



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

DESARROLLO DE HABILIDADES LECTORAS
BAJO EL MÉTODO GLOBAL
EN ALUMNAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:
VIRIDIANA VALLEJO RUBÍN

DIRECTORA: DRA. ELISA SAAD DAYÁN

REVISORA: MTRA. PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO



Facultad
de Psicología



MÉXICO, D.F., CIUDAD UNIVERSITARIA OCTUBRE, 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Ama lo que haces y haz lo que amas

Ray Bradbury

A mi familia, que siempre la llevo conmigo

Con todo mi amor

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá:

Porque recorre la vida a mi lado, en mis éxitos y tropiezos, en mis alegrías y tristezas, por eso este logro también es de ella. Por ser mi madre pero en especial mi amiga y confidente.

A mi papá:

Porque siempre me alienta a llegar lo más alto posible y porque espero poder demostrarle con hechos y no sólo con palabras lo mucho que significa para mí su apoyo incondicional.

A Sergio:

Un hermano comprensivo, admirable y que sobre todo me ayuda a recordar que la vida también se trata de esos momentos divertidos que llevan a uno a la plenitud, se que siempre puedo contar contigo.

A mi abuelita:

Ya que gracias a ella soy la persona honesta y trabajadora de hoy en día, me acompaña en cada día de mi vida y vela por mi bienestar, salud y felicidad.

A Migue:

Porque no lo veo como un tío, sino como un amigo, a él le debo mucho, pero sobre todo le debo el haber despertado en mí ese gusto y placer por la lectura.

A la Dra. Elisa Saad:

Porque gracias a ella encontré la vocación que me apasiona, porque me ayudó a elaborar este trabajo y a su lado aprendí valores muy importantes. Para mí fue un gusto y un honor colaborar con ella y su equipo.

A mi comité revisor:

Mtra. Patricia Bermúdez, Mtro. Fernando Fierro, Mtra. Emma Roth y Mtra. Cecilia Morales, porque sin ellos esto no hubiera sido posible, por aportarme sus conocimientos y su tiempo.

A la miss Esthelita:

Porque sus enseñanzas para mí significaron mucho, porque me enseñó con paciencia y me permitió colaborar en su equipo de trabajo, me abrió las puertas de un mundo de conocimientos nuevos para mí.

A mis compañeras de prácticas:

Que más que compañeras son mis amigas, aprendí a su lado y sobre todo compartimos experiencias inolvidables.

A mis amigos:

Porque sé que siempre están conmigo para bien y para mal, porque la distancia nunca ha sido un impedimento para que sigamos nutriendo este cariño y porque juntos compartimos nuestros éxitos y fracasos.

A los alumnos del colegio:

Porque la mayor parte del tiempo me hacían preguntarme si era yo quien les enseñaba a ellos o ellos a mí, gracias.

Y a mi amada Universidad Nacional Autónoma de México:

Siempre serás mi Universidad, gracias por darme tanto y te llevo siempre en el corazón, ¡Por mi raza hablará el espíritu!

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| I. Introducción..... | 7 |
| 1. Problemática abordada | 8 |
| 2. Justificación | 10 |
| 3. Objetivos generales | 12 |
| II. Antecedentes | 14 |
| 1. Contextuales | 15 |
| 2. Programa de Formación en la Práctica del Área de Psicología de la Educación | 17 |
| 3. Teóricos | 19 |
| 3.1 De la perspectiva rehabilitadora al modelo social de la discapacidad..... | 19 |
| 3.1.1 Antecedentes: la perspectiva rehabilitadora | 19 |
| 3.1.2 El modelo social de la discapacidad..... | 21 |
| 3.1.2.1 La discapacidad intelectual desde el modelo social: una perspectiva interactiva y contextual..... | 25 |
| 3.1.3 El enfoque de derechos en el abordaje de la discapacidad: la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad | 27 |
| 3.2 De la educación especial a la inclusión educativa | 30 |
| 3.2.1 Antecedentes: la educación especial | 30 |
| 3.2.2 Perspectiva actual: la inclusión educativa | 31 |
| 3.3 La enseñanza de la lectura en educación primaria en México | 38 |
| 3.3.1 Características del plan de estudios en educación básica | 38 |
| 3.3.2 Proceso de alfabetización..... | 43 |
| 3.3.3 Métodos de enseñanza de la lectura..... | 48 |
| 3.3.3.1 Métodos sintéticos..... | 53 |
| 3.3.3.2 Métodos analíticos o globales..... | 54 |

| | |
|--|------------|
| 3.4 La lectura en alumnos con discapacidad intelectual | 56 |
| 3.4.1 Características asociadas a su aprendizaje | 59 |
| 3.4.2 Adaptaciones curriculares | 61 |
| 3.4.3 Métodos alternativos de evaluación | 67 |
| 3.5 El método global como alternativa para la enseñanza de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual | 69 |
| 3.5.1 Requisitos previos para la lectura | 72 |
| 3.5.2 Primera etapa: percepción global y reconocimiento de palabras escritas | 73 |
| 3.5.3 Segunda etapa: reconocimiento y aprendizaje de las sílabas | 75 |
| 3.5.4 Tercera etapa: progreso en la lectura | 76 |
| 4. Experiencias similares | 79 |
| III. Programa de intervención | 81 |
| 1. Objetivos | 82 |
| 2. Población destinataria | 83 |
| 3. Espacio de trabajo | 87 |
| 4. Etapas generales del Programa de Formación en la Práctica | 89 |
| 5. Fases del programa de intervención: Desarrollo de habilidades lectoras bajo el método global en alumnas con discapacidad intelectual..... | 90 |
| 5.1. Fase 1: evaluación inicial..... | 90 |
| 5.2. Fase 2: implementación del programa de intervención..... | 94 |
| 5.3. Fase 3: evaluación de proceso..... | 97 |
| 5.4. Fase 4: evaluación final..... | 98 |
| IV. Conclusiones..... | 104 |
| REFERENCIAS..... | 110 |
| ANEXOS..... | 115 |

I. Introducción

I. INTRODUCCIÓN

La introducción se aborda dividiéndola en tres apartados que se describen a continuación:

1. Problemática abordada

Para comprender los marcos de referencia del presente trabajo debemos hacernos algunas preguntas: ¿Qué entendemos por discapacidad?, y además, ¿Qué significa ser una persona con discapacidad? Para Muntaner (2001), la respuesta a estas dos preguntas se explica por las actitudes sociales en general y, en particular, por las creencias y los prejuicios dominantes, actitudes heredadas o incluso la experiencia personal en el trato con personas con discapacidad.

En los últimos años ha habido un creciente interés por incluir de manera efectiva a las personas con discapacidad, tanto en escenarios educativos como en la sociedad en general. Este interés incluye que se puedan identificar aquellas barreras que frenan el desarrollo de estas personas y trabajar en aquellos factores que los integren de manera eficaz.

La inclusión social de las personas con discapacidad ha llegado a tener logros muy importantes y ha beneficiado a muchas personas, no sólo a las personas con discapacidad. Se ha optado por un cambio de visión, una visión social hacia la discapacidad y se han logrado a lo largo del tiempo cambios significativos en cuanto a la forma de pensar y de tratar a las personas con alguna discapacidad, sin embargo, hace falta hacer crecer este movimiento inclusivo, que no siempre ha sido fácil de resolver debido a que los prejuicios y la discriminación siguen estando presentes, y en el caso de los contextos escolares no siempre se les brinda una educación adecuada ni se toman en cuenta los aprendizajes más importantes para la vida de cada persona.

Por todo esto, es necesario promover la apertura de espacios para la inclusión, fomentar que en las escuelas se acepte y valore la diversidad. Escuelas en donde la diversidad del alumnado sea vista como un beneficio, espacios en donde el respeto y la tolerancia sean valores con los que se tenga contacto día a día.

También es necesario crear programas de intervención que sirvan de ayuda para el desarrollo pleno de todos los alumnos. De esta manera, se ingresó a un colegio privado como parte del Programa de Formación en la Práctica de la Facultad de Psicología de la UNAM, un espacio que toma acciones a favor de la inclusión, que cuenta con un salón denominado "grupo técnico" en donde se encuentran alumnos con discapacidad intelectual con el fin de que reciban los apoyos necesarios, pero forman parte también de los "grupos regulares" en donde se integran con los otros alumnos sin discapacidad intelectual.

En este colegio se pudo detectar que, en el área de primaria, se encontraban dos niñas con síndrome de Down adquiriendo las primeras habilidades lectoras como parte de su formación y se hace necesario desarrollar y fortalecer la adquisición de este conocimiento básico, ya que en una sociedad llena de cultura escrita la lectura es uno de los factores más importantes.

La lectura está íntimamente relacionada con el lenguaje, es considerada una habilidad secundaria de éste. El lenguaje para Sánchez (2009), es la herramienta que utilizan los individuos para comunicarse los unos con los otros, es uno de los instrumentos más importantes para el niño, que le permite conocer el mundo que le rodea, por lo que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura constituye uno de los aprendizajes que deben iniciarse en la educación infantil.

Aun así, durante muchos años las personas con discapacidad intelectual no aprendían a leer porque se pensaba que no podían, sólo se lograba en algunos casos excepcionales, de modo muy costoso, y se alcanzaba solamente el nivel de lectura mecánica. Sin embargo, Troncoso y del Cerro (2005), plantean que el fracaso en el aprendizaje de la lectura se debía en parte a que los métodos utilizados no habían sido los adecuados y también a las bajas expectativas del profesor o la familia.

A lo largo de este trabajo se habla de un programa de intervención que se desarrolló acerca de la enseñanza y la adquisición de habilidades lectoras en dos alumnas con síndrome de Down, quienes cursaban el segundo año de primaria. La problemática gira en torno a varios apartados: primero se considera el nuevo concepto de la discapacidad, posicionándolo dentro de una

visión social; en segundo lugar, se abarca el concepto de inclusión educativa debido a que el contexto escolar fue un colegio en donde se incorporaban acciones a favor de la inclusión; en tercer lugar, se consideran los programas y los distintos métodos de adquisición de la lectura; en cuarto lugar, el aprendizaje del español bajo la perspectiva de los alumnos con discapacidad intelectual; y en último lugar, se habla del método global como una alternativa para la enseñanza de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual.

A pesar de que el presente trabajo se enfocó en los procesos del método global, también se tomaron en cuenta otros procesos presentes en el contexto para el aprendizaje de la lectura, ya que en el contexto escolar se trabaja en conjunto con el método fonético-silábico, del cuál se tomaron como referencia los trabajos de Gispert y Ribas (2010) y los programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (2011a).

