entonces igual como que mete mano, pero cuando recibimos diagnósticos tardíos cuesta mucho volver a su estado anterior y como efectivamente lograr esos aprendizajes básicos. Entonces eso es una característica que yo diría es bien transversal a los estudiantes que están en el espectro. No sé si eso responde tu pregunta (P9).

I: Sí. Y ahora, sobre las fortalezas...

PE3C: No me gusta hablar de fortalezas en particular, es como muy etiquetado, pero quizás hablar como de talentos innatos... depende mucho de cada estudiante. Es totalmente variable, no hay, porque, por ejemplo, una buena disposición al aprendizaje, o un entusiasmo, o que te guste la asignatura puede cambiar completamente como tú o tu presencia y tu participación en una clase. Entonces, estos niños son todos diferentes, todos tienen diferentes potencialidades que pueden o no ser aprovechadas en el aula, depende del niño, de la familia qué profe de lenguaje le tocó (somos 5 profes de lenguaje). Depende de muchas cosas. Entonces, no te podría hablar “esto todos los niños lo tienen” porque no hay ninguna cosa en particular. Hay cabros que son increíbles, que ha sido un gusto trabajar con ellos, y otros que sudamos gota gorda hasta que salen de cuarto medio, pero está al azar. *Random*, totalmente *random* (P10).

I: ¿Considera que sus estudiantes autistas alcanzan las competencias de lectoescritura pertinentes a su edad de desarrollo?

PE3C: Algunos sí, pero depende también de varios rasgos adicionales. Como te decía, depende de la familia, del diagnóstico, de cuándo se hizo el diagnóstico, de qué nivel de intervención hizo el liceo, de muchísimas cosas. Ahora, en general, lo único que puedo decir de regla general es que con todos los estudiantes que yo he tenido a cargo desde que estoy trabajando acá hemos como trabajado intencionadamente para que puedan desarrollar estas competencias. Si bien puede ser que algunos casos no hayan llegado a lo esperado para ese rango de edad, para ese tipo de estudiante (muy feo decir esto tipo de estudiante), pero, no, como en el rasgo esperado todos han avanzado, todos han tenido un progreso, hay algunos que han tenido un progreso extraordinario. Tenemos, por ejemplo, algo que nunca nos pasa, creo que esta es la primera vez que me pasa. Tengo un estudiante de octavo básico que está en el espectro y salió con promedio 7 y yo no lo podía creer... pero es que, bueno, él siempre ha sido maravilloso. Pero, claro, él

tiene una familia increíble. E2 el año pasado estaba feliz con trabajar con el pie, le encanta venir acá, es un cabro seco, seco, ha podido sacarle todo el jugo a su cerebro y a su actitud maravillosa, y es increíble el cabro chico maravilloso, se llevaba con todos sus compañeros, comparte con ellos, pero él es un caso muy específico y no ha sido así con todos los niños (P11).

Pero volviendo al tema... en lo general todos han tenido un progreso y ese progreso depende de numerosos factores, incluyendo la familia, que es muy importante. Tenemos un estudiante, que ahora está pasando cuarto medio, que fue muy difícil diagnosticar y la actitud de la familia es nociva, es súper tóxica, porque, primero que todo, de repente nos envían a... tienen que hacer una entrevista y viene toda la familia, entonces uno como que se siente así con toda la familia y la hermana gritando, la mamá, así, sacando el carnet (tiene un carnet especial, no me acuerdo de cómo se llama, pero tiene un carnet que en el fondo demuestra que es una persona como certificadamente con dificultades), y en ese caso el progreso que hemos podido hacer con ese estudiante, que también es una estudiante muy inteligente, es poquísimo porque la familia solo ha intervenido de manera negativa: no nos dejan trabajar, no nos ayudan a plantearle desafío... Para ellos cada vez que nosotros le planteamos “oye, mira”, esto siempre con disposición de adaptar literalmente todo para que él pueda como trabajar dentro de lo que él puede, de lo que se siente cómodo, la familia mete mano con mucha agresividad. Así, en onda “no, es que los vamos a denunciar, ustedes lo están discriminando” Y es como “señora, no, no estamos discriminando, queremos cachar qué es lo que puede hacer y lo que no puede hacer. Si no lo exponemos a cosas nuevas, nunca vamos a saber lo que puede hacer, qué es lo que le gusta. Hay cosas que nunca ha visto y que le podrían encantar y esto podría ser la pasión de su vida, pero si no lo exponemos a eso, si no lo ponemos en contacto con cosas, no lo podemos encontrar” y siempre todo eso con un ambiente sumamente regulado, no es como así vamos, básicamente, a cazar ciervos con arco y flecha, no, todo es dentro de un espacio muy contenido, pero la familia no, no, no. El progreso que hemos hecho es nada, porque las mismas peleas que tuvimos con esa familia en séptimo las tenemos ahora en cuarto medio (P12).

