



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Eje Temático IV: La investigación educativa. Desafíos y perspectivas.

Caicedo Escudero, Jaime. “Mabel Condemarín: Su aporte a la Educación Especial”. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.

I.- INTRODUCCION

Mabel Condemarín Grimberg (3/11/1931 - 30/03/2004) es una importante educadora chilena que por su labor el estado de Chile le otorgó el Premio Nacional de Ciencias de la Educación en el 2003. Con diversos títulos en el ámbito educativo volcó todo su quehacer pedagógico en los niños, especialmente con trastornos de aprendizaje, en la temática de la lecto-escritura. Inició su preocupación por la lectura a partir de la década del 60 en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación; allí formó equipo con dos profesionales norteamericanos, la Psicóloga Marlys Blomquist y el propulsor de la teoría holística, del lenguaje integral, Kenneth Goodman; fruto de este trabajo se publicó el texto *La Dislexia: Manual de lectura correctiva* (Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1970). Paralelamente, se incorporó al equipo que dirigía el Doctor en Psicología, Luís Bravo Valdivieso, en el Hospital Luís Calvo Mackenna, atendiendo a niños con dificultades para aprender a leer.

Bastamente conocida en América Latina por sus diferentes aportes a la Educación Especial, en esta ponencia se expondrán cuáles han sido ellos y la extensa bibliografía¹ en la cual se encuentran y fundamentan dichos aportes. Sus obras

¹ Importantes son sus muchas publicaciones en Chile y en el extranjero, ya sea sola o con otros colaboradores. A continuación se presentan algunas de ellas: Condemarín, M. & Orellana, E. (1978) “Condiciones básicas para el aprendizaje escolar” en Bravo, L. *Trastornos del aprendizaje escolar*, Santiago de Chile: Ed. Teleduc. Condemarín, M. (1980) “Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora” en UNICEF *El niño con dificultades para aprender. Chile*, Santiago de Chile: Ed. Galdoc. Condemarín, M. (1981) “La comprensión lectora” en Bravo, L. *El niño y la escuela*, Colección Teleduc, Santiago de Chile: Ed. Universitaria. Condemarín, M. & Chadwick, M. (1981) “El aprendizaje de la escritura manuscrita” en Bravo, L. *El niño y la escuela*, Colección Teleduc, Santiago de Chile: Ed. Universitaria. Condemarín, M. (1982) *Jornadas de lectura: nuevas teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*. Documento mecanografiado que incluye las 11 conferencias dictadas en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile: UNICEF-UNESCO-IRA. Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987) *Dame la mano-escritura*, Santiago de Chile: Ed. Zig-Zag. Condemarín, M. (1987) *El programa de lectura silenciosa sostenida*, (2ª ed.), Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello. Condemarín, M. (1989) *Juguemos a leer*, Santiago de Chile: Mikolage-Salo. Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1990) *Tugar, tugar*, Santiago de Chile: CPEIP. Condemarín, M. Galdames, V. & Medina, A. con colaboración Jolibert, J. (1991) *Modelos y proyectos*, Santiago de Chile: CPEIP. Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1991) *Leer el mundo*, Santiago de Chile: CPEIP. Condemarín, M., (1991) “Niños con necesidades educativas especiales” en Dr. Winter, E. A. & Dr. Puentes, R. R. *Medicina Infantil*. (pp. 1093-1099), Santiago de Chile: Speed Printer. Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1992) *Lenguaje integrado*, Santiago de Chile: CPEIP. Condemarín, M., (1995) “Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica” en *Revista Lectura y Vida, Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, año XVI, 4, 5-14. Cabezón, E., Condemarín, M. & Vaccaro, L. (1996) “Jóvenes monitores: una esperanza de recuperación del ethos normalista” en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de Chile, 240, 50-55. Condemarín, M. (1996) “Las alas de la percepción” en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de Chile, 233, 31-33. Condemarín, M. Galdames, V. & Medina, A. (1997, mayo) “Subsector lenguaje y comunicación” en *Revista*



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

escritas se conocen en los diversos países latinoamericanos y han tenido varias ediciones, incluso traducidas al portugués para Brasil.