2. Justificación

Debido a que hay muchas barreras que frenan el pleno desarrollo de las personas con discapacidad, se hace necesario crear programas de intervención que les permitan desarrollar sus potencialidades al máximo para promover su inclusión en la sociedad.

Un contexto importante para la inclusión de las personas con discapacidad intelectual es precisamente el contexto educativo. En los últimos tiempos se ha sostenido que los centros educativos deben ser organizaciones que, además de promover el aprendizaje de todos los alumnos, desarrollen procesos que tiendan a evitar y eliminar las barreras que conducen a la exclusión social en los centros educativos de determinadas personas. Centros que se construyan como comunidades de aprendizaje en los que se valoren la participación y pertenencia de toda la comunidad educativa y para los que las diferencias humanas pasen a ser interpretadas en términos de oportunidad y valor (Moriña, 2004).

Por esto, Arnaiz (2003), afirma que la separación entre educación "normal" y "especial" ha perpetuado la diferencia y ha promovido una visión tradicional y médica de la discapacidad centrada en un enfoque individual y en su supuesta

falta de adecuación mental y física. En lugar de esto, la educación debería llevar a cada persona a desarrollarse plenamente y no debería ser la sociedad quien vulnerabilice a las personas con discapacidad, ya que no son vulnerables por sí mismas.

Es así como desde la perspectiva de la inclusión educativa se pone de manifiesto que en los centros educativos existe una necesidad de mejorar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, accediendo a todos los servicios por igual; esto implica un currículo común, ya que tener currículos paralelos implica la no aceptación de la diversidad, por tanto, los programas oficiales deben ser flexibles y constituir la base para la enseñanza de todos los alumnos.

En México, es la Secretaría de Educación Pública (SEP), la institución oficial encargada de los procesos implicados en la educación básica. El plan de estudios 2011 de la Educación Básica de la SEP representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. Se trata de una propuesta que busca de todos los involucrados un compromiso mayor, que transparente las responsabilidades y los niveles de desempeño en el sistema educativo y reconozca la amplia dimensión social del proceso educativo.

Una de las bases de la educación básica es el estudio del español, éste es sumamente importante en la educación primaria y busca el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio del lenguaje, para que, de esta manera los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para leer, escribir, hablar, escuchar e interactuar con los otros.

En una sociedad donde muchas de las indicaciones se presentan de manera escrita, se hace necesario adquirir la habilidad de la lectura. Es necesario fomentar, desarrollar y consolidar las habilidades lectoras porque éstas facilitan un desarrollo pleno y un ingreso más fácil a la sociedad.

Sánchez (2009), menciona que el proceso de comunicación es probablemente la actividad que más influye en el comportamiento del ser humano, y no se

puede prescindir del lenguaje para comunicar los pensamientos o impartir conocimientos. La meta de la enseñanza de la lectura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de comunicación en los alumnos.

Además debemos de encontrar programas de lectura que atiendan a las necesidades de la población con discapacidad intelectual. Troncoso y del Cerro (2005), aseguran que se ha demostrado ya que este método resulta ser efectivo para el aprendizaje de la lectura en personas con discapacidad intelectual y además que la enseñanza de la lectura a los niños mejora su vida personal gracias a su habilidad y su afición lectoras. Si las personas con discapacidad pueden manejarse con soltura en esta faceta les es mucho más fácil su integración social, su vida autónoma y la realización de una actividad laboral, es decir, están más inmersos en el ambiente social al que pertenecen.

Por lo tanto se pretendió fortalecer las habilidades y potencialidades mediante la generación de apoyos para la adquisición de las destrezas lectoras más importantes para participar en la sociedad, al tiempo que se generaban ambientes abiertos a la diversidad.

3. Objetivos generales

En la presente intervención se plantearon distintos objetivos, dirigidos hacia la población destinataria y el contexto escolar en donde se realizó, pero también dirigidos hacia la formación académica y profesional.

En cuanto al objetivo general del programa, en términos de las contribuciones al escenario en donde se desarrolló la práctica es:

- Desarrollar habilidades de lectura en dos alumnas de primaria con discapacidad intelectual a través de un programa de intervención utilizando el método global –tomando en cuenta elementos del método fonético-silábico- para que, de esta manera, desarrollen las competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales más comunes en la escuela y fuera de ella.

Los objetivos planteados como parte de la formación académica y profesional son:

- Colaborar con contextos escolares como parte de la formación dentro del campo de la Psicología de la Educación.
- Desarrollar con profesionalismo y ética programas de intervención dentro de contextos educativos.
- Conocer la visión social de la discapacidad intelectual, así como la visión de la inclusión educativa.
- Desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y, de esta manera, facilitar la inclusión educativa y social.

II. Antecedentes

II. ANTECEDENTES

En el presente apartado se abordan en primer lugar los antecedentes contextuales que nos hablan acerca del escenario educativo en el que se desarrolló el programa de intervención; en segundo lugar acerca del Programa de Formación en la Práctica de la Facultad de Psicología como un proceso importante para la realización del proyecto; en tercer lugar, los antecedentes teóricos, que son los elementos conceptuales que sustentan el programa de intervención; y en cuarto lugar, las experiencias similares para detectar trabajos que sirvieron de soporte para la implementación y desarrollo del programa.

1. Contextuales

El programa de intervención que se puso en marcha se llevó a cabo en un colegio privado como parte del Programa de Formación Teórico-Práctica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se trata de una institución que tiene vigente el programa de inclusión educativa para alumnos con discapacidad intelectual y está bajo la coordinación del Programa de Educación para la Vida, A. C.

Este colegio privado ofrece educación a nivel preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Cuenta con servicios como cafetería, computadoras, bibliotecas, televisores, servicios médicos, campos deportivos, gimnasio, papelería, transporte escolar, entre otros.

En el colegio existe un grupo técnico, el cuál lo integran alumnos con discapacidad intelectual, esto con el fin de que los alumnos reciban los apoyos necesarios para su educación, pero al mismo tiempo participen en las aulas regulares, siendo integrados a clases con sus demás compañeros. Es un aula multigrado, y sus actividades se llevan a cabo en un salón de clases con adecuadas condiciones de espacio, mobiliario, acceso, iluminación y materiales.

La incorporación y desarrollo del grupo técnico ha permitido respetar el derecho a la educación de calidad de todos los alumnos, incluyendo aquellos que presentan una discapacidad; facilitó la sensibilización de alumnos, profesores y

personal del colegio hacia la integración, los derechos humanos y los valores como tolerancia, justicia, y equidad. El grupo técnico del colegio se inició en el año de 1980. En aquel entonces, la Dra. Julieta Zacarías y la Lic. Gloria Burgos se entrevistaron con el director para expresar su deseo por la apertura de oportunidades sociales y educativas a niños y adolescentes con discapacidad intelectual, desde entonces el colegio se vinculó al Programa Educación para la Vida. Lo que se busca son condiciones equitativas para la educación de personas históricamente marginadas, segregadas y rechazadas. El inicio de este grupo marcó un importante suceso histórico en nuestras escuelas públicas y privadas (Colegio Vista Hermosa, 2013).

Los principales objetivos del colegio al incorporar el grupo técnico son: (a) facilitar el desarrollo educativo y social de los niños y adolescentes con discapacidad en el seno de una educación regular de calidad; (b) desarrollar una conciencia social y una formación en valores en la comunidad escolar que se manifiesta por la múltiples oportunidades de colaboración y apoyo con los estudiantes del grupo técnico; y (c) enfrentar como comunidad escolar los retos de una educación de calidad a la diversidad.

La inclusión supone entonces incrementar la participación tanto académica como social de todos los alumnos y disminuir la exclusión. Así, como mencionó Marchesi (2000), tanto en una escuela como en una sociedad inclusiva conviven y aprenden todos, independientemente de sus características.

Es importante señalar que el grupo técnico trabajaba la lectura bajo el método global, así como también bajo el método fonético-silábico –mismos que se explican en apartados posteriores-. También se realizaba la enseñanza de la lectura y la escritura como procesos paralelos, pero complementarios.

Español y matemáticas eran las dos materias que se trabajaban al comenzar el día. Se trabajaba una hora de español y una de matemáticas todos los días, además los alumnos del grupo técnico se integraban a los grupos regulares y realizaban ejercicios de esas mismas materias, realizando de igual forma tareas en casa.

2. Programa de Formación en la Práctica del Área de Psicología de la Educación.

El informe realizado es la presentación fundamentada, reflexiva y sistematizada de las actividades que se realizan durante el Programa de Formación Teórico-Práctica. El informe es asesorado constantemente y revisado durante todo el proceso de elaboración, y al igual que la tesis o tesina implica una réplica oral durante una ceremonia de titulación. El área de psicología de la educación ofrece varios escenarios desde el 5to y hasta el 8vo semestre.

Es importante conocer la modalidad de titulación del presente programa de intervención. La Opción de Titulación por Informe de Prácticas se fundamenta en el Modelo de Formación en la Práctica del Área de Psicología de la Educación.

Este modelo ofrece una gama de aspectos que hacen relevante y significativo el aprendizaje, García y Morales (2012) mencionan 5 aspectos:

- a) Se basa en el aprendizaje dentro de contextos situados: enfatizando el contexto cultural y educativo en el que tiene lugar la adquisición de aprendizajes y habilidades. El aprendizaje tiene lugar en situaciones cotidianas reales, en donde se reflexiona a través de la experiencia.
- b) Integración de los contenidos teóricos y prácticos: se toma en cuenta la importancia tanto de los conocimientos teóricos como prácticos, integrándolos en contextos reales.
- c) Escenarios Naturales: los alumnos pueden ir adquiriendo experiencia, aplicando los conocimientos adquiridos en contextos educativos naturales.
- d) Acompañamiento, guía, asesoramiento, monitoreo y supervisión de un docente: durante todo el programa se asigna un docente encargado de supervisar, y sobre todo de ofrecer su experiencia y conocimiento, mediante la revisión de bibliografías y la reflexión constante.
- e) Modelo de formación Docencia-Investigación-Servicio: la docencia como confrontación práctica de los conocimientos, la investigación como producción de conocimientos en función de objetivos sociales y el servicio como la aplicación social de estos conocimientos.