I: Ahora, respecto al Currículum de la asignatura, ¿cree que sus conocimientos del Currículum Escolar de Lengua y Literatura son óptimos para propiciar un buen desarrollo de las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes autistas?

PE3C: Sí, pero yo en particular, porque yo me he dedicado a estudiar, no es algo que por naturaleza todos los profes saben y es como “ay, lo sentí en mi corazón, el llamado de profe” ... no. Es algo que se trabaja con el tiempo, que se estudia, que se continúa trabajando siempre, siempre, siempre, siempre. Yo lo he hecho, yo he hecho esa pega porque encuentro que es súper importante, porque creo que es el futuro, que, onda, si hay algo que hemos hecho como disciplina en los últimos treinta años es descubrir que la diversidad es la clave del éxito lo que respecta a pedagogía y a políticas públicas en cuanto a la inclusión, todo eso, todo vuelve a lo mismo, todo vuelve a la diversidad. Entonces yo me he preocupado de hacerlo (P13).

Sin embargo, el trabajo es en equipo. Entonces, cuando yo tengo esas competencias, las comparto con mis colegas, intento que en el fondo todos nos beneficiemos del conocimiento que está, no es así con todos los profes y eso se nota, cuando hay profes que... insisto, todo se hace en equipo, ningún hombre es una isla, eh... ningún profe en ningún colegio trabaja solo, eso no es verdad, nunca, requiere de ese contacto. Y claro uno puede estar súper preparado o un colega puede estar súper preparado, pero en verdad si no pone como ese conocimiento a trabajar con las demás disciplinas, hacer un trabajo totalmente interdisciplinario o incluso en esas conversaciones más informales de pasillo en que simplemente pasarse información que al final te diste cuenta que era súper importante para trabajar con cierto estudiante, con cierto curso, una asignatura, un tipo de trabajo, lo que sea... como que no se conduce a nada si no se hace en equipo. Como que yo lo tengo, pero no sirve por sí solo, no sirve, ¿cachai?, como que necesito otras cosas (P14).

I: Pasando a las evaluaciones, ¿de qué forma evalúa los aprendizajes de sus estudiantes autistas en cuanto a las competencias de lectura y escritura?

PE3C: Nosotros tratamos enfáticamente de también muy guiados con el trabajo del PIE, de aplicar evaluaciones que todos los estudiantes puedan desarrollar, que sean sin distinción de si están o no en el PIE, si tienen o no algún trastorno de aprendizaje, lo que sea... todo eso como que tiene que dar lo mismo, que sea la misma evaluación para todos. Obviamente, como que el nivel de intervención depende dependiendo del estudiante, o sea, nosotros tratamos de diseñar evaluaciones que sean para todos y todas, pero mediamos cuando vemos que hay un estudiante que se nos está quedando un poquito atrás, que le está costando mucho, que no está pudiendo resolver o avanzar dentro de lo que se espera o no tiene suficiente autonomía para trabajar

tranquilo, tranquila, etc. Eh... entonces las evaluaciones que nosotros hacemos tienen como esa cualidad transversal, pero fuera de eso, son extremadamente versátiles, tratamos de ser muy variadas en los recursos que utilizamos también pensando en apelar a distintos tipos de aprendizajes y también que, sobre todo en los niveles de séptimo y octavo, poder permitirle a los estudiantes explorar sus propias habilidades como para dónde tienen mayor complejidad, si prefieren trabajar solos, si prefieren trabajar en equipo, si prefieren trabajar de manera autónoma, si prefieren un proyecto, si prefieren un problema, como qué les gusta, cómo les gusta evaluarse. En octavo básico en el departamento de lenguaje hicimos un pilotaje de proyecto que salió de nosotras, como que a nosotras se nos ocurrió y lo hicimos y nos fue increíble, en el que no aplicamos pruebas en todo el año, excepto una, al final, la última prueba que fue hace dos semanas, hicimos puros trabajos, todo en clase, con la profe. Les fue increíble, les fue increíble, y no lo digo porque se sacaron buenas notas, no, sino porque yo soy la que evalúa a ese curso y la otra profe al otro curso, pero yo vi los productos que hicieron y estaban increíbles, o sea, todos los logros, todos los objetivos de aprendizaje se lograron, en todos los estudiantes, y eso es algo que nunca podemos decir en verdad, nunca podemos decir eso (P15).