II.- PRINCIPALES RASGOS BIOGRAFICOS DE MABEL CONDEMARIN

Graciela Mabel Condemarin Grimberg nació en la ciudad de Iquique -Chile- el 3 de noviembre de 1931, del matrimonio formado por Guillermo Condemarin y Amalia Grimberg; ella fue la sexta hija de los siete hijos que tuvieron sus padres. Su madre perteneció a la alta sociedad iquiqueña; en cambio, su padre era de origen humilde.

Mabel Condemarin realizó sus primeros estudios en la escuela pública y gratuita *Santa María de Iquique*, donde ingresó en 1938 con sus seis años de edad ya cumplidos. Ya hacia el término de su sexto año escolar, 1943, hubo un concurso para escoger de toda la provincia de Iquique a sólo seis alumnas que estuvieran en condiciones de proseguir estudios en la Escuela Normal de la Serena *Isabel Bongard*. Mabel Condemarin fue seleccionada y permaneció en dicho

de Educación, Ministerio de Educación de Chile (pp. 59-103). Condemarin, M. & Milicic, N. (1998) *Jugar y leer*, Argentina: Ed. Del Nuevo Extremo. Condemarin, M. & Milicic, N. (1998) *Cada día un juego*, Argentina: Ed. Del Nuevo Extremo. Condemarin, M., & Blomquist, M. (1998) *La dislexia*, 16ª ed., Santiago de Chile: Ed. Universitaria. Condemarin, M. & Díaz, A. (1999) *Articulación entre la educación básica y la educación parvularia en el área de lenguaje y comunicación*, Documento de trabajo, Santiago de Chile: CPEIP. Condemarin, M. (1999) *Cuentos contados por Mabel Condemarin*. Colección comenzando a leer compuesta por tres libros, Santiago de Chile: Ed. Universitaria. Condemarin, M., (1999) *Lectura temprana*, 6ª ed., Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello. Condemarin, M., (2000) *Lectura correctiva y remedial*, 4ª ed., Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello. Condemarin, M. & Medina, A. (2000) *Evaluación auténtica de los aprendizajes*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. Condemarin, M. & Chadwick, M. (2000) *Trazo a trazo: psicomotricidad y caligrafía*, Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello. Condemarin, M., (2000) “El rol de la literatura en la enseñanza superior” en Revista *PSYKHE*, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2 (9), 55-61. Condemarin, M., (2001) “Falsas concepciones sobre el lenguaje de niñas y niños pobres” en *Revista Docencia*, Colegio de Profesores de Chile A.G., año VI, 13, 31-37. Condemarin, M., (2002, agosto) *El rol de la lectura en la educación de los valores*, Conferencia dada en el 1er Congreso Internacional: La educación de los valores, mecanografiado, Lima, Perú. Condemarin, M., (2002) *Modelos holísticos vs. modelos de destreza en la enseñanza de la lectura inicial: un enfoque balanceado*, Sexto curso Andino de trastornos del aprendizaje, mecanografiado, Bogotá, Colombia. Condemarin, M. (2002) *Hurganito*, Santiago de Chile: Ed. Universitaria. Condemarin, M., Chadwick, M. & Milicic, N. (2003) *Madurez escolar*, 10ª ed., Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello. Condemarin, M., Chadwick, M. & Milicic, N. (2003, septiembre) *Actualizaciones en madurez escolar*. Seminario realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología. Programa de Extensión Académica, mecanografiado, Santiago, Chile. Condemarin, M., Medina, A. & Galdames, V. (2003) “El lenguaje como herramienta cultural de equidad” en *Trayectoria de una década* (87-108), Santiago de Chile: Mineduc. Condemarin, M., Vaccaro, L. & Venegas, M. (2003). Los ejes comunes de la propuesta de renovación pedagógica: lenguaje, matemáticas y talleres de aprendizaje. En: *Trayectoria de una década* (pp. 41-58). Chile: Mineduc. Condemarin, M. (s/año) *El proceso de la comprensión lectora*, Santiago de Chile: Mecanografiado. Condemarin, M. (s/año) “Para mejorar la lectura” en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de Chile, 310-311. Condemarin, M., Galdames, V. & Medina, A. (2004) *Taller de lenguaje 1*, Santiago de Chile: Ed. Santillana del Pacífico. Condemarin, M. & Medina, A. (2004) *Taller de lenguaje 2*, Santiago de Chile: Ed. Santillana del Pacífico. Condemarin, M. & Milicic, N. (2004) *Test de cloze*, 3ª ed., Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. Condemarin, M., Gorostegui, Mª. E., & Milicic, N. (2004) *Déficit atencional*, 3ª ed., Santiago de Chile: Ed. Planeta Chilena. Condemarin, M. & Chadwick, M. (2005) *La escritura creativa y formal*, 9ª ed., Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