El presente informe de prácticas se realizó en un contexto educativo como parte del Programa de Formación en la Práctica de la Facultad de Psicología. Esta modalidad ofrece diversos programas, entre ellos uno llamado "Inclusión Educativa de alumnos con Discapacidad Intelectual", bajo la coordinación de la Dra. Elisa Saad Dayán, en el cuál se realizó el informe.

El proyecto se creó ante la necesidad de incluir a las personas con discapacidad intelectual que a lo largo de la historia han sido excluidas y marginadas, ya que en la actualidad existen experiencias que son exitosas pero escasas, de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo regular, frenando así su pleno desarrollo y su participación social en la comunidad y el ejercicio de sus derechos (Saad, 2013).

La educación a personas con discapacidad intelectual basada en programas de inclusión parte de la noción de que la educación es para todos y para toda la vida. Por lo tanto el escenario en que se llevó a cabo el programa de intervención pretende que los profesionales desarrollemos acciones en el ámbito escolar que fortalezcan a los alumnos con discapacidad intelectual y que impulsen los principios de la inclusión educativa. Fortalecer estos programas de inclusión permitirá ir derribando las barreras para su pleno desarrollo.

Este proyecto se llevó a cabo en tres etapas determinadas por las asignaturas teórico-prácticas del plan 2008, durante el sexto, séptimo y octavo semestre de la carrera de Psicología, mediante las cuáles se desarrollaron además actitudes y destrezas para trabajar con alumnos con discapacidad intelectual bajo una mirada inclusiva.

3. Teóricos

Uno de los propósitos más importantes al incidir sobre la adquisición de habilidades lectoras en alumnas con discapacidad intelectual es que adquieran habilidades para participar de manera activa en las prácticas sociales más comunes, se acerquen de forma más efectiva a la sociedad que las rodea y se conozcan de mejor manera programas de lectura que pueden ser de ayuda, así como los apoyos necesarios para trabajar un programa que logre resultados efectivos. Para esto, a continuación se abordan los conceptos más importantes que se involucran alrededor de esta problemática, incluyendo el nuevo concepto de discapacidad, el movimiento de inclusión educativa, los programas de lectura en educación primaria en México, el aprendizaje de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual, así como el método global de María Troncoso y María Mercedes del Cerro (2005).

3.1. De la perspectiva rehabilitadora al modelo social de la discapacidad

3.1.1. Antecedentes: la perspectiva rehabilitadora

De acuerdo con Arnaiz (2003), desde los primeros tiempos de la humanidad las personas consideradas retrasadas o con alguna alteración manifiesta han sido excluidas, rechazadas y marginadas por parte de los miembros de su propio grupo social.

A través de los años la discapacidad ha sido vista desde distintos modelos, los cuáles han guiado las prácticas culturales. Uno de los modelos ha sido el rehabilitatorio. Saad (2011), nos dice que en este modelo la discapacidad adquiere las connotaciones del síntoma, siendo descrito como una desviación de lo que se llama "normalidad" biomédica y función corporal y mental.

Esta perspectiva tradicional entiende a la discapacidad como una característica inherente a la persona, considera que sus características son intrínsecas y por tanto, la responsabilidad recae en ella. Por eso aquí, la persona no es una persona con discapacidad sino una persona discapacitada, se le atribuye la característica a la persona misma. El contexto en el que se desarrolla la

persona no es tomado en cuenta, por lo tanto, es responsabilidad de la persona con discapacidad el adaptarse a la sociedad compensando esas "deficiencias".

Esta visión centra la atención en medidas terapéuticas y ha llevado a la estigmatización ya que ha puesto el énfasis en los diagnósticos y en las clasificaciones de las diferencias (Saad, 2011).

Debido a esto, las primeras iniciativas educativas de las personas con discapacidad se llevaban a cabo desde iniciativas privadas, vinculados a instituciones de carácter religioso o filantrópico y bajo un enfoque asistencial. Influenciadas por una visión caritativa, y por proteger a la sociedad de estas personas consideradas anormales, se les recluía en instituciones en donde la atención y el cuidado eran muy escasos (Arnaiz, 2003). Desde este modelo la solución era la educación especial que considera que las personas requieren una atención especial, apartada de los demás miembros de la sociedad para así compensar el déficit de la persona.

El objetivo fundamental de la Educación Especial -caracterizado por una perspectiva rehabilitadora- era el desarrollo de todas las aptitudes de los sujetos a los que se dirige. De esta forma, pretendía compensar sus deficiencias y solucionar los problemas específicos de aprendizaje que pudieran presentar. La aparición de la Educación Especial y el proceso de desarrollo de las instituciones tuvieron un gran valor en su momento, supusieron un cambio de perspectiva respecto a la consideración y posibilidades de educación de las personas con alguna discapacidad; sin embargo, la separación entre educación "normal" y "especial" ha perpetuado la diferencia y ha promovido una visión tradicional y médica de la discapacidad centrada en un enfoque individual del niño y en su supuesta falta de adecuación física y mental (Arnaiz, 2003).

Por todo esto, se considera que este modelo tradicional trae consigo un paradigma defectuoso basado en la Medicina y la Psicometría que asegura oportunidades y resultados ineficaces y contraproducentes.

Desde este modelo, la palabra "discapacitado" es utilizada como un término general que abarca a muchas personas que no tienen nada en común entre sí,

excepto que no funcionan exactamente del mismo modo que aquellas personas denominadas “normales” y de esta manera este conjunto de personas se consideran entonces “anormales”. En contraparte, se aboga que existen una serie de cosas que pueden y no pueden hacer al igual que los demás (Brisenden, 1986, cit. en Ferreira, 2008). Todos somos diferentes, todos somos únicos, por lo tanto la diferencia no debería verse como algo negativo, sino al contrario, debería tomarse como algo enriquecedor.

Simplemente somos personas con diferentes capacidades y requerimientos, de modo que somos discapacitados por una sociedad que está engranada por las necesidades de aquéllos que pueden caminar, que poseen una visión y una audición perfectas, que pueden hablar claramente y que son hábiles intelectualmente. (...) La discapacitación descansa en la construcción de la sociedad, no en las condiciones físicas del individuo. Sin embargo, este argumento es habitualmente rechazado, precisamente porque aceptarlo conlleva reconocer hasta que punto no somos simplemente desafortunados, sino que somos directamente oprimidos por un entorno social hostil (Brisenden, 1986: 177, cit. en Ferreira, 2008, p. 159).

Por lo tanto el modelo rehabilitatorio de la discapacidad nos lleva a someter a la persona a un cierto grado de “invisibilidad” ya que es considerada por la sociedad pero no es aceptada. Contiene barreras que frenan el desarrollo pleno y grato de las personas con discapacidad y este modelo no da cuenta de que en un alto grado es el contexto el que discapacita.

3.1.2. El modelo social de la discapacidad

Llegar al planteamiento del modelo social de la discapacidad es un paso muy importante porque quita de la vista la discapacidad como una característica inherente a la persona y comienza a tomar en cuenta el contexto en donde está inmersa, para poder determinar la discapacidad que se da por las barreras sociales. Es precisamente de este modelo del que se desarrolló la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es necesario explorar los principios en que se basa el modelo social que nos encamina a la inclusión.

A finales de la década de los años sesenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra principalmente, nace esta nueva perspectiva: el modelo social de la discapacidad. Fueron las personas con discapacidad quienes tomaron la iniciativa e impulsaron sus propios cambios políticos, reorientaron la atención hacia el impacto de las barreras sociales y ambientales, como el transporte y las actitudes discriminatorias que discapacitaban a las personas con discapacidad. De este modo, la participación política de las personas con discapacidad y sus organizaciones, abrieron un nuevo frente en el área de derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria (Palacios, 2008).

La noción de persona con discapacidad desde éste modelo se basa, más allá de la diversidad funcional de las personas, en las limitaciones de la propia sociedad. De éste modo se realiza una distinción entre lo que comúnmente se denomina deficiencia –la condición del cuerpo y de la mente- y lo que se entiende por discapacidad –las restricciones sociales que experimentan-, todos tenemos lo mismo que aportar y se hace necesaria la ayuda de leyes, de instituciones y de la población en general.

Para Saad (2011), este modelo pone su atención en el entorno, considerando que es en la interacción entre éste y el déficit en donde se dan las desventajas. Por esto es que la discapacidad es un hecho social en el que las características del individuo se hacen evidentes tan sólo en la medida en que el medio social otorga o no respuesta a sus necesidades.

Por su parte Verdugo (2003), explica que las aportaciones del modelo social intentan redefinir la discapacidad, responsabilizando en cierto grado a la sociedad, que es la que crea el contexto discapacitador y, enfatiza que las personas con discapacidad cuentan con los mismos derechos.

Este cambio de visión tampoco pretende que toda la responsabilidad recaiga en la sociedad, ya que no sería una visión integradora, sino que esa forma de pensar de que la persona es la única responsable de su condición discapacitante debe suprimirse y tomar en consideración que están inmersas en un contexto y que esa dimensión social tan grande en que se encuentran es significativa, que ha sido negativa por mucho tiempo, en muchos sentidos, desde la infraestructura y falta de acceso para personas con discapacidad

hasta el aislamiento social del que han sufrido. De modo que si la persona está inmersa en este contexto, alguna influencia significativa debe de tener en ella.

La sociedad se ha mostrado a lo largo del tiempo poco sensible a las necesidades de los que son "diferentes" y es ella la que está oprimiendo en gran medida a las personas con discapacidad, este modelo social pretende que nos demos cuenta de ello.

Ferreira (2008), afirma que el brindar apoyos colectivos a las necesidades de las personas con discapacidad redundaría en beneficio de todos: mientras más apoyos de desarrollo se promuevan para suplir "deficiencias" serán beneficiosas tanto para quienes las poseen como para quienes no las poseen. Las medidas sociales de apoyo a la discapacidad no implican nunca un perjuicio para las personas sin discapacidad, sino todo lo contrario.

Según Palacios (2008), los presupuestos fundamentales del modelo social son dos:

- En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales, o al menos preponderantemente sociales. Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.
- En cuanto al segundo presupuesto – que se refiere a la utilidad para la comunidad- se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de las personas –sin discapacidad-. De este modo, se parte de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna.

Pero, es importante que al asumir este modelo no se quede a nivel de lenguaje, es importante cambiar formas de pensar y de ser. Modificar las actitudes que

se tienen hacia las personas con discapacidad para que realmente el efecto sea positivo.

