

CONFIANZA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESCOLARES ESPECIALES PEHUENCHE

Confidence and Production of Special Pehuenche School Teaching Texts

Irma Lagos Herrera¹

Daniela Arellano Valdés²

Paulina Lara Reyes³

Abstract

This is a research with an only one group design with pretest, intervention and posttest, in a non-probabilistic sample of 15 weak mental-deficient pupils, 10 of them with and 5 without Mapuche Pehuenche ancestry/origins, of a special school of Bio-Bio province, with the purpose of analysing the influence of confidence level and oral stimulation in text production.

The statistical analysis of the produced texts allows concluding that text quality increases as the confidence level and the link among the mediator and the pupils of the sample rises, together with increasing the amount of oral stimuli in the context of the local Pehuenche culture. Quantitatively, the posttest texts are more complete and tend more to show the pupils' family world.

Key words: weak mental deficient pupil - pehuenche special pupil - confidence level - oral stimulation - text production.

Resumen

Se trata de una investigación con un diseño de un solo grupo, con pretest, intervención y posttest, en una muestra no probabilística de 15 escolares deficientes mentales leves - 10 con ascendencia y 5 sin ascendencia mapuche-pehuenche- de una escuela especial de la provincia de Bío-Bío, con el fin de analizar la influencia del nivel

¹ Magister en Educación. Universidad de Concepción Campus Los Angeles. E-mail: ilagos@udec.cl; irmaelenalh@hotmail.com

² Profesora de Educación Diferencial Mención Deficiencia Mental. Universidad de Concepción Campus Los Angeles. E-mail: darellano@udec.cl

³ Profesora de Educación Diferencial Mención Deficiencia Mental. Universidad de Concepción Campus Los Angeles. E-mail: plara@udec.cl

de confianza y de la estimulación verbal en la producción de textos. El análisis estadístico de los textos producidos permite concluir que aumenta la calidad de los textos en la medida en que aumenta el nivel de confianza y vínculo entre la mediadora y los escolares de la muestra, junto con aumentar el número de estímulos verbales, en el contexto de la cultura local pehuenche. Cualitativamente, los textos del postest son más completos y tienden más a mostrar su mundo familiar.

Palabras clave: Escolar deficiente mental leve - alumno especial pehuenche - nivel de confianza - estimulación verbal - producción de textos.

1. Introducción

Nuestro tema es la producción de textos de escolares deficientes mentales pehuenche en relación a la confianza con la docente mediadora y al texto descriptivo. Las investigaciones en torno a la producción de textos de escolares pehuenche son pocas y se refieren a escolares comunes en la producción de textos narrativos (Lagos, 2000).

Desde una perspectiva cognitiva renovada, Hayes (1996) ofrece un marco más amplio respecto a la producción de texto, que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales en este proceso, además de reformular los procesos cognitivos básicos de planificación, textualización o escritura y lectura, en lugar de revisión, los que no son procesos sucesivos y aunque siguen ese orden, se traslapan. El experto explicita que la lectura y la escritura tienen consecuencias emocionales, afectivas, especialmente, si se escribe acerca de asuntos relacionados con uno mismo, fundamentando con datos de diversas investigaciones.

Desde antiguo se reconoce la función terapéutica de la escritura, que “en situaciones traumáticas vividas por el sujeto puede volver al sujeto más saludable” (Bruder, 2004). Este autor ha sistematizado la escritura del cuento terapéutico (2007) y en la terapia con niños es también alentador el trabajo de Oaklander (1992). En esta primera etapa era esencial asumir la función terapéutica de la producción de texto oral apoyada en dibujos sobre los temas de su entorno de vida.

Por otro lado, van Dijk (cit. en Parodi, 2003) nos recuerda que la comprensión y la producción de texto ocurren siempre en situación. “Un modelo cognitivo de situación asume que se construye sobre la base de experiencias pasadas y bases de textos a partir de

la misma situación u otra similar” (Van Dijk, cit. en Parodi, 2003: 115). Van Dijk y Kintsch sostienen que un modelo global de comprensión y producción de discurso debe partir como un proceso estratégico que se origina en modelos de situación. Comprensión y producción son acciones sociales, de comunicación social; por eso Peronard concluye y reitera que “ambas actividades son estratégicas, es decir dirigidas a un fin y adecuadas a la situación y al entorno” (en Parodi, 2003).

Es interesante este marco para nuestro tema, porque en el trabajo pedagógico se asume que la elaboración de textos sobre la base de las experiencias de vida cotidiana de los pehuenche, requiere la formación de vínculos de confianza con la docente mediadora y se reconoce que la incapacidad de los alumnos con deficiencia mental para producir textos, está dada no sólo por la dificultad que encuentran para comprender la importancia de las estrategias de pensamiento, aplicarlas y desarrollarlas (Salvador, 1997), sino también, por la calidad de la vinculación y de confianza, en un contexto que integra múltiples dimensiones, como lo son la afectiva-emocional, la cognitiva y la social.