establecimiento desde los doce hasta los dieciocho años de edad (1944 a 1950). Tan pronto egresó fue nombrada profesora de la Escuela Anexa a la Escuela Normal. En 1952² pidió traslado y viajó a Santiago con la esperanza de estudiar castellano en el Instituto Pedagógico, hoy Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Pero en el Instituto Pedagógico de entonces se le comunicó que su título de Profesora Normalista o los tres años de gracia obtenidos por su calidad de primera alumna, no le servían para ingresar. Ante esta imposibilidad, en el año 1957, con 25 años de edad cumplidos, postula y es seleccionada para seguir un curso de tres años de duración en la Escuela Normal Superior *José Abelardo Núñez*, de donde egresó con su segundo título oficial de Profesora de Educación, título que le permitirá trabajar como profesora de Escuelas Normales y comenzar tempranamente a colaborar en la delicada tarea de formar nuevos pedagogos para el país.

En 1967 se integró al equipo de psiquiatría infantil que se estaba formando en el Hospital Calvo Mackenna. En este hospital se había solicitado la participación de una profesora especializada que colaborase, ya que se había constatado que un número significativo de niños atendidos en el servicio de psiquiatría infantil presentaban problemas de aprendizaje. Durante sus varios años de permanencia en este hospital Mabel recibió en razón de su trabajo una fuerte formación psiquiátrica y psicológica; y pudo continuar solidificando allí sus primeros vínculos profesionales con la enseñanza de los niños chilenos desde la perspectiva de las dificultades en el aprendizaje de la lectura. En este lugar conoció a Luis Bravo Valdivieso, Psicólogo por la Universidad Católica de Chile y Doctor en Psicología por la Universidad de Lovaina, Bélgica, quien trabajaba desde el año 1964 en el servicio hospitalario con niños que consultaban porque no aprendían a leer, también se dedicaba a investigar los trastornos del aprendizaje escolar; más adelante, al haber conocido el trabajo de Mabel Condemarín en el tema de la lectura, la invitó a participar en trabajos propios del área a la Pontificia Universidad Católica de Chile en donde había creado el Postítulo en Educación Especial. Allí se incorporó en calidad de alumna al mencionado Programa, recibiendo en 1975 su tercer título: Postítulo en Educación Especial. Consecutivamente, Mabel continuó en la Universidad Católica de Chile los estudios que le permitieron obtener el grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación. Recibida esa, su cuarta certificación nacional en el año 1978³, se dedicó también a formar pedagogos en el Programa de Magíster en Educación Especial y psicólogos en el Programa de Magíster en Psicología Educativa de la Escuela de Psicología de dicha Universidad. Ahí, en calidad de profesora adjunta, dictó los cursos de lectura y escritura hasta el año 1990. Paralelamente durante las décadas de los años 70 y 80 su intervención profesional se conocerá también en los cursos de educación universitaria a distancia TELEDUC y como integrante del Comité Ejecutivo y Editora de once conferencias dictadas en las Primeras

² Paralelamente, desde su llegada a Santiago en el año 1952, durante 10 años se desempeñó como profesora de enseñanza primaria en distintos establecimientos educacionales de la capital.