El problema no son las clasificaciones, ni las definiciones, ni el lenguaje: el problema es la realidad. Los términos dirigidos a la discapacidad se expresan de manera neutral y esto puede ayudar a evitar la clasificación, estigmatización, discriminación y otras connotaciones negativas, sin embargo, es importante recordar que la forma de comportamiento y pensamiento de las personas son independientes de los términos utilizados (Ferreira, 2008).

De la misma manera para Arnaiz (2003), lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y en las actitudes, y se traduzca en solidaridad, tolerancia y una nueva forma de enfrentarse a la diversidad.

El concepto de discapacidad ha evolucionado desde un rasgo o característica centrada en la persona hacia un fenómeno originado por factores orgánicos y/o sociales. Estos factores orgánicos y sociales dan lugar a limitaciones funcionales que se reflejan en incapacidad o restricciones en el funcionamiento y desempeño de los roles y las tareas esperados de un individuo en un ambiente social (De Ploy y Gilson, 2004; Hahn y Hegamin, 2001; Nagi, 1991; Oliver, 1996; Rioux, 1997, cit. en Schalock, Luckasson y Shogren, 2007). Una forma de reducir las limitaciones funcionales y por tanto la discapacidad de la persona consiste en intervenir o proveer servicios y apoyos que se centren en la conducta adaptativa y en el nivel del papel que se desempeña en la sociedad.

Verdugo y Schalock (2010), definen los apoyos como los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual. Un sistema de apoyos es el uso planificado e integrado de las estrategias individualizadas y de los recursos que acompañan los múltiples aspectos del funcionamiento humano en diversos contextos.

Todos necesitamos apoyos en mayor o menor medida, la sociedad debe funcionar de manera que los beneficios para otras personas sean vistos

también como beneficios propios y que así como podemos brindar apoyos a otros miembros de nuestra comunidad también podemos recibir los apoyos que requerimos para que todos tengamos acceso a un desarrollo pleno.

Así, en la actualidad la discapacidad se ve desde una perspectiva ecológica, es decir, desde la interacción persona-ambiente. Por ejemplo, la OMS en 1997 definió la discapacidad de una persona como resultante de la interacción entre la discapacidad de una persona y las variables ambientales que incluyen el ambiente físico, las situaciones sociales y los recursos (Schalock, 1999).

3.1.2.1 La discapacidad intelectual desde el modelo social: una perspectiva interactiva y contextual.

Schalock, et al. (2007), afirma que el constructo de Discapacidad Intelectual (DI), se engloba dentro del constructo general de discapacidad. DI ha surgido para enfatizar una perspectiva ecológica que se centra en la interacción persona-ambiente y reconoce que la aplicación sistemática de apoyos individualizados puede mejorar el funcionamiento humano.

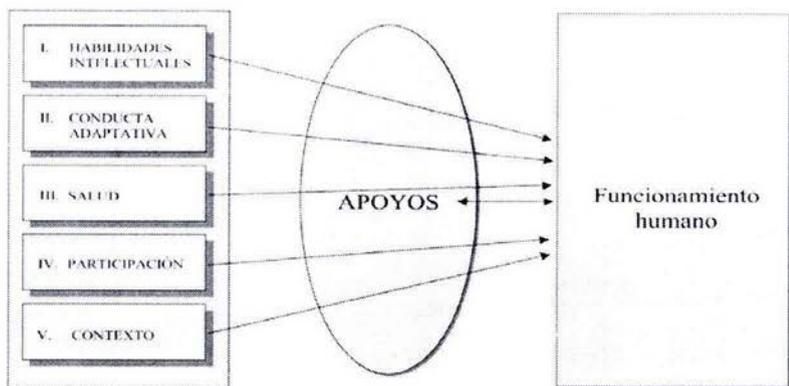
Se define DI como "caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa manifestada en la habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años" (Wehmeyer, Lachapelle, Luckasson, Schalock y Verdugo, 2008, p. 7).

El modelo teórico propuesto para definir a la DI es multidimensional y se puede observar en la figura 1. Contiene cinco dimensiones que se deben de tomar en consideración para crear los apoyos requeridos y para que de esta manera la persona pueda tener un adecuado funcionamiento individual.

Es así como en las últimas décadas hemos llegado a una mejor comprensión de la DI, lo que ha traído consigo nuevos y mejores enfoques para el diagnóstico, la clasificación y la provisión de apoyos y servicios. Los avances desarrollados por la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo han supuesto un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción de la DI como rasgo de la persona

para plantear un modelo ecológico y contextual en el cuál la concepción se basa en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 2003).

Figura 1. Esquema conceptual del funcionamiento humano (Tomado de Verdugo y Schalock, 2010 p. 17).



Este nuevo modelo propone que la discapacidad se manifiesta como un estado de funcionamiento que depende del ajuste entre las capacidades y limitaciones de la persona y el contexto en el que funciona. Las limitaciones en el funcionamiento humano es lo que se denomina "discapacidad" y el funcionamiento humano puede mejorar con los apoyos ya que la congruencia entre el individuo y su entorno facilita el funcionamiento humano (Wehmeyer, et al., 2008).

Por desgracia, nos dice Schalock (1999), que el nuevo día también tiene nubes. Sobre el horizonte aparecen numerosos desafíos respecto a los cuáles debemos actuar con decisión. La reestructuración de los servicios de educación y de habilitación basados en los principios de las limitaciones económicas y de la rentabilidad en los servicios de salud y rehabilitación nos seguirán obligando a centrarnos en la responsabilidad y en las cuestiones de coste-beneficio.

Los ricos debates respecto al potencial de las personas con discapacidad y su legítimo papel en la sociedad sin duda que continuarán. Y el campo de las discapacidades seguirá siendo desafiado para proporcionar protagonismo y

vitalidad a quienes dirigen y proveen los servicios. Nuestro principal desafío va a consistir en ser firmes en nuestras convicciones de que existe un modo nuevo de pensar sobre la discapacidad y en ser consistentes con nuestro compromiso de mejorar las condiciones de vida de esta población.

3.1.3. El enfoque de derechos en el abordaje de la discapacidad: la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Saad (2011), menciona que las personas con discapacidad han sido invisibilizadas en la sociedad, la cuál ha sido construida sin tomar en consideración a estas personas, no se han generado infraestructuras que tomen en cuenta a toda la población, esto ha generado la segregación y la discriminación a un nivel tan alto que ya se percibe como algo natural y las diferencias son percibidas como negativas y como una causa de exclusión.

Por esto, resulta importante hablar acerca de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ya que es un movimiento significativo en cuanto a que ayudó a cambiar la visión que se tenía acerca de la discapacidad, enfocando la atención en las barreras sociales.

La Convención tiene sus orígenes en 1972, cuando nació un Centro de Vida Independiente que se encontraba dirigido por personas con discapacidad. Aquí abordaban cuestiones sociales, trabajaban con la más amplia gama de discapacidades y apuntaban a la integración en la comunidad como su objetivo principal. También buscaba la independencia, la cuál es considerada como la capacidad individual de tomar las propias decisiones contando con la disponibilidad de la asistencia necesaria para alcanzar dicho control (Palacios, 2008).

Esta Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada el 13 de diciembre del 2006. Es resultante de un largo proceso para hacer visible la discriminación existente hacia las personas con discapacidad y hace énfasis en sus derechos humanos. En ella participaron varios actores, entre los que destacan Estados miembros de las Naciones Unidas, Observaciones de Naciones Unidas, Cuerpos y

Organizaciones importantes de Naciones Unidas, Relator Especial sobre Discapacidad, Instituciones de Derechos Humanos Nacionales, y organizaciones no gubernamentales, entre las que tuvieron un papel destacado las organizaciones de personas con discapacidad.

Para Palacios (2008) la Convención supuso importantes logros para las personas con discapacidad, contando entre las principales la "visibilidad" de este colectivo dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas, la asunción de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, y el contar con una herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer los derechos de estas personas. El propósito de la Convención es "promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente.

La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo valor y debería tener las mismas posibilidades de desarrollarse y potencializarse que la de una persona sin discapacidad. Todos en la sociedad tenemos mucho que aportar y necesitamos en algún momento de apoyos por parte de otros miembros de nuestra sociedad. Si bien la diferencia se ha asociado con algo peyorativo, no se han logrado captar los beneficios que podemos obtener de esa diversidad, pero primero debemos aceptarnos y aceptar a los otros tal cual son.

Del mismo modo Palacios (2008) menciona que se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. Así, si se considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben apuntarse a la persona afectada, sino más bien deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad.

Algunos de los aspectos principales y más importantes que reconoce la Convención son (Saad, 2011):

- La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre la persona con discapacidad y las barreras debidas a la

actitud y el entorno que evita su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

- La discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano. Considera que deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones en los ámbitos: civil, político, económico, social y cultural.

Es importante sensibilizar a la sociedad para evitar así los prejuicios y los estigmas. La Convención regula un marco de medidas que tienden a promover y asegurar a las personas con discapacidad el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Para esto, menciona Palacios (2008) que se establecen una serie de derechos que constituyen un núcleo normativo interrelacionado, se agrupan en 5 ámbitos que se describen a continuación:

- a) Derechos de igualdad: Contempla expresamente la prohibición de discriminar por motivo de discapacidad, que es cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito de obstaculizar el goce o ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. La accesibilidad es otro de los aspectos para alcanzar la igualdad material y se deben adoptar las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ser independientes.
- b) Derechos de protección en situaciones de especial vulnerabilidad: la protección del derecho a la vida es un derecho básico y universal. También en situaciones de riesgo y emergencias humanitarias las personas con discapacidad pueden tener riesgo de ser vulneradas y hay que garantizar un mismo nivel de protección. De igual manera, pueden ser más vulneradas en situaciones de explotación, violencia y abuso, y se deben establecer medidas de prevención y de recuperación.
- c) Derechos de libertad y autonomía personal: en ningún caso una privación de libertad puede ser justificada por la existencia de una

discapacidad. Tienen derecho a la libertad de desplazarse, elegir su residencia y una nacionalidad, así como vivir de manera independiente y ser incluido en la comunidad.

- d) Derechos de participación: se deben tomar medidas para asegurar la participación social de las personas con discapacidad en los principales ámbitos de la vida cotidiana. Tienen derecho a la libertad de expresión y opinión, así como a la participación pública y política.
- e) Derechos sociales básicos: se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación sin discriminación y con igualdad de oportunidades. Igualdad de derechos para gozar del más alto nivel de salud posible sin discriminación. También el derecho para trabajar en igualdad de condiciones.