Cabría preguntarse en qué medida esos obstáculos en el plano cognitivo se deben a la propia discapacidad, determinante por cierto y, en qué medida, junto con ese factor, influye la enseñanza limitante a la que han sido expuestos, por ser escolares especiales y pehuenche, además del hecho estar expuestos a contextos de enseñanza que enfatizan la mecanización del plano cognitivo, junto con descuidar lo afectivo-emocional.

En los deficientes mentales, el funcionamiento intelectual está asociado a dificultades de aprendizaje en relación a procesos cognitivos como lo son la atención, la concentración y memoria, lo que dificulta la generación de textos. Las dificultades de estos escolares en la producción de texto radican en el desconocimiento de las modalidades textuales (narrativa, descriptiva, argumentativa...), en no planificar antes de escribir y no cuestionarse el tipo de texto que van a escribir, así como no tener en cuenta el auditorio al que irá dirigido el texto ni tampoco los objetivos que se proponen con la textualización (Gallegos, 2005), situación observable en la mayoría de las personas.

En los niños pehuenche, la producción de textos depende también de las prácticas docentes descontextualizadas y de la poca importancia que se da a las lenguas nativas como transmisoras de conocimientos y a la cultura local en la cultura escolar, tanto en la comprensión como en la producción de textos. Por tanto, las dificultades no son sólo cognitivas, sino también socioafectivas, en la medida en que los mediadores no

establezcan los vínculos necesarios para construir confianza en las interacciones en aula.

La estimulación verbal es parte de la mediación verbal, en que la persona con más conocimientos, el mediador, tiene como función encontrar formas de ayudar al otro a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión. La mediación verbal activa la cognición, la escritura o producción de texto, pero es el escolar el que activa su sistema cognitivo en el cual operan diversos procesos, como la memoria semántica, la memoria a largo plazo, los esquemas de género y los esquemas sociales que operan sobre el estímulo verbal, “generando una experiencia fenoménica perceptiva, que depende en parte del estímulo, pero principalmente del desarrollo cognitivo y de una cultura que favorezca tales posibilidades” (Shade, Domínguez, 2007: 108). Y eso sólo ocurre cuando se ha establecido el vínculo de confianza.

Es preciso crear las condiciones de aula para que los alumnos con deficiencia mental puedan usar diferentes tipos de estrategias facilitadoras de la producción de texto oral y escrito, especialmente desde su vida cotidiana. Para guiar didácticamente la producción de texto, hay varias estrategias, entre las que están las vivenciales, que facilitan la composición de textos desde la cultura de las personas. Para quienes no tienen dominio de la lectura y la escritura, está el dibujo generador, heredado de la experiencia de Paulo Freire y los métodos motivadores, entre los que están las viñetas, láminas con ilustraciones pertinentes a la cultura familiar de los educandos, oraciones centradas en su conocimiento del mundo (Lagos, 1998).

Cualquiera sea la estrategia, es importante el trabajo sistemático que considere las etapas clásicas de planificación, textualización y revisión, sin omitir las cuestiones formales de escritura, pero sin centrarse sólo en estos aspectos que se adquieren en la medida en que se tiene oportunidad de producir textos desde la situación particular que cada estudiante especial tiene en el mundo, con sus esquemas, expectativas, emociones. Es necesario implementar las ayudas sociales (Garton, 1994) en aula: andamiaje, modelo, enseñanza directa y explícita, formato a modo de juego, la mediación verbal, que permitan el desarrollo metacognitivo que incluye la autorregulación. Y eso implica organizar el aula en pequeños grupos colaborativos, ya que la escritura colaborativa facilita la enseñanza de las destrezas de la escritura (Hayes, 1996). Es necesario también considerar las inadecuaciones como parte del aprendizaje y ponderar más los aciertos que los desaciertos del texto producido, ya sea oral o escrito y sobre todo, relevar el hecho de producir textos desde su situación de vida.

Pero, junto con las estrategias y métodos, debemos pensar en los factores afectivos, que son determinantes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y de cualquier tema, al punto que hoy se afirma que el éxito en el aprendizaje depende menos de los materiales, técnicas y análisis y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula. Schumann resume los resultados de los estudios neurocientíficos sobre la influencia del dominio afectivo en el aprendizaje de lenguas y concluye que:

“En el cerebro, emoción y cognición son distinguibles pero inseparables. Desde una perspectiva neuronal, lo afectivo es parte integral de la cognición...” (Schumann, J. 1994: 232, cit. por Arnold, 2006).

Construir una cultura de la confianza en aula no es fácil cuando ha predominado por siglos, el no-diálogo o la imposición de temas y tiempos de conversación o, incluso, la falta de conversación. Los escolares que pertenecen a minorías étnicas históricamente han sido sometidos por la cultura global chilena, sin oportunidad explícita de poder aportar la cultura familiar. El compartir lengua y cultura facilita la co-construcción del vínculo de confianza, como hemos observado en Alto Bío-Bío cuando el docente es pehuenche hablante.