Ahora, en relación a lectoescritura, insisto, es muy versátil porque nosotros trabajamos desde varios ejes. Tenemos nuestro horario de comprensión lectora, pero también tenemos nuestra hora de Currículum y esas son como evaluaciones separadas, y además existe plan lector. Nosotras tenemos un modelo de plan lector muy bacán que es un modelo que permite que los estudiantes elijan sus lecturas. Eso, por ejemplo, es algo que facilita que estudiantes que tienen como dificultades para acercarse a los libros o para escribir se motiven muchísimo, ayuda muchísimo a que estén como “ah, ya, quiero ir a ver a la biblioteca, qué libro me gustaría leer”, les permite la oportunidad de explorar, de conversar con los compañeros, como “oye, viste este libro, te recomiendo este libro que leí antes, no sé qué”. Pero es el mismo, es la misma evaluación para todos y todas, y eso yo lo encuentro bacán porque también les permite a los estudiantes darse cuenta de que no necesitan como... ellos no necesitan cambiar, lo que están haciendo está bien, lo que puedan hacer va a estar bien también y que como que no hay ningún problema en que otros avancen más y otros avancen lo que están avanzando y como que eso es bacán, enriquece caleta. Entonces, el programa del plan lector, tienen que hacer trabajos, que más que trabajos son proyectos, porque no son trabajos, trabajos, y vamos rotándolos todos los años porque somos un departamento muy creativo y nos gusta también ir como removiendo,

entonces también tienen que ser primero la lectura. Antes teníamos más plan lector, eran como cuatro al semestre y ahora son dos o tres, y tienen que desarrollar un trabajo que puede ser montones de cosas. Tenemos: pueden hacer podcast, video reseñas, entrevista, libro álbum, juego de cartas, set de cartas (que son dos cosas distintas: uno es como cartas de juegos y otro es como cartas escritas, cartas, el género episemo..., bueno, da lo mismo). Eh... entonces, es súper diverso y como son técnicas súper mixtas permiten que como que tomen la escritura y la lectura y como que la revuelvan hartito, como que jueguen hartito con eso. Eso siempre es una oportunidad de creatividad para ellos, porque se dan como cuenta de que no tienen que hacer las cosas de una sola forma, que no hay una sola forma de hacer las cosas respecto a lo esperado. De hecho, nosotros no hablamos como de correcto o incorrecto, hablamos del indicador de evaluación, ¿se cumple el indicador de evaluación o no?, que es otra de las marcas de nuestro departamento y yo me atrevería a decir del liceo, que son las rúbricas de evaluación, que son el instrumento que nuestro departamento más ocupa y elabora, así como con mucho detalle, con mucho ojo, que se revisan regularmente, que le metemos mano todas las profes de lenguaje. Entonces, eso pasa en plan lector (P16).

En currículum, depende del nivel que vamos rotando el tipo de evaluaciones que se hacen, pero claramente siempre hay un contenido de lectura importante, todas las evaluaciones son de comprensión lectora, no hay ninguna evaluación que no sea de comprensión lectora, incluso las que son así como, por ejemplo, ahora estamos viendo literatura medieval y la prueba era con textos medievales y tenían que responder preguntas en relación a eso, que fue más o menos lo mismo que se realizó en clases y que se trabajó en el módulo de comprensión lectora (P17).

Comprensión lectora, que es el otro módulo que existe, que te decía que está en todos los niveles está comprensión lectora, está en todos los niveles reservado hasta como en tercero medio, y en cuarto son cuatro horas. Se aplican guías estandarizadas y se aplica una retroalimentación que aplicamos a cada guía, donde se resuelven todas las dudas y todo. Y es también como otra oportunidad para comprensión de los textos desde otra perspectiva porque ahí la discusión la llevan los estudiantes, ellos plantean “ya, esta parte no me quedó clara”. A veces la participación de estudiantes que son de PIE en verdad no es tan significativa porque muchas veces tienen dificultades para hablar con compañeros porque se sienten intimidados,

porque piensan que no pueden, cómo expresarse con claridad o montones de cosas más clásicas de los niños y adolescentes, pero no necesariamente, a veces como que llevan la batuta y es bacán que lleven la batuta y hagan lo que quieran es bacán (P18).