Estos marcos generales acerca de los derechos nos dan una perspectiva general de lo que abarca la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, lo cuál es importante tener en cuenta, porque los pequeños pasos que se van dando hacia la inclusión les permitirán gozar de estos derechos y libertades que pertenecen a todos y que van construyendo poco a poco a una sociedad que acepta y se beneficia con la diversidad, y que además es justa y cohesiva.

3.2. De la educación especial a la inclusión educativa

3.2.1. Antecedentes: la educación especial

Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838), ha sido considerado como el “padre de la Educación Especial”, él llevó a cabo un trabajo educativo con un niño: Víctor, encontrado en los bosques de Aveyron, y se dio cuenta de que la herencia social se superpone a la herencia biológica (Arnaiz, 2003).

A partir de esto, comenzó a brindarse el derecho a la educación para personas con discapacidad y con otras necesidades, pero se hacía desde otra institución, considerando que por sus “necesidades especiales” debían de educarse al lado de otros niños con estas mismas necesidades, segregando una vez más a esa parte de la población.

Se mencionó ya que uno de los objetivos principales de la Educación Especial era desarrollar las aptitudes de las personas con discapacidad y, aunque supuso un cambio importante porque les brindó una educación a esta parte segregada de la población, aun así, presentaba muchas faltas y seguía estando presente la discriminación, ya que se les aislaba en un mundo aparte y se les privaba de la oportunidad de convivir con otros niños de su edad.

Esta polaridad de la diferencia entre educación normal y especial –la diferencia como algo positivo o negativo- también es cuestionada por Artiles (1997), ya que desde su punto de vista los grupos minoritarios han sido vistos como “diferentes” y han surgido dilemas a la hora de hacer frente a las diferencias.

Este dilema existe porque tradicionalmente ha existido la asunción de que la diferencia se vinculaba a la “anormalidad” o estigma, considerando las diferencias como problemáticas, dando lugar a toda serie de discriminaciones, prejuicios, etc. (Moriña, 2004).

De esta manera, a mediados de los años 80 se inicia un movimiento dirigido por las propias personas con discapacidad, padres y profesionales, quienes luchaban contra la idea de la Educación Especial, argumentando que este tipo de educación era una manera de discriminación, que encapsulaba a las personas en un lugar aparte por ser considerados como discapacitados o con necesidades educativas especiales (Arnaiz, 2003).

3.2.2. Perspectiva actual: la inclusión educativa

Arnaiz (2003), nos dice que el movimiento de inclusión aparece a finales de los años ochenta y principios de los noventa. Éste cuestiona el trato dado a los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo, ya que, éstos, inmersos en un modelo médico de evaluación, seguían considerando las dificultades de aprendizaje como consecuencia del déficit del alumno, evitando entrar en discursos tales como por qué fracasan las escuelas a la hora de educar a determinados alumnos.

Baquero (2006), en esta misma línea, distingue tres maneras en que se ha visto el fracaso escolar:

- En la primera línea está el enfoque en donde se suele ver el fracaso escolar como un déficit en el alumno. Esta vendría siendo una visión del enfoque clínico-médico o patológico individual.
- En una segunda línea habla de que se pasa de un plano individual, a otro que culpa a la familia, la cultura y las formas de crianza, pero sigue considerándose como déficit. La virtud de este punto de vista es que deja de centrarse el fracaso escolar en la persona misma.
- Y en una tercera línea se aparta de posiciones centradas en el déficit, constituye una manera más rica de ver por qué existe el fracaso escolar, pasa a ser de una perspectiva centrada en la persona a centrarse en la relación alumno-escuela. Cuestiona las condiciones de trabajo homogéneas que impone el contexto escolar sobre una población que es claramente heterogénea.

Por tanto, a manera de reflexión Paturet (2003, cit. en Baquero, 2006), aclara que la educabilidad no es adiestramiento, tampoco es condicionamiento y mucho menos perfectibilidad, sino simplemente reconocer la potencia de ser del hombre, la capacidad humana de una renovación permanente y una no-finitud.

Arnaiz (2003), menciona que la gravedad de la situación es tal en algunos contextos que estos grupos de alumnos son "castigados", discriminados doblemente: primero por la desventaja que surge debido a su condición social, y después por las prácticas de marginación a que son sometidos en el marco escolar. Ante estos hechos, no se puede olvidar la importancia de la organización de los centros en pro de paliar los fracasos de aprendizaje y las desigualdades en la política educativa. Por esto, la inclusión surge con el objetivo de eliminar las diversas formas de opresión existentes a este respecto, y de luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de una sociedad verdaderamente democrática.

Por tanto se requiere un cambio de visión, en pro de la diversidad, el término “diversidad” esta aliado con la inclusión educativa, ya que el aceptar que ésta es parte de la sociedad y que no tiene connotaciones negativas, nos lleva a ir terminando poco a poco con la discriminación y tomar en consideración las diferentes características del alumnado para que puedan recibir una educación de calidad.

En 2004, Moriña afirmó que en el modelo de la educación inclusiva destacan principalmente cuatro ideas que ayudan a explicarlo: (a) en primer lugar, se ve a la inclusión como un derecho humano; (b) la inclusión como la vía para garantizar la equidad en la educación, lo que implica que todos tenemos derecho a un currículo común; (c) por otra parte está el derecho de todos a ser educados junto a nuestros iguales; y (d) por último la obligación de toda la sociedad de asegurar la inclusión para todos.

En cuanto a Ballard (1997, cit. en Arnaiz, 2003), menciona que las características fundamentales de la inclusión son que: (a) no discrimina la discapacidad, la cultura y el género; (b) implica a todos los alumnos de una comunidad educativa sin ningún tipo de excepción; (c) todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder a un currículo culturalmente valioso a tiempo completo con miembros de un aula acorde a su edad y; (d) enfatiza la diversidad más que la asimilación.

Lo cierto es que los dos autores enfatizan el derecho humano de todos a acceder no sólo a la educación, sino a una educación de calidad, al lado de nuestros iguales y que se tomen en cuenta en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual los apoyos requeridos para que esa educación de calidad pueda ser alcanzada.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares y recibir una educación eficaz en las mismas. Las separaciones a causa de la lengua, género, pertenencia a un grupo étnico minoritario u otras diferencias, deberían ser mínimas y requerir un razonamiento obligado. Por ello, defienden la necesidad de reformar la educación general y especial para que constituya el mayor recurso para todos los estudiantes (Arnaiz, 2003).

La inclusión busca incrementar la participación de todos, tanto en la educación como en la sociedad, y eliminar así todos los procesos que puedan excluir a ciertas poblaciones; una manera de exclusión son los currículos paralelos, o la educación especial impartida en otras estancias, éstas son las barreras que debemos derribar.

Es de suma importancia derribar las barreras en el contexto escolar ya que como Zacarías, de la Peña y Saad (2006) afirman, en la participación individual y colectiva de los miembros de la comunidad escolar se originan los sentimientos de pertenencia y solidaridad que facilitan el progreso personal y social. La educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se debe considerar como un instrumento fundamental para fomentar este progreso y combatir la desigualdad social, por eso es indispensable que las escuelas consideren en su proceso de integración la importancia de los apoyos, ya que de ello dependerá el éxito escolar de los niños con alguna necesidad especial.

Laborda (s.f.), nos menciona que en cuanto a la situación más reciente, teóricamente se ha establecido plenamente el movimiento de la inclusión y se comienza a aplicar la perspectiva ecológica como una de las herramientas más destacadas. Modelo que se caracteriza por su sentido de globalidad, así como por su conexión con el contexto.

Específicamente, los criterios fundamentales de la perspectiva ecológica son: 1) Análisis de la interacción de las personas con su ambiente; 2) Consideración de la enseñanza como un proceso de interacción continua; 3) Inclusión del tratamiento de procesos no observables (actitudes, pensamientos de los participantes, etc.). Consecuentemente, la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje está estrechamente vinculada a la estructura de las variables intervinientes que conforman la escuela y la comunidad. De esta manera, el modelo ecológico se perfila como una alternativa muy adecuada a los modelos tradicionales de investigación, en aras al asentamiento de nuevas vías de comprensión del fenómeno educativo.

Toda esta visión globalizada nos va a permitir tomar en cuenta cuestiones que trascienden más allá del centro escolar, como la inclusión social, el acceso a la universidad y la vida independiente.

La inclusión es un proceso, la educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas, estilos del profesorado y roles directivos- tendrá que cambiar, porque educación inclusiva es la participación de todos los niños y jóvenes, y debemos remover todas las prácticas excluyentes (Barton, 1998, cit. en Sandoval, Lopez, Miguel, Durán, Giné, Echeita, 2002).

Debe existir también un énfasis en el sentido de comunidad ya que se asume que convivir con los iguales y el aprendizaje grupal beneficia a todos y es la mejor manera de aprender. Este mismo sentido de comunidad implica que aceptamos las diferencias y por tanto atendemos a las necesidades de todos los alumnos.

Esta visión renovada de la educación escolar y que poco a poco se ha ido llamando “inclusiva”, por contraste con los planteamientos basados en sistemas educativos duales (“ordinarios versus especiales”), y apoyados en la exclusión de los alumnos que se consideran “especiales” (bien sea por razones de capacidad, procedencia o situación sociofamiliar u otras), es la que desde entonces a hoy ha ido configurándose como una aspiración tan compleja como necesaria para tratar de avanzar realmente hacia sociedades más cohesionadas y justas (Sandoval, et al., 2002).

Para esto Arnaiz (s.f.), nos ofrece unas características con que debe contar un aula inclusiva:

- En cuanto a la filosofía del aula debe haber una valoración positiva de la diversidad, para que así exista una potenciación de individuos diferentes.
- Deben existir reglas en el aula para comunicar los derechos de cada miembro, entender que cada quien aprende a su ritmo y bajo sus expectativas, estilos de aprendizaje, ritmos e intereses. Las discusiones

abiertas acerca de los prejuicios y los estereotipos mejoran la atmósfera del aula.

- Apoyo dentro del aula ordinaria, para encontrar ahí los recursos necesarios para atender la diversidad. Estos apoyos se hacen mediante:
 - La red de apoyo natural: se refiere a la tutoría entre compañeros, relaciones naturales continuas y de colaboración profesional.
 - Cooperación y colaboración con actividades igualitarias y cooperativas.
 - Cuando hace falta ayuda de expertos el aula es modificada para beneficiarse.
 - El profesor debe tomar el papel de facilitador del aprendizaje y de oportunidades de apoyo.
 - Se debe promover la comprensión de las diferencias individuales.
 - Debe existir flexibilidad para adaptarse cuando sea necesario.