³ Aquí le tocó ser su compañero al autor de este trabajo.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Jornadas de Lectura desarrolladas en la Escuela de Educación de la Universidad Católica; jornadas patrocinadas por UNICEF, UNESCO y la Asociación Internacional de Lectura (IRA).

Desde 1990, con la vuelta a la democracia en Chile, se integró al Ministerio de Educación, trabajando especialmente en programas de Lecto-Escritura a favor de los alumnos más postergados socialmente. Especial relevancia tuvo su participación en los Programas P900 y LEM (Lectura, Escritura y Matemática) y en el año 2003 integró el equipo de trabajo de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación con el objeto de participar en la reformulación del Marco Curricular con sus Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, colaborando en la elaboración de los Planes y Programas de Estudios para los niveles primero (NB1) y segundo (NB2); niveles que abarcan los cuatro años iniciales de la enseñanza general básica.

Un cáncer diagnosticado en su fase terminal y que le otorgó un plazo de vida no mayor a veinte días, la llevó a sus 72 años de edad a fallecer en una clínica de Santiago de Chile el día 30 de Marzo del año 2004.

III.- PRINCIPALES APORTES A LA EDUCACIÓN ESPECIAL O DIFERENCIAL

A continuación se destacarán los aportes más importantes de Mabel Condemarín a la Educación Especial o Diferencial, varios de los cuales los desprendió por su participación en los Programas de atención a niños de alto riesgo y en relación con la propuesta de lenguaje de las 900 escuelas:

1.- Es necesario realizar un diagnóstico para descubrir tempranamente problemas en el aprendizaje de la lectura y matemáticas, problemas de la escritura manuscrita, problemas cognitivos y síndrome de déficit atencional (Condemarín; Chadwick; Milicic, 2003). Propuso también como programa de intervención temprana el Programa de recuperación lectora (Condemarín, 2000).

2.- En el contexto del desarrollo de habilidades lectoras en los cursos intermedios elaboró técnicas remediales para alumnos con necesidades educativas especiales basadas en la lectura oral (Alliende; Condemarín, 2000:150/157).

3.- Afirmó que el retardo mental leve (niños limítrofes), el déficit atencional con hiperkinesia, las alteraciones moderadas en la comunicación y el lenguaje y las dificultades del aprendizaje que incluyen la dislexia y la disgrafía son bastante frecuentes en la población escolar, y que las necesidades de aprendizaje de los niños que las posean pueden ser satisfechas, por lo menos en parte, en la situación regular de la sala de clases.

4.- Otro grupo de alteraciones como el retardo mental franco, las alteraciones de visión y audición (niños ciegos y sordos), los problemas físicos invalidantes, el autismo y la psicosis son problemas severos pero poco frecuentes. Sostuvo que satisfacer las necesidades específicas de estos niños implica el tratamiento con fármacos, el trabajo con la familia, la psicoterapia individual o grupal y la enseñanza correctiva o remedial (Condemarín, 1991).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

5.- Indicó en relación con los niños sordos, la importancia de determinar las posibilidades del procedimiento cloze⁴ como medio de diagnóstico y desarrollo, ya que una gran parte del aprendizaje de los alumnos no-oyentes se logra por medio de la lectura silenciosa. (Condemarín; Milicic, 2004).

6.- Efectuó una caracterización de los niños limítrofes, de los niños con déficit atencional con hiperkinesia, de los niños con alteraciones en la comunicación y el lenguaje y de los niños con dificultades de aprendizaje, proporcionando sugerencias para satisfacer sus específicas necesidades educativas. En relación a los niños limítrofes dijo que los principales indicadores son un lento ritmo de aprendizaje, atraso consistente en la mayoría de las áreas de desarrollo y problemas adaptativos.