I: ¿Considera que las herramientas entregadas por el currículum escolar son suficientes para nivelar las competencias de lectura y escritura de estudiantes autistas respecto a los conocimientos pertinentes en el nivel educativo en que se encuentran?

PE3C: Ya, pero es que ahí hay una trampa porque como es que se asume que la intención del currículum es la de nivelar y yo siento que no es así. O sea, no es mi lectura por lo menos del Currículo. Ahora, si solamente tomo en la primera parte de la pregunta en relación a que si en el fondo sirven las herramientas que se entregan en el currículum, para mí, esta es una opinión personal, ninguna herramienta que está en el Currículum es suficiente porque son en frío de laboratorio, no sirven, como que tú tienes que conocer al curso, conocer al colegio, conocer el contexto y de ahí como ver qué te sirve del currículum y sacar lo que más puedas del currículum y meter ahí, pero también ver lo que tú ves que se necesita hacer. Como que a veces, no sé, el currículum te está diciendo como, no sé, tienes que abordar este contenido, esta es la actividad, pero es que, ya, lo que estoy necesitando para aplicar eso es lo anterior, volver como que partir desde un punto mucho más atrás para llegar a este punto de acá. Como que no puedo meterme acá todavía hasta que me meta a algo que está en otra parte o que no está directo que también pasa ahora. Yo no creo, de hecho, que esté presente la intención de nivelar en el currículum para mí, no, no la veo. De hecho, creo que el currículum es de naturaleza segregadora. Pero, insisto, es una opinión personal y creo que en ese sentido si bien el currículum siempre es una guía para todos los profes, es una guía que los que para los profes siempre tiene que ser cuestionada y que además tiene que ser flexible, porque lo que te dice el currículum es muy distinto a lo que pasa en el colegio. A veces tú como que no puedes lograr hacer la conexión entre mi punto y el currículum y es como se lleva desde esta realidad que está tan lejana a este currículum. Yo no puedo, hay que construir literalmente puentes y eso toma tiempo y las herramientas, los materiales que uno usa para construir ese puente tampoco están en el currículum, son puro profe y puro colegio Así que esta vez más allá que preguntarte si respondí a tu pregunta, como que no, no puedo responder la pregunta, porque siento que no puedo decir así como te ayuda a uno a nivelar el currículum a través de las herramientas, porque las herramientas, en verdad, al final

el profe que está en la sala es el que dice “ya esto me sirve, vamos para acá, vamos para allá”. La referencia del currículum es eso exactamente: es una referencia. No sé si todas las veces, pero la mayoría de las veces no se adapta a la realidad, hay que como adaptarla un montón para que como que entre donde tiene que entrar. (P19).

I: ¿Considera que sus estudiantes autistas tienen un nivel de competencias de lectoescritura acordes con lo propuesto en el Currículum?

PE3C: Creo que esa pregunta es válida para todos los estudiantes. Como que no siento que sea distinto para esos estudiantes en particular, aparte, insisto, todas las casas son muy diferentes. Entonces no te podría señalar como características transversales, porque ninguna característica es transversal, ellos son individuos no se pueden generalizar, porque además uno los conoce como individuos, no los conoce como un diagnóstico, los conoce como un grupo de personas, sino que es como esta persona en particular este individuo. Léeme de nuevo la pregunta (P20).

I: ¿Considera que sus estudiantes autistas tienen un nivel de competencias de lectoescritura acordes con lo propuesto en el currículum?

PE3C: La mayoría de las veces se encuentran extremadamente dentro de lo esperado. Por eso te digo que no porque sean TEA significa que están más arriba más abajo o entremedio, no se puede identificar. La mayoría siempre está en el rango. Y si no están en el rango, llegan a otros colegios, no a este tipo de colegios (P21).

I: ¿A qué se refiere con “este tipo de colegios”?