También debe estar basado en una ética, ya que el cambio escolar hacia la inclusión supone también un cambio de pensamiento, regímenes por valores morales y éticos que guíen la práctica.

La Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) aborda unas pautas de reflexión ética sobre la inclusión en la escuela, sustentadas en una serie de valores centrales respecto a la persona con discapacidad intelectual, las familias y las organizaciones. Estos valores centrales se engloban de la siguiente manera (2009):

- Respecto a la persona con discapacidad intelectual:
 - a) Dignidad y valor de la persona: la persona tiene valor en sí y por sí misma, con sus limitaciones y capacidades como cualquier otra.
 - b) Igualdad: es una persona con plenos derechos, necesidades y obligaciones como los demás, por tanto tiene derecho y necesidad de vivir en la comunidad y utilizar los mismos servicios y entornos que el resto de la población.

- Respecto a la familia:
 - a) Igualdad: la familia posee derechos y obligaciones comunes en igualdad de condiciones que las demás familias de la comunidad.
 - b) Base de inclusión: la inclusión de la persona con discapacidad intelectual en la comunidad tiene su recurso principal en la familia.

- Respecto a las organizaciones:
 - a) Servicio: basarse en el principio de acción humanitaria que mueve a la sociedad a prestar ayuda a sus semejantes en situación de sufrimiento o fragilidad.
 - b) Apoyo mutuo: favorecer los lazos especiales de solidaridad entre semejantes, lazos que se favorecen en la práctica y en la construcción de una identidad personal y grupal.
 - c) Reivindicación: una permanente exigencia de mejora para responder a la sociedad, basados en derechos.
 - d) Participación: es necesaria para que exista transparencia, comunicación, pertenencia y calidad.
 - e) Carencia de ánimo de lucro y transparencia en la gestión: se constituyen en signos externos de virtudes como la solidaridad, la honestidad y la sobriedad institucional y personal.
 - f) Calidad: favorece los comportamientos éticos con las personas, así se garantizan los tratos y actitudes de respeto y dignidad de la persona.

El contexto escolar es muy importante en la vida, en ella aprendemos no sólo contenidos escolares, sino que entablamos relaciones sociales que van a ser significativas para toda la vida. Por tanto, las escuelas deben ser el medio para el desarrollo pleno de cada persona, aquí debe combatirse tanto la discriminación como los estigmas y prejuicios existentes, modificando el trato en la escuela se ira modificando la sociedad para construirse de manera inclusiva y alcanzar el objetivo de educar a todos y para toda la vida.

Con todo lo visto, se pone en evidencia que la inclusión educativa busca una educación de equidad y calidad, respetando los derechos de todos, se intenta conseguir la igualdad de oportunidades independientemente de las características personales, se respeta y valora el desarrollo humano en el sentido de que pretende que todos tengan acceso a los recursos necesarios para obtener conocimientos socialmente valorados y que permitan tener un nivel de vida adecuado para desarrollarse, a futuro, de manera que alcancen una vida independiente.

Se deben crear oportunidades en la escuela para participar activamente, es importante que todos los miembros de la escuela tengan una visión de inclusión y así se seguirá fomentando a las demás generaciones ya que el contexto histórico siempre será muy importante para la visión que tiene la sociedad respecto a la diferencia, que debe dejar de verse como algo negativo.

3.3. La enseñanza de la lectura en educación primaria en México

Se toma en consideración el plan de estudios de educación primaria, específicamente el de segundo año ya que el marco de inclusión exige integrar de manera adecuada a todos los alumnos, considerando los apoyos necesarios para integrarse en un mismo currículo.

3.3.1. Características del plan de estudios en educación básica

En principio la SEP se ha propuesto atender a la diversidad del alumnado, crear programas y planes de estudio que puedan ser capaces de atender a toda la población, y comenzar a tomar medidas para incluir, de manera efectiva, a las personas históricamente marginadas.

La SEP (2011a), señala que elevar la calidad de la educación implica mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: tanto docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el plan y los programas de estudio.

Menciona también que el Sistema Educativo Nacional debe fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para: resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y con capacidades y aptitudes sobresalientes. Transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje.

Para lograr estos objetivos los planes de estudio de la SEP del 2011a se sustentan en principios pedagógicos, de los cuáles a continuación se mencionan algunos de los más importantes:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje para generar su disposición y su capacidad para seguir aprendiendo durante toda su vida.
- Planificar para potenciar el aprendizaje, organizando actividades de aprendizaje mediante diferentes formas de trabajar.
- Generar ambientes para el aprendizaje reconociendo el contexto, las interacciones y tener claro el aprendizaje que se espera por parte del estudiante.
- Trabajar en colaboración para construir aprendizajes de forma colectiva, interactuando positivamente el estudiante y el docente.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, tomando en cuenta la diversidad de materiales que existen hoy en día.
- Evaluar para aprender, ya que esto nos permite valorar el aprendizaje logrado y así tomar decisiones que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad, atendiendo a los derechos humanos de una educación de calidad para todos, ampliando las oportunidades y reduciendo desigualdades y prejuicios.
- Incorporar temas de relevancia social para favorecer aprendizajes que se relacionan con los valores y actitudes.
- Colaborar con la familia para que el estudiante involucre los aprendizajes adquiridos en todas las esferas de su vida.
- Reorientar el liderazgo para que los estudiantes puedan tener una participación más activa.
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela para dar un acompañamiento a los docentes para que comprendan e implementan las nuevas propuestas curriculares.

Una de las metas más importantes para los estudiantes es obtener aprendizajes indispensables para la vida, así como desarrollar habilidades para vivir en sociedad. La lectura es uno de estos aprendizajes ya que nos abre las puertas para seguir aprendiendo, además de que nos facilita poder relacionarnos con los demás. Todos estos pasos favorecen el proceso de inclusión.

La lectura no es un aprendizaje que se da de manera mecánica, es un aprendizaje fundamental que debemos considerar como uno de los aprendizajes esenciales para la vida, ya que vivimos en un mundo de cultura escrita.

La habilidad de la lectura es importante para desarrollar niveles cada vez más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción positiva con los demás y con el medio, además de que es un instrumento muy valioso para seguir estudiando y seguir aprendiendo. En el mundo actual la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida es no sólo una necesidad, sino que es

también un derecho de todos que tiene que ver con la equidad que tanto necesitamos para acortar las brechas que existen en nuestro país. Garantizar estos aprendizajes en todos los alumnos se convierte en un compromiso sociopolítico y ético primordial, que estamos en obligación de cumplir (Armario, s.f.)

El estudio de la materia de español es constante, comienza en el preescolar con el nombre de “Lenguaje y comunicación” y en la primaria y la secundaria continúa con la materia de “Español”. La finalidad del campo de formación “Lenguaje y comunicación” es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos.

El estudio del Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que la SEP (2011a) define como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura y de participar en intercambios orales.

A nivel primaria, el Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla (SEP, 2011a). El objetivo primordial es potencializar a los estudiantes como seres sociales, esto es muy importante porque el aprendizaje se centra en reconocer la potencia de la persona y su derecho a la educación, para que pueda hacer uso de esta habilidad para su vida, más que adquirir la lectura para cumplir con un requerimiento escolar.

La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a su escritura y de integrarse

en los intercambios orales. Por ello, algunos de los propósitos para el estudio del Español en la Educación Básica son que los alumnos (SEP, 2011b):

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales y, desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

Los Estándares Curriculares de Español toman en cuenta los elementos que le permitirán a los estudiantes usar el lenguaje para comunicarse y también como una herramienta para poder seguir aprendiendo.

La guía para profesores de la SEP (2011b), nos habla de que el lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa, establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros.

Por lo tanto, el programa de la SEP está abierto a generar programas que incluyan de manera más efectiva a las personas con discapacidad intelectual, lo importante es que sepamos aprovechar estos principios que nos ofrece y exigir que se respeten los derechos de educación de calidad, así como generar más docentes de apoyo (encargados de incluir educativamente a alumnos con alguna discapacidad intelectual).

Es importante que en un primer momento el docente contextualice lo que significa leer, es decir, que ayude a que el alumno lo ubique a partir de enseñarle textos físicos o la utilidad de la lectura para la vida diaria.

Con frecuencia se considera que al inicio de la educación primaria -de primer a tercer grado- los niños no “saben leer” y aunque es cierto que no saben hacerlo en el sentido tradicional del término, si son capaces de construir el significado de los textos y de comprender su sentido si alguien les lee en voz alta. La lectura precisamente es una tarea de comprensión e interpretación, así podemos ir cambiando la idea que tienen los niños acerca de lo que es leer y dejarlos hacer una cantidad de cosas de las que son capaces, aunque no sepan leer en sentido estricto (SEP, 2011b).

En el caso particular del inicio de la educación primaria (de primer a tercer año), los estándares de la SEP establecen que este periodo es trascendental en la formación de los estudiantes, porque sienta las bases para garantizar el éxito educativo, ya que al aprender a leer y escribir en un contexto de alfabetización inicial, están en posibilidad de emplear el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo.

3.3.2. *Proceso de alfabetización*

Es importante saber cómo están relacionados el proceso de lectura y escritura, además, comprender el marco teórico que sustenta el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y cómo el combinar métodos puede resultar efectivo para que los alumnos adquieran mejores aprendizajes. A continuación se habla del planteamiento pedagógico de la enseñanza de la lectura y de la escritura, así como de las fases de la lectura.

Gispert y Ribas (2010) mencionan que es importante tener en cuenta que cada alumno posee su propia manera de ser, así como su estilo y ritmo de aprendizaje, lo que lo motiva, y su interés sobre el conocimiento, por esto, todos reaccionan de manera diferente ante situaciones de enseñanza-aprendizaje y necesitan estímulos variados y apoyos diversos para aprender y desarrollarse.

También es importante saber que el niño no sólo aprende cuando es sometido a una enseñanza sistemática, sino que el niño puede aprender aunque no se le haya dado la autorización institucional para eso (Ferreiro, 1991).

Troncoso y del Cerro (2005) sugieren que la enseñanza de la lectura y de la escritura se realice de manera simultánea porque ambos procesos se apoyan y consolidan mutuamente y, aseguran que cada aprendizaje va a su propio ritmo y con sus propios pasos, que son dos procesos separados, paralelos pero complementarios, y el niño puede realizar ambos aprendizajes a su propia velocidad en cada proceso.