Para terminar esta revisión, centraremos nuestra atención en el texto descriptivo, porque es el tipo de texto que produjeron los escolares de la muestra, dado que se les dio dos temas facilitadores de la descripción más que de narración. En términos didácticos, Lagos (1998) expone que un texto descriptivo da una imagen del objeto referido, una fotografía hecha con palabras. Se caracteriza por estar escrito en tiempo presente, caracterizar los objetos con adjetivos, incluir personas relacionadas con el objeto en el escenario focalizado, debe decir cómo es el objeto, sus partes y características, su función, su estructura. Se puede describir un objeto o una situación.

Este tipo de texto tiene como rol fundamental presentar objetos, personas, lugares, sentimientos, utilizando detalles concretos. La descripción pone en evidencia la percepción que tiene el autor a través de su sistema sensorial. Según Bernárdez (2000), la descripción tiene una importancia cognitiva y lingüística, porque proporciona datos para que el receptor pueda (re)conocer un objeto o situación.

Desde el trabajo empírico, Bernárdez descubre los principios de selección del punto de partida, de asignación de sapiencia (énfasis) a los objetos en una descripción

(mayor saliencia a aquellos objetos prototípicamente asociados al tema); el de preferencia de aspectualización: se aspectualizan principalmente los objetos anómalos, infrecuentes o difícilmente identificables y, en general, de perspectiva. Sánchez (2005) explica que “la aspectualización es la operación responsable de desarrollar linealmente un conjunto de proposiciones y se manifiestan mediante organizadores enumerativos de orden temporal y espacial, de acuerdo al tipo de descripción: de procesos o de lugares”. La descripción se hace siempre desde el punto del observador, a menos que no haya garantía de poder hacerlo así.

Los tipos de textos suelen darse en un continuo, aunque predomina alguno de ellos. Y en la descripción también se observa un continuo de tipos de descripción: de procesos y de lugares, con elementos de narración o de argumentación.

A pesar de la importancia de los aspectos revisados, en el escaso tiempo de nuestra intervención en aula, nos centramos en la confianza entre educando y educador a través de la estimulación verbal. En este trabajo, nos interesa ver cómo estos factores influyen en la producción de texto de escolares pehuenche deficientes mentales leves, aunque predomine el “decir el conocimiento” en lugar de “transformar el conocimiento”, es decir, nos situamos en una primera etapa de incentivo de la producción de texto, que no es una acción común en el trabajo docente con los escolares especiales (ni con los otros).

Nuestra propuesta surgió como respuesta a la necesidad de generar las condiciones de aula para la producción de texto de escolares pehuenche especiales, a través de un diseño didáctico que considera los conocimientos previos, lo que influye en la motivación y en el sentirse bien, con mayor confianza para lograr un mejor aprendizaje, la sistematización del trabajo de aula para el aprendizaje, todo lo cual obliga a un rediseño (Verdugo, 1984).

2. Metodología

2.1. Es una investigación cuantitativa transcultural, dado que se comparan muestras de dos culturas (Coolican, 1994; 174): escolares con ascendencia y sin ascendencia indígena, ambos grupos con deficiencia mental; con un diseño pre-experimental.

2.2. La muestra intencionada incluye dos grupos: 10 escolares de ascendencia pehuenche, de 10 a 13 años, 9 con DML y 1 estudiante con Retardo Mental no

especificado y 5 alumnos sin ascendencia de 11 a 12 años, 2 con DM M y 3 DML, según evaluaciones psicométricas con el Wisc-R realizadas por un psicólogo y cuyos antecedentes fueron entregados por la dirección del establecimiento; todos pertenecientes a una escuela especial de la provincia del Bío- Bío, que cursaban el nivel pre-básico 6 en el 2006.

Un 80% de los alumnos provienen de familias biparentales, el resto de ellos provienen de familias monoparentales, ambos grupos poseen condiciones socio-económicas media y baja. Su promedio de edad de 11 años.

Los pehuenche viven de pequeñas subvenciones estatales. En Alto Bío-Bío, hay un desempleo de 65% (Diario el Sur, 2007). Estas condiciones se proyectan en la calidad de vida que presentan estas familias, ya que su subsistencia, se basa en la crianza de animales porcinos y de vacuno, cabras, ovejas, cerdos, para consumo personal; no se dedican al cultivo de verduras, y en eso influye el origen nómada de los pehuenche y las características del relieve geográfico de sus tierras, a lo que se suma la inclemencia de los inviernos, en que el peso de la nieve derriba no sólo los invernaderos, sino también construcciones más sólidas. Tampoco tienen preparación para desempeñarse en trabajos, por la baja escolarización formal de los padres de los alumnos con ascendencia, sólo algunos de ellos tienen educación básica. Los alumnos de las comunidades de Alto Bío-Bío viven durante la semana de actividad escolar en el hogar funcional que tiene la escuela, con el propósito de bajar la tasa de inasistencia y bajar la tasa de deserción escolar de estos alumnos.