7.- En relación al niño llamado limítrofe señaló siete aspectos: a) Presenta problemas comprensivos de aprendizaje debido a que su nivel de habilidad general se ubica bajo el promedio del rendimiento mostrado por sus pares cronológicos; su rango de cociente intelectual corresponde entre 50 y 75. b) Este niño es capaz de enfrentar, con apoyo pedagógico, los aprendizajes instrumentales como leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, manejar habilidades computacionales utilitarias u otras, pero lo logran lentamente en comparación con sus pares (generalmente a nivel de cuarto y sexto año básicos). c) Les son difíciles las tareas que implican clasificar, categorizar, establecer secuencias, hacer analogías, captar semejanzas y diferencias, emitir juicios críticos, evaluar, inferir, deducir, sacar conclusiones; en suma razonar y pensar en forma abstracta. d) Presenta dificultades en focalizar la atención, memorizar y transferir las destrezas y la información aprendida de una situación a otra. e) Deficiente en las destrezas motoras, a pesar de que un apreciable número de limítrofes no tiene problemas físicos. f) Actúa como si tuviera menos edad cronológica. g) Somete a sus padres y a sus profesores a mucha frustración a causa del fracaso de sus expectativas intelectuales (Condemarín, 1992).

8.- Para satisfacer las necesidades específicas del niño limítrofe recomendó: a) Iniciar su escolaridad regular con mayor edad cronológica para disminuir los problemas desadaptativos con los compañeros de curso que le originan su atraso global de desarrollo; ello, sin embargo, no significa que se tarde en estimular sus habilidades deficitarias, especialmente las motoras, de lenguaje y atencionales. b) Es necesario que el apoyo individual para adquirir instrucciones básicas, hábitos

⁴ En términos generales, expuso la técnica cloze en relación con las dificultades de aprendizaje como material de enseñanza remedial en todos los niveles del aprendizaje lector, ya que esa técnica permite manipular los materiales de lectura. Este procedimiento constituye una nueva modalidad para ayudar a los estudiantes a dominar progresivamente el lenguaje escrito y para comprender sus procesos cognitivos y lingüísticos desplegados en la reconstrucción del significado sobre la base de su conocimiento pragmático del contenido, de las redundancias y de las restricciones del lenguaje. Sostuvo a su vez, que este procedimiento no sustituye a un programa regular de desarrollo del lenguaje escrito o de la comprensión de la lectura. Un programa global incluye actividades dedicadas a la lectura oral, a la lectura silenciosa, a las técnicas de estudio, al desarrollo de las destrezas lingüísticas jerárquicas que acompañan la lectura. El procedimiento cloze puede ser un complemento útil bajo estas consideraciones. (Condemarín, Milicic, 2004).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

de trabajo y la aplicación de estas destrezas a la vida diaria, se realice sobre la base de una enseñanza concreta, organizada en pequeños pasos, con un suficiente número de repeticiones que le asegure su dominio. c) Debe ser habilitado tempranamente para su desempeño social y vocacional durante su vida adulta, es decir, se debe formar en buenos hábitos de convivencia y de trabajo con otros, seguir instrucciones, aceptar supervisión, reconocer la importancia de la asistencia y puntualidad, completar tareas; a su vez, debe aprender destrezas específicas manuales, artísticas y/o computacionales, partiendo de la base que mientras más temprana es la iniciación y más repetida es la práctica, más se garantiza su automatización o pericia (Condemarín, 1992).

9.- En cuanto al déficit atencional, abordó el estudio de los enfoques teóricos con las definiciones y taxonomías del síndrome; la etiología, prevalencia, curso y pronóstico; el problema de su evaluación y diagnóstico; los problemas asociados que se han expresado en la tríada clásica déficit atencional, hiperactividad e impulsividad; así como otros temas relacionados con el diagnóstico diferencial; el manejo farmacológico, el manejo en la escuela y en la familia; el síndrome en adultos y el riesgo de agresividad, violencia y maltrato en niños con síndrome de déficit atencional con hiperactividad (Condemarín; Gorostegui; Milicic, 2004). Las autoras, en términos generales, señalan que el déficit atencional con hiperkinesia constituye un signo frecuente en los niños limítrofes, disléxicos y en otras manifestaciones de disfunciones neurológicas mínimas o trastornos del desarrollo. A nivel de sala de clases se configura como un tipo de niño cuyo comportamiento es calificado como excesivo en cuanto a su actividad e impulsividad y como mínimo en lo que respecta a su escaso control en la inhibición adecuada de conductas desadaptativas y escasa atención y concentración en las tareas escolares.