PE3C: Colegios donde hay recursos como para estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. Es como que les permite igual estar con el resto de los estudiantes que son como más estándar, ¿cachái?, como que en verdad las necesidades que tiene son mucho más grandes y requieren atención, por ejemplo, más personalizadas: se benefician de cursos más pequeños, de una atención de profes que tengan como especialmente formación en el área, eel fondo que todo el colegio es PIE, y este colegio no es así. De hecho, el PIE es nuevo y, si bien hemos trabajado caleta para que efectivamente... Porque ahora no existe el filtro de la selección, igual es bacán porque ha sido muy bonito que aún sin selección logramos sacar adelante a cursos completos. Otros liceos de excelencia u otros liceos, como el Augusto D'halmar, como que, claro, entran

muchos niños en séptimo básico y se merma mucho el volumen de estudiantes hasta cuarto medio, y no aquí. Entonces entran en básico y sale ese mismo séptimo básico y eso ha sido en gran medida gracias a que hemos logrado como adaptarnos y la ausencia de selección nos mostró que podemos hacerlo incluso sin seleccionar. Y eso es bacán, pero también porque buscamos como recursos como este, que nos lleva a adaptar colegios como este. Pero eso tiene un límite, porque hay estudiantes como que en realidad podemos hacer mucho esfuerzo, tener toda la voluntad, pero este colegio no les puedo ofrecer a todos los estudiantes lo que necesitan, porque hay gente que necesita mucho más y esos estudiantes tienen que ir a otros colegios, que hay también en Puente alto (P22).

I: Y siguiendo más o menos la línea de lo que estamos hablando, ¿tiene conocimiento de las políticas de inclusión educativa en Chile?

PE3C: Sí (P23).

I: ¿Cuáles son sus conocimientos?

PE3C: Lo que pasa es que por eso te decía al principio, que yo tenía muchas como inquietudes en relación a la educación, en, particularmente, a las dificultades del aprendizaje... Entonces. me dedico mucho tiempo como estudiar. De hecho, hice un magíster de la Católica en Educación con niños con dificultades de aprendizaje... hice mi tesis acá. Eso me ha permitido mirar muchísimas, muchas, cosas y también el hecho de trabajar con el PIE: le saco el provecho lo que más que puedo, porque realmente el PIE es una puerta. Como que, si tú abres esa puerta y te metes ahí, hay otro universo ahí de cosas que, claro, en teoría investigando para la tesis no puedo decirte todas las políticas educativas del mundo, pero es muy difícil cuando llega el momento, como que “ya, qué voy a hacer en este curso donde tengo, no sé, siete niños del PIE que tienen. no sé, cuatro tienen, no sé, TDAH, este otro, TEA, no sé qué recursos voy a utilizar para que esta clase sea bacán”. Y, claro, aquí uno dice “existen todas las políticas, existen todas las cosas, pero ¿cómo lo hago?”. En el fondo, el trabajo del PIE es como materializar todos esos conocimientos que uno tiene en la práctica. Como “ya, vamos a tomar esto y lo vamos a hacer así”. Ahora, lo que a mí más me ha gustado trabajar es en el Diseño Universal de Aprendizaje. Eso me gusta mucho. Lo que más trato de hacer es como yo aplicarlo y tratar de instalarlo en el departamento de Lenguaje. Pero no te podría ser como una cátedra de todas las cosas que

existen, son caleta y no todas las ocupo, no todas sirven para esta realidad. Entonces, cerebro de profe enormemente estimulado, así que descarto inmediatamente lo que no me sirve en ese momento. Pero lo único que tengo es el trabajo con el PIE, que es un recurso pero fichita, como dicen los jóvenes (P24).

I: ¿Considera que las políticas de inclusión educativa repercuten en la apropiación de competencias de lectura y escritura en sus estudiantes autistas? ¿De qué forma?

PE3C: No lo sé la verdad. Probablemente. Ahora, creo que la pregunta de fondo es si los beneficios los ayuda. Yo quiero decir que sí, me gustaría pensar que sí y no solamente de las habilidades de lectura y escritura, sino en todos esos aspectos, porque creo que si este favorece un ambiente general de aprendizaje, y automáticamente como que cambia la disposición del aprendizaje, cambia todo el contexto donde está sucediendo cambia totalmente y permite que el estudiante se pueda concentrar efectivamente y no estar estresado porque no le gusta el profe, lo miraron feo en el patio. No se concentra en eso porque ya lo demás está resuelto. Entonces, quiero decir que sí. No sé, sí, decir específicamente cómo, pero sí yo creo que esas políticas han favorecido. El hecho la sola presencia del PIE ya ha hecho una diferencia tremenda para los estudiantes. Por ejemplo, que cuando llegó el pie y ya tenían diagnóstico, pero no tenían su especialista: eso fue como “wow”, fue una diferencia tremenda y las familias lo valoraron un montón, que eran súper pocos, como antes había selección, no estaban esos estudiantes acá, no elegían este liceo y los que sí, lo pasaban súper mal. Entonces ya el hecho de tener este recurso que es el pie es maravilloso (P25).