Los alumnos sin ascendencia indígena viven en Santa Bárbara, sus padres trabajan como obreros o jornaleros, su nivel escolar corresponde a la educación básica incompleta y en dos casos tienen educación media. En ambos grupos, las madres se encargan de las labores de la casa, sólo una de ellas trabaja fuera.

Tanto los alumnos con ascendencia como los sin ascendencia, reciben por parte del estado una subvención de invalidez, por tener la condición de deficiente mental (D.M.), dinero que contribuye a la subsistencia de sus familias. Ambos grupos pertenecen al sector social bajo.

Variables

Para efectos de esta investigación consideramos:

Variables independientes: Cantidad de estimulación verbal durante el taller de producción de textos enfocado al contexto y respeto por la diversidad cultural: corresponde al número de preguntas-estímulo realizadas por las investigadoras en la etapa de la lluvia de ideas en cada sesión, junto con establecer y mantener la generación de vínculo y el nivel de confianza necesario para el desarrollo de la actividad.

Variables dependientes: Tipo y características del texto resultante:

Calidad de los textos producidos: según la cantidad de palabras, vocablos, verbos en presente, adjetivos, riqueza léxica, personas, partes- proceso y función del género descriptivo, elementos constitutivos de un texto descriptivo.

Variables intervinientes:

- Nivel de CI (Coeficiente Intelectual) DM leve- DM moderado

DML: se considera deficiente mental leve aquel sujeto que presenta un CI que está entre 50 y 70, según la O.M.S y DMM: moderado, aquel sujeto que tiene un CI entre 35–50, según la O.M.S.

- Con o sin ascendencia indígena

Con ascendencia indígena: se considera con ascendencia indígena a los estudiantes que tienen al menos uno de sus apellidos indígena, descendencia directa y comprende la lengua y la cultura y que vive en alguna de las comunidades del Alto Bio-Bio.

Sin ascendencia indígena: se considera a los alumnos que no tienen apellido indígena, ni rasgos, ni vínculos familiares con la lengua y la cultura.

Tipo de texto: se considera al tipo de género descriptivo, dado que los estímulos verbales permiten producir ese tipo de texto, respecto a un elemento de su cultura.

Hipótesis de trabajo

Hipótesis 1: Cuando los alumnos se sienten en más confianza con las investigadoras y están expuestos a mayor número de estímulos verbales (preguntas) generan textos de mejor calidad.

Hipotesis 2: Los textos de los escolares DM pehuenche son diferentes en calidad a los textos de los DM sin ascendencia pehuenche.

Según las hipótesis de trabajo, la verificación de la primera es unilateral y la segunda es bilateral.

Instrumentos de evaluación

Se usó una pauta creada para este fin. Esta pauta se elaboró basándose en el género descriptivo, que incluye sus elementos esenciales, como son: el número de palabras, la cantidad de vocablos, el entorno, los adjetivos, verbos en presente, las personas de la realidad, riqueza léxica, partes-proceso y función, la que se aplica a la primera y a la segunda medición.

Tabla N° 1
Pauta de Evaluación Utilizada

OBJETIVO	ASPECTOS 9	PUNTAJE MAXIMO 19
Evaluar la extensión de los textos: cantidad de palabras utilizadas en los textos.	Palabras	3
Evaluar los vocablos del texto: cantidad de palabras que no se repiten.	Vocablos	3
Evaluar la inclusión del entorno de vida en los textos	Entorno	3
Evaluar la cantidad de adjetivaciones utilizadas en los textos.	Adjetivos	3
Evaluar la relación de verbos en presente / otros tiempos utilizados en el texto.	Verbos en presente	2
Evaluar la inclusión de personas del entorno descrito.	Personas	1
Evaluar el uso de recursos literarios propios de la descripción.	Recursos literarios	1
Evaluar si incluye o no las partes del objeto descrito o subprocesos de un proceso referido	Partes - proceso	2
Evaluar la inclusión de la función del objeto descrito en el texto.	Función	1

Asignación de puntaje por extensión de texto y número de vocablos: Se elaboraron sendas escalas, con un puntaje máximo de 3 puntos, como se indica en N° de palabras, de vocablos, entorno y adjetivos:

Tabla N° 2**Pauta de Asignación de Puntaje**

N° PALABRAS	PJE
Desde 1 - 19	0,5
20-40	1
41-60	1,5
61-80	2
81-100	2,5
101-120	3
N° VOCABLOS	
desde 1-9	0,25
desde 10-19	0,5
20-29	0,75
30-39	1
40-49	1,25
50-59	1,5
60-69	1,75
70-79	2
80-89	2,25
90-99	2,5
100-109	2,75
110-120	3

Tabla N° 3**Escalas de Asignación de Puntaje**

Escalas de asignación de puntaje	ENTORNO	ADJETIVOS
	PJE	PJE
desde 1-9	0,25	
desde 10-19	0,5	
20-29	0,75	
30-39	1	0,25
40-49	1,25	0,5
50-59	1,5	0,75
60-69	1,75	1
70-79	2	1,25
80-89	2,25	1,5
90-99	2,5	1,75
100-109	2,75	2
110-119	3	2,25
120-129		2,5
130-139		2,75
140-149		3

Metodología de la intervención pedagógica

El taller de producción de textos se realizó desde del 9 de septiembre hasta el 25 de noviembre del 2006. Se realizaron 8 sesiones de intervención y dos de medición de sesenta minutos, desde el 8 de septiembre al 25 de noviembre, en las cuales se realizaron diversas actividades de acuerdo a los objetivos propuestos.