10.- En lo que respecta a los niños con dificultades de aprendizaje señaló que generalmente producen perplejidad a sus padres y profesores, porque aunque muestran inteligencia promedio o superior y carecen de handicaps sensoriales o alteraciones emocionales primarias, encuentran gran dificultad en el aprendizaje de ciertas materias escolares específicas. La lectura constituye el área de estudio donde estos niños tienen mayor dificultad. Otras áreas que les son dificultosas son la matemática, la ortografía, la escritura manuscrita y la expresión escrita que generalmente se rotulan con el prefijo dis: dislexia, discalculia, disortografía, disgrafía. Desarrolló extensamente el tema de la dislexia estableciendo alcances y relaciones con las otras dificultades. En el contexto de las dificultades del aprendizaje en la lectura, desarrolla el estudio de las dificultades que no dependen de la dislexia específica y que engloba bajo el término retardo lector secundario: incapacidad general para aprender, inmadurez para la iniciación del aprendizaje lector, alteraciones en el estado sensorial y físico, problemas emocionales, privación cultural, métodos de aprendizaje defectuosos (Condemarín; Blomquist, 1998). Para satisfacer algunas de las necesidades educativas de los disléxicos, sean niños o adolescentes, dio las siguientes sugerencias: a) Proporcionarles una enseñanza de la lectura a través de métodos fónicos, ya que éstos les permiten



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

desempeños ventajosos respecto de otros métodos no fónicos. b) Esa enseñanza debe ser completada en forma simultánea por una inmersión del niño en el lenguaje escrito en textos legibles y entretenidos que sean leídos por un adulto o grabados, con el fin de que el niño los escuche a la vez que va mirando las palabras escritas. c) Las habilidades de los disléxicos para reconocer y pronunciar palabras en su lenguaje oral, puede transferirse al lenguaje escrito como una manera de leer con fluidez o de corrido, y como un puente hacia la comprensión del significado. d) Los aportes de la neuropsicología pueden utilizarse en la rehabilitación, diseñando técnicas de comprensión lectora basadas en la visualización, relajación e imaginación: con marcos de referencias lingüísticas que recurren al gesto, la dramatización, lo pictórico, a los filmes y videocassetes (Condemarín, 1992).

11.- Propuso un plan correctivo de las dificultades específicas de la lectura, que incluye normas generales para el desarrollo del plan correctivo, y una muestra pormenorizada de estrategias correctivas relacionadas con: el reconocimiento de las palabras que incluye ejercicios para la discriminación de los elementos fonéticos de las palabras, el reconocimiento de los elementos estructurales de las palabras, el desarrollo del vocabulario visual, el dominio de la silabización de las palabras, el reconocimiento de la acentuación de las palabras, la corrección de inversiones. En relación con la rehabilitación en comprensión de la lectura propone ejercicios básicos para desarrollarla, ejercicios para aumentar el vocabulario comprensivo, ejercicios para captar el significado de las figuras y expresiones del lenguaje. También propone ejercicios para corregir las dificultades en la velocidad de la lectura y, en relación con los hábitos lectores, propone ejercicios para evitar el hábito de seguir los renglones de la lectura con los dedos, ejercicios para evitar la articulación de las palabras en voz baja durante la lectura silenciosa y ejercicios para evitar los movimientos de la cabeza a lo largo de la línea (Condemarín; Blomquist, 1998).