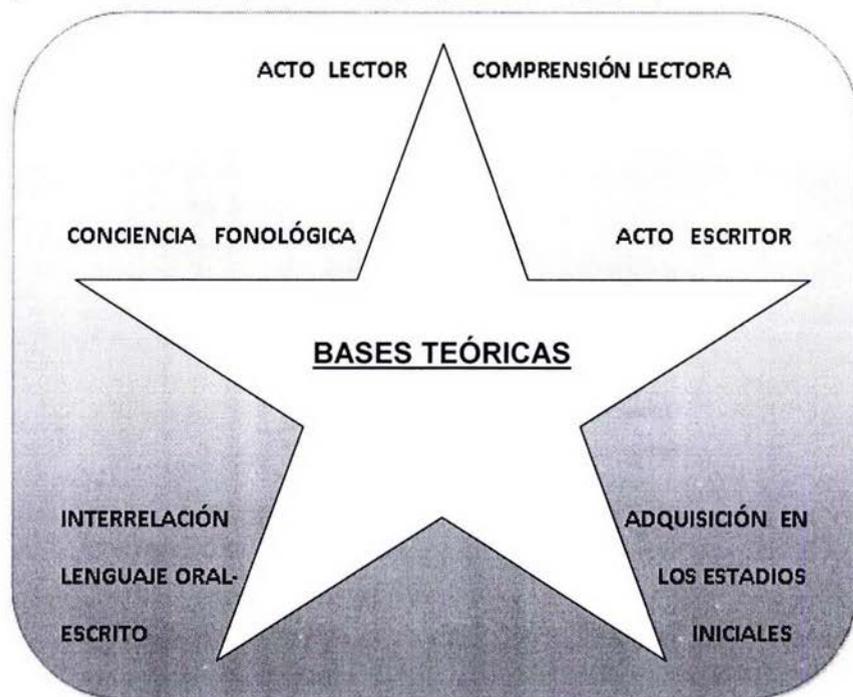
El papel del docente también es importante ya que los alumnos tienen que saber que el docente tiene expectativas acerca de su progreso lector y que al mismo tiempo les plantean retos educativos para que puedan desarrollar sus capacidades.

Para Gispert y Ribas (2010), lo que el docente debe hacer es ayudarles a descubrir sus cualidades, darles confianza en su capacidad para aprender y mejorar, animándoles a aumentar su confianza con apoyos y acompañamientos. Todo ello es posible si se acompaña de evaluaciones que valoren más el proceso y las evidencias de mejora que los resultados finales.

Por todo esto, es conveniente hacer a un lado el diagnóstico clínico, pues éste no debería tener tanta influencia en las implicaciones educativas puesto que en muchas ocasiones suele bloquear o restringir acciones educativas muy válidas para el desarrollo de ciertos alumnos y alumnas.

Los conocimientos teóricos acerca de la lectura y escritura son imprescindibles para los planteamientos de enseñanza-aprendizaje. Gispert y Ribas (2010), abordan los bloques de conocimiento que consideran básicos para la adquisición de la lectura y escritura. Esto se presenta en la figura 2 y se pasa a explicar más adelante.

Figura 2. Bases teóricas (Tomado de Gispert y Ribas, 2010, pág. 20).



A) Acto lector y comprensión lectora

La lectura es el producto de la interacción entre el texto y el lector, éste hace un tratamiento determinado de la información según cual sea su propósito, sus conocimientos previos y las estrategias lectoras con las que cuenta (Solé, 1987, cit. en Gispert y Ribas, 2010).

El proceso lector es una actividad mental compleja ya que intervienen y se interrelacionan una serie de actitudes y habilidades que posibilitan la comprensión y fluidez en la lectura. Leer es comprender y no equivale a un simple reconocimiento visual de las palabras, sino a la relación existente entre el micropceso de descifrar y el macroproceso de comprender.

El acto lector se caracteriza por que implica procesar la información de un texto escrito para darle una interpretación, en ese proceso intervienen una serie de

factores que inciden en la comprensión del texto y se presentan a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Factores que inciden en la comprensión del texto

El propósito lector. **La intención del lector determina el sentido con el que aborda el texto y qué grado de comprensión exige a la lectura. Las características del texto presuponen leer de una manera determinada y requieren del lector una lectura lenta, selectiva o profunda.**

La atención. Es necesaria para que las interacciones entre texto y lector sean factibles. El lector debe poder aplicar y utilizar sus conocimientos, vivencias, etc., en las lecturas de los textos.

Los conocimientos previos. **Cuando un alumno o una alumna leen un texto no parten de cero, activan sus conocimientos referidos a la lectura o a experiencias personales vinculados con el contenido del texto, que llevan a que formulen anticipaciones sobre el contenido del texto.**

El contenido. Influyen las ideas, conceptos, instrucciones, etc.

La estructura. **Esquema organizativo del texto. Pueden distinguirse diferentes esquemas estructurales según la tipología textual que sea narrativa, expositiva o poética, entre otras.**

La significación. El resumen mental que el lector construye del contenido del texto. La anticipación y la verificación en la lectura de un texto son interdependientes. La anticipación guía el proceso de verificación y sólo es posible si se significa la lectura, es decir, si se comprende y se integra la información.

Nota: Adaptado de Gispert y Ribas, 2010, pág. 22.

B) Acto escritor

Escribir es un proceso mediante el cual se produce un texto escrito con una determinada finalidad. Los alumnos se sienten motivados si saben que sus escritos tienen una finalidad. Así, cuando el profesorado plantee una tarea de escritura, por pequeños pasos que sean, tiene que quedar claro que alguien leerá lo que están produciendo.

C) Adquisición de la escritura y lectura en los estadios iniciales

Generalmente el desarrollo de la lectura y escritura es paralelo, sólo que en ocasiones durante la adquisición de la lectura y escritura en los estados iniciales, las fases de desarrollo en ambos procesos no evolucionan de manera

exacta. Este desajuste forma parte del proceso activo del acto de leer y escribir.

D) La interrelación lenguaje oral – lenguaje escrito

El modelo equipolente considera que, a pesar de que el oral y el escrito son dos sistemas independientes, equivalentes y autónomos, con funciones sociales distintas, existe una fuerte relación entre ellas y se complementan.

Tener presentes estas interrelaciones entre el lenguaje oral y el escrito permite que podamos diseñar actividades de aula que modelen los usos del lenguaje oral y escrito y así capacitar a los alumnos para utilizar el lenguaje como un instrumento para su aprendizaje.

E) La conciencia fonológica

Cuando los alumnos se enfrentan al aprendizaje de la lectura y la escritura, desarrollan un proceso de adquisición del lenguaje oral que los va capacitando para el uso y articulación de los fonemas de su propia lengua. Los niños y niñas desarrollan su conciencia fonológica cuando son capaces de prestar atención a los sonidos del lenguaje, además de a su significado.

Así, cuando un alumno encuentra dos palabras que riman entre sí, están prestando atención a los sonidos de la palabra. Cuando el alumno presta más atención a los fonemas de las palabras es capaz de reconocer si algunas palabras empiezan o terminan igual.

La conciencia fonológica es la capacidad que permite analizar que las palabras están constituidas por unidades más elementales –sílabas y letras-.

Gispert y Ribas (2010) consideran que el desarrollo de la conciencia fonológica es en extremo importante, ya que es la base del aprendizaje de la lectura y escritura. Esta capacidad es indispensable para la adquisición del principio alfabético y se alimenta del aprendizaje de la lengua escrita.

3.3.3. Métodos de enseñanza de la lectura

De esta manera surge la pregunta ¿Cuál es la mejor manera de ayudar a mis alumnos a aprender a leer? Tradicionalmente, ha habido una amplia discusión acerca de la práctica alfabetizadora, centrándose en cuál es el mejor método de enseñanza: el sintético o el analítico. Pero estas discusiones no favorecen, ya que no toman en cuenta las conceptualizaciones que los niños tienen acerca del sistema de escritura. Debemos aceptar que los métodos sólo ofrecen sugerencias y es útil preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita y cómo se le presenta en el contexto escolar y social (Ferreiro, 1991).

Solé (2000), menciona que el modelo interactivo supone una síntesis y una integración de otros enfoques que a lo largo de la historia han sido elaborados para explicar el proceso de lectura. Propone que cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior a través de un proceso descendente.

Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión.

Algunos autores distinguen una serie de etapas por las que el niño avanza al aprender a leer. Para Cuetos (1996), el reconocimiento de las palabras es el proceso clave de la lectura ya que es el que más tiempo de aprendizaje

requiere, el objetivo básico que se tiene al trabajar este proceso es el de desarrollar la ruta visual y fonológica. A medida que los niños van conociendo las reglas de conversión grafema-fonema van haciendo uso de la ruta fonológica, al mismo tiempo, el hecho de encontrarse con palabras que se repiten una y otra vez posibilitará que vayan formando representaciones léxicas para esas palabras.

Con la práctica, los alumnos perfeccionarán el conocimiento de las reglas grafema-fonema e irán incrementando el número de palabras que pueden reconocer directamente. Y a medida que consiguen reconocer palabras con mayor rapidez, por el sólo efecto de la rapidez ya se produce un incremento en la comprensión lectora. Ya que cuanto más rápida y automáticamente se reconocen las palabras, más espacio queda disponible en la memoria a corto plazo para la ejecución de los procesos superiores.

Cuetos (1996), distingue tres etapas en el reconocimiento de las palabras: la etapa logográfica, la etapa alfabética y la etapa ortográfica que se presentan a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Etapas en el reconocimiento de las palabras

Etapa logográfica

Antes de aprender a leer en sentido estricto, esto es, antes de que pueda transformar los signos gráficos en significados, el niño ya es capaz de reconocer un pequeño grupo de palabras familiares, las cuáles el niño las reconoce globalmente valiéndose de la forma de su contorno (longitud, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) y del contexto en el que aparecen. Así, por ejemplo, puede reconocer la palabra coca-cola escrita en la botella, o su propio nombre bordado en su suéter, pero en estos casos el contexto es fundamental para que el niño pueda identificar esas palabras porque las representaciones que tiene en su memoria son todavía muy vagas.

Etapa alfabética

Con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema el niño inicia su entrada en la fase alfabética. Ello significa que tiene que ser capaz de segmentar las palabras en sus letras componentes y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde.