I: Esta pregunta tiene que ver completamente con lo que estamos hablando: ¿Realiza un trabajo conjunto con los profesionales del Programa de Integración Escolar para favorecer el alcance de las competencias de lectura y escritura con adolescentes autistas?

PE3C: Extremadamente sí. El trabajo que todo el departamento de Lenguaje hace es como bien cercano al PIE, trabajamos muy codo a codo. A mí, por ejemplo, me acompaña el profe que está ahí con octavo básico (señala al profesor). Está, de las 8 horas que tengo, hasta 4 conmigo en aula y es súper importante el apoyo que recibo porque en ese curso, que es un curso maravilloso, son exquisitos esos niños, y hay hartos estudiantes disruptivos... no todos están diagnosticados, pero hay muchos disruptivos. Un estudiante, que lo quiero mucho, pero de

repente literalmente grita en clases, porque es tan impulsivo que de repente grita. Entonces ahí, por ejemplo, el trabajo que hace el profe es muy, así como hacer un bordado puntito por puntito y ahora que estamos a fin de año se ha visto la diferencia y es bacán. Todas las pruebas, por ejemplo, la hora de planificación las realizamos juntos. Es como “ya, esta pregunta la pueden responder todos, este indicador de evaluación lo pueden responder todos”. Tiene que ser lo suficientemente amplio para que quepa toda la diversidad de estudiantes en este indicador y eso es bacán. Es bacán porque, además, claro *po*, en ese curso lo revisamos, pero queda la herramienta y la puedo aplicar en todos los niveles, incluso con los que yo no trabajo en PIE. Y es bacán eso. Así que, sí, amor eterno a PIE, son bacanes, son lo máximo. No así todos los profes y eso es súper importante por lo que te decía de trabajo en equipo. Yo amo PIE, trabajo bacán con PIE, pero no todos (P26).

I: ¿Realiza una adecuación curricular acorde con las políticas de inclusión educativa para trabajar los ejes de lectura y escritura en la asignatura de Lengua y Literatura?

PE3C: No necesariamente porque la preocupación es como anterior a ese momento. Tratamos que todo sea ya válido y accesible para todos, entonces todo lo que hacemos es accesible para todos y, si llegara a ver así como una necesidad específica, concreta, se aborda directamente con este caso en particular, pero pasa muy poco porque nos hemos como preocupado mucho de que todos puedan hacer todo y bacán, bacán, porque a veces los niños obviamente preguntan así como “profe, ¿por qué la prueba de él es distinta?, “profe, ¿por qué, no sé, por qué él hizo esto?” Ah, igual es una pregunta válida. Es una pregunta súper válida. Nosotros tratamos como de, en vez de hacerle el quite, abordarla, explicarles que existen diversidades de maneras de aprender, que existen diversas maneras de enseñar, que algunas personas tienen dificultades para concentrarse, para leer textos que son demasiado largos. Entonces, nosotros lo que queremos es que todos nos muestren de la manera en que pueden y que han aprendido y cómo lo han aprendido. Y es una reflexión bien bonita, así que no me quejo en ese sentido (P27).

I: ¿Considera que tiene una preparación docente óptima para reconocer las políticas de inclusión educativa y trabajar los ejes de lectura y escritura de acuerdo a ellas con sus estudiantes autistas?