12.- En cuanto a las relaciones entre lectura y escritura sostuvo la importancia de no desconocer los aspectos creativos, los aspectos cognitivos y constructivos de las distintas modalidades lingüísticas especialmente de la escritura, así como la interdependencia retroalimentadora entre estos procesos de primer y segundo orden que se funda en la intención comunicativa del niño. Por lo mismo favoreció la tesis de la integración en el aprendizaje inicial de estos procesos o modalidades a partir de la evidencia de correlaciones o interdependencias entre las distintas destrezas de lenguaje con la madurez sintáctica. Lectura y escritura mejoran una gracias a la otra (Condemarín; Chadwick, 2005). En la etapa de preparación a la escritura expuso, junto a su co-investigadora, los principios y propósitos del programa de aprendizaje y presenta las estrategias de desarrollo organizadas en actividades psicomotrices, técnicas pictográficas y técnicas escriptográficas; así como métodos de evaluación que incluyen aspectos generales de psicomotricidad y aspectos específicos de las técnicas. (Condemarín; Chadwick, 2005).

IV.- CONCLUSION



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

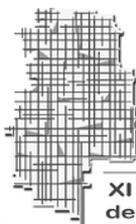
Al llegar al final de esta Ponencia, sólo cabe consignar que en consideración al límite de páginas indicado, no fue posible detallar más los aportes e incluir otros que Mabel Condemarín realizó a la Educación Especial o Diferencial y que se han aplicado y reconocido en latinoamérica; la reconstitución de los aspectos más relevantes de su vida y su obra escrita están cumplidos. Importante es señalar que ella trabajó e investigó en conjunto con otros (as) educadores (as) chilenos (as) con los (as) cuales realizó la mayoría de sus publicaciones.

V.- FUENTES DE CONSULTA

- Allende, F. & Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. (8ª ed.). Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Allende, F., Condemarín, M. & Milicic, N. (2000). *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. (6ª ed.). Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Bellei, C. y otros. (2000). *Chile se construye con todos sus niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF-Chile.
- Bravo Valdivieso, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. (7ª ed.). Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Bravo Valdivieso, L. (2005). *Lenguaje escrito y dislexias*. (4ª ed.). Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Caiceo, J. (1988). “La educación especial en Chile: Un esbozo de su historia” en *Revista de Pedagogía*, Santiago de Chile, Año XXXVIII, 306, 47-51.
- Caiceo, J. (1998). “La educación especial en Chile: Período de consolidación” en *Revista de Pedagogía*, Santiago de Chile, Año XXXVIII, 309, 135-141.
- * Caiceo, Jaime y otro (2000) "Calidad y Equidad de la Educación: La Experiencia Chilena en la Década del 90". *PsicoPedagógica*, Año 4, N° 4, Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza - Argentina, pp. 29/36
- Condemarín, M., Chadwick, M. & Milicic, N. (2003). *Madurez escolar*. (10ª ed.). Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Condemarín, M., Chadwick, M. & Milicic, N. (2003, septiembre). *Actualizaciones en madurez escolar*. Seminario realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología. Programa de Extensión Académica, mecanografiado. Santiago, Chile.
- García-Huidobro, J. E. (1997). “El niño con necesidades educativas especiales en la escuela común” en *Revista Foro Educativo*, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, 2, 161-178.
- Godoy, Mª. P., Meza, Mª. L., Salazar, A. & Nieto, O. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. [Versión electrónica]. Ministerio de Educación de Chile, 2-32. Extraído el 22 Agosto, 2005, de <http://www.Mineduc.cl>.
- Luchinni, G. (2002). *Niños con necesidades educativas especiales*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



XVII Jornadas
Nacionales de
RUEDES

XI Encuentro
de Estudiantes



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

- Medina, A. (2004). “Los largos caminos de Mabel Condemarín” en Revista *Nuestros Temas* (Publicación para profesores de enseñanza básica), Ministerio de Educación de Chile, año 3, 17, 10-11.
- Ministerio de Educación de Chile. (1991). *Nuevas tendencias curriculares en educación especial*. (3ª ed.). Chile: CPEIP.
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Programa de Educación Especial*. Mecanografiado. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Escuela, familia y discapacidad*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Trayectoria de una década*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Orientaciones: proyectos de integración escolar*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Saffie, N., (2004). “Mabel Condemarín: Premio Nacional de Educación 2003” en Revista *Pensamiento Educativo*. 34, 490-515. Santiago de Chile: Universidad Católica de