Sesiones del taller de producción de textos. Se realizaron dos sesiones en septiembre, tres sesiones en octubre, 4 sesiones en noviembre, en tres días seguidos, más una sesión en que hizo la segunda medición; con un total de 10 sesiones. De esas, 2 se ocuparon en medir. Las otras 6 sesiones se usaron en lectura de cuento gigante, en dibujar sobre la amistad, en crear un collage sobre el tema la montaña, conversar y dibujar sobre los animales, hacer dibujos libres, comentar sus trabajos, lectura de otro cuento, observar su escuela y dibujar su percepción. Durante las sesiones, se observó dificultad para hablar de sí mismo(a), poner atención, manifestaron molestia cuando registrábamos sus voces, fácilmente se distraían cuando elegían su lugar de trabajo; a algunos se les hizo difícil hablar del tema propuesto, también les molestó el tener que compartir materiales con sus demás compañeros, les costó respetar el turno de habla para opinar, otros se burlaban de lo que contaban sus pares. Estas dificultades se deben a las escasas oportunidades que tienen de conversar o contar de sus experiencias, de practicar el lenguaje oral en temas significativos.

Cada taller consistió en la participación activa de los integrantes en la producción de textos a través de la aplicación de estímulos (preguntas) que ayuden a generar ideas en relación a un tema de su contexto, también hubo actividades de comprensión lectora con el libro gigante.

Al principio fue necesario que las mediadoras (Daniela y Paulina) les conversaran de sus propias vidas y del lugar geográfico en donde provenían, con el fin de crear un ambiente de confianza propicio para el aprendizaje.

El clima de cada taller fue de vital importancia para establecer un vínculo de confianza entre los participantes y los mediadores, es por ello que debe ser un ambiente integrador y flexible, para optimizar y potenciar este proceso. Para decidir el tema de trabajo, a través de una lluvia de ideas, las mediadoras escucharon a los y las estudiantes, y luego entre todos, eligieron uno cada vez. De hecho, ellas propusieron el tema “Mi familia” en la primera medición, pero el curso eligió “Mi casa”.

Debido a que la mayoría de los alumnos no maneja el proceso de lecto-escritura, fue necesario trabajar a través de la escritura delegada, técnica que consiste en que los y las estudiantes elaboran un texto mediado por el dibujo y luego lo leen al docente, quien lo escribe.

Análisis de los resultados

El análisis comparativo se realiza entre el pretest con menor cantidad de estímulos y menor nivel de confianza y el posttest con mayor cantidad de estímulos y mayor nivel de confianza, con la prueba “t” de Student para muestras relacionadas.

Análisis cuantitativo de los promedios en las dos mediciones

En la primera evaluación, la muestra fue expuesta a 5 estímulos preguntas y en la segunda, a 10 estímulos, en la 10° sesión del taller.

Tabla N° 4
Comparación Global de los Resultados Obtenidos en la Primera Sesión y Última Sesión con la Prueba t Student

Escolar, caracterís.	Ca/sa	Pretest	Posttest	Difer. Pret-Post	D ²
1. A-m-DM no ident	Ca	6,98	12,7	-5,72	32,7
2. C-m-DML	Ca	7,62	11,6	-3,98	15,8
3. Cl-m-DML	Ca	8,18	10	-1,82	3,3
4. D-h-DML	As	2,38	11,3	-8,92	79,6
5. E-h-DML	Ca	8,7	12,6	-3,90	15,2
6. F-h-DML	Ca	6,3	12,5	-6,20	38,4
7. G-m-DMM	As	9	10,9	-1,90	3,6
8. JL-h-DMM	As	8,08	10	-1,92	3,7
9. J-h-DML	Ca	9,59	8,3	1,29	1,7

10. Jul-h-DML	Ca	6,93	12	-5,07	25,7
11. Ju-m-DML	Ca	7,32	12,9	-5,58	31,1
12. L-m-DML	Ca	7,54	13,5	-5,96	35,5
13. M-h-DML	Sa	8,02	10,8	-2,78	7,7
14. W-h-DML	Sa	4,8	11,1	-6,30	39,7
15. Y-m-DML	Ca	7,27	9,9	-2,63	6,9
E	Ca:10				
	Sa:5	108,77	174,7	-61	340,7
Promedio		7,25	11,646	-4,09	
S		1,77	1,41		

ca: con ascendencia indígena h: hombre; m: mujer; DML: def. mental leve; DMM: def. mental moderado

En la comparación pretest/posttest, se obtuvo un valor de **t: 6.66**. El resultado es altamente significativo: el promedio de la segunda medición es superior al de la primera medición, sobre todo porque hay más confianza y se verbalizaron más estímulo-preguntas en la intervención.