PE3C: Sí, pero, nuevamente, no tiene ningún valor si no se trabaja en equipo. Hemos hecho algunas intervenciones al respecto, pero no necesariamente han sido eficientes, efectivas, hay

profes que se quedan en la mitad del camino, como que no llevan a término los procesos y además, creo que esto es válido casi para el universo de profes, no hay tiempo. Hay muy poco tiempo, como que, a menos que sea una preocupación fundamental, decir “este va a ser mi norte cuesta”, cuesta caleta detenerse y decir “ya, qué herramientas existen, qué políticas existen que me puedan como beneficiar o que me puedan ayudar”. O como que, de repente, no estoy aplicando correctamente como materializando esta propuesta como de inclusión, de diversidad, no sé. En la sala de clase, en las evaluaciones, en todo al final. No hay momentos para hacer esas reflexiones, a menos que uno haga el ejercicio recurrente y constante. Eso siempre es difícil porque no tenemos tiempo, onda, el 70% de la pega del profe es apagar incendios, lo cual es terrible, aún más terrible cuando uno tiene 40 niños en la sala: son 44 incendios. Entonces como que está peludo. Ahora, en colegios como este, que yo siento que igual funciona, hay personas cuya tarea exclusiva es como asegurarse de que todos y todas estemos como siguiendo esas políticas, que estemos, así, como alineados de repente. Claro, insisto, yo no te puedo escribir como un *paper* en este momento con la descripción de todo, pero sí tengo certeza de que estamos haciendo más o menos todo lo que deberíamos estar haciendo en relación con las políticas públicas, porque el PIE se ha asegurado de que así sea. Entonces, como que otra de los grandes, no sé si beneficios, pero virtudes de este colegio es eso: que es como que trabajamos y dependemos del trabajo del otro. Confiamos en que Fernanda, que es la jefa del departamento de PIE, ella va hacer su parte, que es mantenernos a todos a el día y nos va a mantener a todos como en la senda, entre comillas, correcta de que estamos aplicando todo lo que debemos aplicar para asegurarnos de que sea un espacio seguro, que sea un espacio que conserve la diversidad y que no la apague, ¿cachai? Así que yo diría que sí estamos como bien encaminados. Todavía nos queda mucha pega por hacer, este es un colegio que ha cambiado mucho estos últimos 5 años, me gusta mucho para donde va, pero todavía hay un largo camino: la resistencia, a veces, de algunos profes, de algunos papás, etcétera (P28).

I: Para finalizar, ¿cree que en la normativa interna de su establecimiento se adoptan las políticas de inclusión educativa chilenas?

PE3C: Extremadamente sí. Partiendo porque el reglamento del liceo me lo conozco y el manual de convivencia y todas esas cosas me las conozco de memoria, porque me tocó cuando trabajaba mucho con esto este año, pero yo he podido encontrar mucha evidencia de eso en el reglamento

interno. Por supuesto, si le preguntas a los estudiantes, los estudiantes te van a decir que no, que es el colegio más segregador, machista, no sé qué, del mundo, y después tú les puedes preguntar “ok, ¿lo leíste?” y te van a decir que no, porque no lo leen, pero nosotros, que sí lo hemos leído y lo hemos sometido a un ojo crítico, como muy... con muy poco amor, como con casi que violencia la revisión, a mí me gusta. Me gusta porque siento que permite suficiente flexibilidad para que podamos tomar decisiones individuales, porque, insisto, ninguna decisión nunca es general para todos, porque hay estudiantes que tienen circunstancias muy específicas. Me refiero solamente a aquellos que tengan necesidades educativas especiales, todos de repente tienen circunstancias que son, así, como como que hay muchas cosas que pueden ser necesidades educativas especiales y eso no necesariamente requiere un diagnóstico. De repente tenemos alumnos que lo están pasando pésimo en la casa y no hay ningún diagnóstico de por medio, pero no significa que no tengo que hacer adaptaciones en ese sentido. Entonces yo siento que el liceo tiene como el marco en el cual opera el liceo es suficientemente flexible, no está rígido para permitir que hagamos como pequeños cambios entremedio cuando es necesario, que no siempre lo es, de repente como simplemente tener una mediación como de con un profe o con algún otro estamento del liceo es suficiente para seguir, no más como resolver las dificultades que hay en el camino, yo no he visto por lo menos en el tiempo que llevo acá. Yo llevo seis años acá y no he visto que el colegio como que restrinja, no permita, maltrate a estudiantes. Sí en primer año porque, ese año estábamos muy lejos todavía de donde estamos hoy día, las adaptaciones que hacíamos, por ejemplo, porque no existía PIE, entonces no podíamos hacer adaptaciones curriculares, así como al azar, dependían de los profes, pero también era una cuestión muy voluntaria, muy, así como “yo vi esto y me tinca”, así como “mi intuición de profe me dice qué”. Yo en ese tiempo ya estaba la tesis del magister, entonces ya había estudiado mucho el tema (P29).