La tabla N° 5 presenta los puntajes obtenidos durante la primera y la segunda medición de los alumnos con ascendencia y sin ascendencia pehuenche, que están en las categorías de DM leves y DM moderados. Todos han incrementado su puntaje entre la primera y la segunda aplicación, los sin ascendencia y los con ascendencia indígena, los hombres y las mujeres, los leves y los moderados. En general, incrementan 1.59 veces los con ascendencia indígena, 1.54 veces los sin ascendencia el puntaje inicial; pero los dos escolares deficientes mentales moderados incrementan sólo 1,2 veces su puntaje inicial. Lo importante es que incrementan su puntaje inicial.

Tabla N° 5
Resultados Globales Pretest y Postest en los Diferentes Grupos

GRUPOS DE LA MUESTRA	Promedio pretest	Desv. Est pret	Promedio postest	Desv.est postest	n
Total con ascendencia	7,6	1,2	12,1	1,2	10
Hombres con ascendencia	7,9	1,49	11,4	1,49	4
Mujeres con ascendencia	7,5	1,02	12,5	1,02	6
Total sin ascendencia	7	2,21	10,8	2,21	5
Hombres sin ascendencia	6,44	2,29	10,8	2,29	4
Mujeres sin ascendencia	9	1,34	10,9	1,34	1
DM. Leves	7,3	1,48	11,76	1,48	12
DM. Moderados (SA)	8,5	0,65	10,5	0,63	2

Comparación entre los grupos con/sin ascendencia indígena

El análisis con prueba t de Student para grupos independientes permite ver que efectivamente no hay diferencia entre los promedios de los escolares con ascendencia y los sin ascendencia, tampoco entre hombres y mujeres con ascendencia, ni entre los leves y los moderados.

Tabla N° 6
Resultados Globales por Aspecto de Evaluación

Pje. Ítem	3	3	3	3	2	1	1	2	1	19
Aspecto Test	Pala- bras	Voca- blos	Entor	Adj	Verbpte	Personas relaciona	Recur literar	Partes- Proceso	Función	Total
pretest	0,969	0,813	0,600	1,033	1,233	0,733	0,667	0,533	0,667	7,25
posttest	1,68	1,433	0,700	1,767	1,867	1,000	0,800	1,467	0,933	11,64
incremento	1	0,62	0,1	0,734	0,634	0,27	0,133	0,934	0,266	4,39

Entre la primera y la segunda medición, se observa que de los 9 aspectos incluidos en la pauta de evaluación, que tiene indicado el máximo de puntaje en la parte superior de la tabla, cinco aspectos incrementan: el número de palabras incrementa en 1 punto, también “partes del proceso” incrementa en 0,934; aumenta el promedio de “adjetivos” en 0,734; los verbos en tiempo presente aumentan en 0,634 y los vocablos (palabras no repetidas) en 0,62. Sin embargo, es bajo el incremento en “entorno”(0,1pto.), inclusión de personas(0.27 pto.), uso de recursos literarios(0.13 pto.) o especificación de función del objeto descrito(0.26); pero 8 sesiones es insuficiente tiempo para desarrollar mayor confianza y desarrollar mayor competencia de producción de texto. Y habría que haber intencionado esos incrementos durante el proceso de los talleres.

Análisis cualitativo

Para conocer la dimensión real de las temáticas y la progresión en la calidad de los textos, es necesario realizar un análisis cualitativo de los textos producidos, tanto en la primera como en la segunda medición, utilizando para ello ciertos criterios que demuestran las características de las producciones textuales de género descriptivo.

Los criterios escogidos para el análisis cualitativo se desarrollan a continuación.

Durante la primera medición:

a) Cómo asumen el tema dado “Mi casa” en los textos producidos

El tema trabajado en la primera medición fue “Mi casa”. Los textos se refieren a lo externo de la casa, su localización topográfica, casi no aparecen sus moradores, ni el plano afectivo.

b) Respuesta a los estímulos verbales

Se solicita a los alumnos que respondan a una cantidad determinada de estímulos verbales (preguntas) en relación al tema asignado. Los estímulos aplicados corresponden a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es tu casa? ¿Dónde queda tu casa?
- ¿Qué hay en tu casa?
- ¿Con quién vives?
- ¿Qué haces tú en tu casa?

Sobre la base de estas preguntas, los alumnos empezaron a desarrollar ideas en torno al tema plasmándolas posteriormente en los dibujos; sin embargo, no todos lograron responder a estos estímulos, a causa del nivel de deficiencia mental que presentan los estudiantes, los cuales estaban en los niveles leve y moderado, a la falta de confianza con las investigadoras y a lo inusual de la actividad en la cultura escolar cotidiana.

Los alumnos con deficiencia mental leve respondieron y plasmaron sus ideas en los dibujos con mayor extensión y facilidad que los alumnos con deficiencia mental moderada o no especificada.

c) Textos producidos y la relación existente con la vida de los alumnos

Se puede evidenciar a través del tema tratado en los textos que todos guardan relación con su contexto, ya que describen en ellos la realidad de su entorno físico.

d) Espacio en que ocurren los hechos

Los espacios en que ocurren los hechos son básicamente, la casa y el lugar geográfico donde está ubicada.

e) Agentes o personajes

Los agentes principales de los textos son en su mayoría ellos mismos. Los alumnos con ascendencia son reacios a mencionar en sus descripciones los agentes que puedan tener un vínculo afectivo con ellos; ésto ocurre como consecuencia de la carencia afectiva, debido quizás a la lejanía de sus hogares y también al escaso vínculo de confianza con las investigadoras; lo mismo se observa en los alumnos sin ascendencia; la poca vinculación limita el acceso al mundo íntimo (familiar) de los estudiantes.

Durante la segunda medición:

a) Tema de los textos producidos

El tema tratado en la segunda medición fue “El piñón”, elegido por los mismos escolares. Lógicamente, como se presentaba la temática definida, todos comenzaron a responder a los estímulos (preguntas) en torno al tema, de forma más espontánea y extensa que la primera medición, debido al desarrollo del vínculo de confianza durante la intervención pedagógica. Incluso en ese tiempo, una de las investigadoras visitó a dos familias pehuenche, respondiendo a las invitaciones que los escolares le hicieron.

Los alumnos con ascendencia pehuenche presentaban mejor manejo de tema que los sin ascendencia pehuenche, porque el piñón es parte de su mundo cultural, pero el hecho de que ambos grupos conviven en esta ciudad mientras los pehuenche están en la escuela implica interacciones culturales que les permiten a los dos grupos conocer un elemento común como lo es el piñón.

b) Respuesta a los estímulos verbales

Se orienta a los alumnos a conversar sobre una cantidad más amplia de estímulos verbales (preguntas) en comparación con la primera medición. Los estímulos aplicados corresponden a las siguientes preguntas:

- ¿Qué son los piñones?
- ¿Cómo son los piñones?
- ¿Cómo se llama el árbol en dónde crecen los piñones?
- ¿Cómo se sacan los piñones?
- ¿Qué se hace con los piñones?
- ¿Cómo se comen los piñones?
- ¿Has salido alguna vez a recoger piñones?
- ¿Con quién has ido a recoger piñones?

Con estas preguntas-estímulo, los alumnos empezaron a desarrollar ideas en torno al tema, para plasmarlos posteriormente en los dibujos. Junto con el desarrollo paulatino del fundamental vínculo de confianza y por el aumento de la cantidad de estímulos, aumentan las ideas en la producción de sus textos descriptivos.

Los alumnos con ascendencia pehuenche respondieron a mayor cantidad de estímulos que incorporaron en sus textos, debido al mayor conocimiento del tema. Los alumnos sin ascendencia presentaron dificultades para responder a los estímulos y plasmar éstos en la producción de sus textos, porque conocen menos el tema.

Además, como en la primera medición, los alumnos con deficiencia mental leve con o sin ascendencia indígena, respondieron a mayor cantidad de estímulos en relación a sus pares con DM moderada.

Textos producidos y la relación existente con la vida de los alumnos

a) Se puede evidenciar a través del tema tratado que sus textos guardan relación con el contexto en el cual están inmersos, ya que describen en ellos claramente un elemento significativo siendo éste, parte de sus creencias y cultura.

b) Espacio en que ocurren los hechos

El espacio en el cual relacionan el tema propuesto es en el entorno natural en donde ellos viven, en este caso, la montaña. Básicamente todo se relaciona de acuerdo a su contexto y experiencia de vida.

c) Agentes o personajes

En esta medición los agentes o personajes son más recurrentes en las producciones textuales que en la anterior medición.

Los alumnos describen en torno al tema e incorporan la participación de sus vínculos afectivos más cercanos (madre, hermanos, amigos) en actividades de cocina que involucran al piñón. Todo esto a raíz del desarrollo progresivo del vínculo afectivo durante la intervención realizada.

Discusión de los resultados

Al principio suponíamos que los alumnos con deficiencia mental de origen pehuenche crearían textos de tipo narrativo, pero como no dominan la escritura, se recurrió a la escritura delegada a partir del dibujo. La orientación hacia la producción de textos de tipo descriptivo se fue dando de forma natural, consecuencia de los estímulos utilizados y los temas seleccionados: "Mi casa" y "El piñón", elegidos como parte de su conocimientos previos y que orientan a describir, sin embargo, habría que trabajar bien la adjetivación y la estructura del texto descriptivo, proceso que demanda más sesiones de taller.

Por otro lado, no es suficiente aumentar la cantidad de estímulos verbales para que los escolares produzcan un texto de mejor calidad. Expusimos a niños pehuenche sin deficiencia mental al mismo número de estímulos verbales sobre el mismo tema de la medición, sin que se hubiera generado el vínculo entre el investigador y los niños. Aunque los niños sabían leer y escribir, junto con tener un coeficiente intelectual normal, no produjeron mejores textos que los alumnos de nuestra investigación. Es fundamental, para los niños especialmente de esta cultura, y para todos los niños, que primero nos demos el tiempo de establecer el vínculo y la confianza: no es suficiente aumentar los estímulos verbales si no hay confianza.

Conclusiones

De acuerdo a los análisis realizados, se puede concluir que:

1. Cuando se generan vínculos de confianza entre el docente y los escolares pehuenche deficientes mentales, éstos responden mejor a los estímulos verbales y producen textos de mejor calidad.
2. Los escolares DM pehuenche con y sin ascendencia indígena producen textos coherentes contextualizados en su cultura.
3. No hay diferencia en la calidad de los textos de niñas y niños, entre los textos de los escolares con y sin ascendencia indígena.
4. Es necesario implementar este tipo de experiencias por más tiempo en las escuelas especiales, hasta llegar al cuento terapéutico.

En nuestra experiencia, el respeto hacia la cultura mapuche-pehuenche, incorporando algunos elementos, tales como: el desarrollo de un vínculo de la confianza, la mediación y la estimulación verbal, fueron clave para que los y las escolares dibujaran y luego elicitaran en forma oral sus textos.

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, J. (2006). Los Factores Afectivos en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. En *Études de Linguistique Appliquée*, N.º 139, 2006. http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/arnold.htm. Consultado el 10.7.2006.

BERNÁRDEZ, E. (2000). Estrategias Constructivas de la Descripción Oral. *Revista Española de Lingüística*, ISSN 0210-1874 Año nº 30, Fasc. 2, 2000: 331-356. Consultado: 10.3.2006. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41389>

BRUDER, M. (2004). *De la escritura terapéutica al cuento terapéutico*. Consultado el 22.11.2008. <http://psiconet.com/argentina/articulos/bruder.htm>

COOLICAN, H. (1994). *Método de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno.

GALLEGO, L. (2005). La Expresión Escrita de Alumnos con Retraso Mental. En Salvador, Francisco, 2005. En *La Expresión Escrita de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Procesos Cognitivos*, Ediciones Aljibe, Málaga, Cap. V

GARTON, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. España: Paidós Ibérica, 1ªed.

FIGUEROA, M. DE LA L.; SOLAR, M. I. Y ZULETA, E. (2005). Hacia un Modelo de Estilo Docente para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional del Estudiante. *Rev. Paideia* N°38: 57-78, Chile, Universidad de Concepción.

HAYES, J. (1996). Un Nuevo Marco para la Comprensión de lo Cognitivo y lo Emocional en la Escritura. In *The Science of Writing*. Capítulo 1 (págs. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. .

LAGOS, I, (1998). *Estrategias de producción de textos*. U. de Concepción, Los Ángeles, Chile.

LAGOS, I. (2000). Relatos de Escolares Pehuenches de Alto Bío-Bío. *Rev. Facultad de Filosofía y Humanidades*, Universidad de Chile. SIN 0717-2869.

LAGOS, I. Y VEGAS, L.(2004). "La Educación Escolar en los Mapuche-Pehuenche Adultos y los Estudiantes de Educación Media de Alto Bío-Bío", En *Visiones de la Educación* 6, 59-69.

MACARTHUR, A., (2007). La Enseñanza Efectiva de la Escritura a Estudiantes con Problemas de Aprendizaje. En *Greatschools* <http://www.greatschools.net/cgi-in/showarticle/3471> Consultado el 10 de mayo del 2008.

OAKLANDER, V. (1992). *Ventanas a nuestros niños*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

PARODI, G. (2003). Producción Lingüística. En *Relaciones entre Lectura y*

Escritura: una Perspectiva Cognitiva Discursiva. Bases Teóricas y Antecedentes Empíricos. Universidad Católica de Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2ª ed. Cap. 2 y 3.

SALVADOR, M. (1997). *Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita. Una Perspectiva Didáctica.* Málaga: Aljibe.

SÁNCHEZ, A. (2005). La Superestructura de la Descripción. En *Estudios de Lingüística Aplicada*. México, UNAM, dic., 2005. vol. 23 N° 042. 97-111. Artículo consultado el 10.3.2006 redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/588/58804207.pdf-

VERDUGO, M, A. (1984). Terapia Conductual y Cognitiva en la Deficiencia Mental. En Revista *Papeles del Psicólogo*, N° 14(abril) ISSN 0214 - 7823 <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=156> Consultado el 2 marzo.2006.

Artículo Recibido: 13 de Octubre de 2009

Artículo Aprobado: 17 de Noviembre de 2009