El niño tiene que llegar a darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado en cada palabra, esto es, aunque las palabras "pato", "pota" o "tapo" están formadas por los mismos grafemas y en consecuencia, de los mismos fonemas, el orden de pronunciación es distinto. La etapa alfabética no es nada sencilla de superar, pues exige asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no parecen tener ninguna relación.

Etapa ortográfica

Cuando el niño aprende las reglas de conversión grafema-fonema se dice que sabe leer. Sin embargo, todavía no se puede decir que es un lector hábil. Los lectores hábiles se caracterizan por reconocer directamente un buen número de palabras sin tener que ir traduciendo cada uno de sus grafemas en fonemas.

Esta nueva y última fase de la lectura se consigue y perfecciona a medida que el lector lee las palabras una y otra vez, ya que finalmente termina formando una representación léxica de esas palabras. En la etapa ortográfica, los lectores identifican cada una de las letras que componen la palabra y de hecho detectan en seguida si se produce algún error en su orden.

Nota: Adaptado de Uta Frith, 1985, cit. en Cuetos, 1996.

Ahora bien, Iranzo (1998, cit. en Gispert y Ribas, 2010), habla de los procesos iniciales en la lectura y describe los objetivos que debemos plantearnos desde la enseñanza para que el alumno vaya avanzando en las distintas fases. Es algo muy útil para saber en qué punto del proceso de aprendizaje se encuentran los alumnos, qué objetivos hay que plantear y estrategias que deben programarse para que ellos puedan avanzar. A continuación se presenta la tabla 3, en donde Iranzo sintetiza las fases de la lectura.

Tabla 3. Fases de la lectura

Primera fase: Lectura por contexto.

Los alumnos y las alumnas deducen la información del dibujo o de su propia imaginación. Las hipótesis se basan en los significados aportados por el contexto. Imitan el acto de leer.

Objetivo. Elaborar estrategias para interpretar el texto al margen del contexto.

Segunda fase: Lectura con hipótesis cuantitativa.

Se reconoce algún tipo de unidad gráfica y a partir de este conocimiento se

establecen hipótesis cada vez más basadas en el texto. El niño o niña no es riguroso ni en el establecimiento ni en la comprobación de sus hipótesis. Reconoce nombres de los compañeros de clase.

Objetivo. Aumentar el número de estrategias cuantitativas y cualitativas, y que incorpore la comprobación.

Tercera fase: Lectura con hipótesis cualitativa.

Empiezan a ser exigentes en la comprobación de sus hipótesis o anticipaciones sobre un texto escrito y lo hacen a partir tanto de las palabras como de las letras que conocen.

Objetivo. **Generalizar la correspondencia sonido-grafía a todas las letras y grupos de letras.**

Cuarta fase: Lectura alfabética.

Correspondencia sonido-grafía. Están muy centrados en descifrar el texto debido al progresivo dominio de la correspondencia sonido-grafía. Esto les trae, a menudo, problemas de comprensión global de los textos. Prescinden de la información contextual.

Objetivo. Consolidar la correspondencia sonido-grafía y la lectura global de palabras y dígrafos.

Quinta fase: Lectura ortográfica.

Dominio y combinación de los mecanismos de análisis (por decodificación o correspondencia sonido-grafía) y de síntesis (lectura global de ciertas palabras en las que no es necesario el análisis). Esto supone también combinar los mecanismos de anticipación y verificación.

Objetivo. **Consolidar el reconocimiento global de palabras, lexemas, morfemas y estructuras sintácticas habituales.**

Nota: Adaptado de Gispert y Ribas, 2010, pág. 30.

Es importante conocer las etapas por las que atraviesa el niño, independientemente del método que se utilice para la enseñanza. Cuetos (1996), defiende que los métodos fonéticos desarrollan la ruta fonológica, ya que en definitiva lo que hacen es sistematizar el aprendizaje de las reglas grafema-fonema y que los métodos globales favorecen la ruta léxica al fomentar el procesamiento visual de las palabras. La conclusión obvia que se desprende entonces es que debemos hacer uso de ambos métodos con objeto de desarrollar ambas rutas de la lectura.

Cualquiera que sea el método por el que el niño aprende a leer, tendrá que aprender las reglas de conversión grafema-fonema. Los defensores del método global pueden sostener que los niños solos, sin ninguna enseñanza específica, pueden llegar a descubrir las relaciones letra-sonido.

La importancia que tiene la lectura es tal que podemos observar a nuestro alrededor cuantas cosas encontramos escritas y cómo leer nos ayuda en nuestra vida diaria: a encontrar direcciones, leer instrucciones para utilizar algo, hasta para comer en un restaurante necesitamos poder leer la carta. Stanovich (1993, cit. en Guzmán, 1997), nos dice que la lectura se ha convertido en una herramienta imprescindible y que por eso no es de extrañar que el contexto escolar ponga énfasis en el aprendizaje de la misma, ya que el no tener acceso a la lectura puede impedir a las personas su autonomía y el que puedan adquirir otros aprendizajes por ellos mismos.

Para que alguien pueda desenvolverse correctamente en una cultura como ésta, la lectura es imprescindible. Tiene beneficios tanto cognitivos (para seguir adquiriendo conocimientos), como afectivos (para incluirse de manera más efectiva en la sociedad).

Existe un acuerdo general de que el aprendizaje lector es importantísimo, sin embargo, también hay autores que señalan que la elección del método de enseñanza de la lectura ha sido siempre una controversia. Artiles (1997), define "método" como el conjunto de estrategias que el docente elige para propiciar el aprendizaje de la lectura en el centro escolar.

De esta manera Sánchez (2010), nos dice que tradicionalmente, el problema del aprendizaje de la lectura se ha planteado como una cuestión de métodos y la preocupación más grande de los profesores se orienta hacia la búsqueda del método "más eficaz".

Se han planteado dos los métodos generales –a partir de los cuáles se derivan muchos más- en torno a los cuáles ha surgido la polémica: los métodos sintéticos y los métodos analíticos. Los métodos sintéticos abogan por iniciar el

aprendizaje de la lectura por unidades menores a la palabra –como la letra o la sílaba-, mientras que los métodos analíticos pretenden iniciar el aprendizaje mediante la palabra o unidades mayores –como frases o textos-. A continuación se abordarán las características principales de cada uno de los métodos.

3.3.3.1. Métodos sintéticos

Desde el siglo XVIII los métodos utilizados para enseñar a leer eran los que partían de unidades más elementales como las letras y las sílabas para finalmente llegar a la palabra y la oración. Estos son los llamados métodos sintéticos, los cuáles parten del estudio de los elementos más simples y su objetivo final es que el niño domine las estructuras más complejas. Se da más importancia a los métodos de decodificación (Aritles, 1997).

Guzmán (1997), asegura que desde hace mucho tiempo se introducía el aprendizaje de la lectura desde las unidades más elementales del lenguaje escrito, así, la marcha era ascendente y con independencia de los mensajes que se leen.

Los métodos sintéticos son los más antiguos y los autores que defienden este método de enseñanza sostienen que las unidades de aprendizaje deben ser las estructuras lingüísticas más simples (Guzmán, 1997). Ya en una fase posterior se fusionan estas unidades pequeñas para formar unidades con significado.

De la misma manera, Sánchez (2010) afirma que el método sintético ha insistido en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, el sonido y la grafía. Y su aspecto clave es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, es un método que va de la parte al todo. Y durante mucho tiempo se ha enseñado a pronunciar las letras, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura en la lengua correspondiente.

Guzmán (1997), nos da una serie de pasos generales que suelen seguir los métodos sintéticos:

- En una primera fase se da énfasis en la importancia de discriminar e identificar las letras –o sílabas-, generalmente se asocian con representaciones gráficas de objetos que comiencen con esa letra.
- Una vez que el alumno conoce algunas letras se comienza la combinación de éstas para formar sílabas, o en el caso de que se comience con sílabas se comienzan a unir para formar palabras. Al comenzar el estudio de las sílabas, se va de las sílabas directas –donde la vocal se encuentra delante de la consonante; ca, ma, li, bo, etc.-, después las sílabas inversas –aquí la vocal esta primero: as, el, en, un, etc.- para seguir con las sílabas mixtas –en las que se da una mezcla de sílaba directa con inversa: pal, car, tes, etc.-, y finalmente las sílabas trabadas –en las que en medio de la sílaba hay una “l” o “r”: bre, fra, pla, etc.-.
- Un tercer paso sería relacionar las palabras entre sí, y pasar a la lectura oral de pequeñas frases construidas con esas palabras.
- Finalmente se llegan a leer textos sencillos, en los que entran las palabras ya estudiadas.

Para Guzmán (1997), este tipo de métodos son los más tradicionales y los que se siguen usando en gran medida en las escuelas. Es la manera en que la mayoría en el sistema de educación de México ha aprendido a leer, y aunque ha resultado ser efectivo, tampoco es el único que muestra tener buenos resultados.

3.3.3.2. Métodos analíticos o globales

Después de algún tiempo se comenzaron a hacer críticas a la forma de enseñanza sintética de la lectura, ya que se consideraba poco pedagógico que el niño se enfrentara a unidades abstractas y carentes de significado, así surgió un método nuevo de enseñanza de la lectura: el analítico.

La historia de los métodos analíticos es más reciente, sus orígenes se remontan a Comenio, quien habló de la esencia de estos métodos empezando por la enseñanza directa de palabras asociadas con su significado sin intervención de ningún principio alfabético.

El proceso de aprendizaje de la lectura con el método global o analítico, parte de unidades lingüísticas con significado, la enseñanza se centra en el estudio de unidades más complejas que la letra o la sílaba para que al final el niño sea capaz de distinguir esos elementos más simples (Guzmán, 1997).

Al igual que el método sintético que tiene variaciones en la forma de enseñar – comenzar por letras o por sílabas-, el método analítico también tiene variaciones, se puede iniciar con palabras o con frases.

Artiles (1997), define a los métodos analíticos como aquéllos que inician el proceso de lectura desde unidades con significado, insistiendo desde un principio en ese significado de lo que se lee. Y menciona que los autores que defienden esta orientación proponen que la enseñanza no debería centrarse en la decodificación <<grafismo-sonido>>, sino en el uso de palabras o frases con significado.

Los pasos generales que sigue el método analítico son los siguientes:

- Se comienza por la enseñanza de unidades más grandes como las oraciones o las palabras, asociándola con la representación gráfica de esa frase o palabra.
- En un segundo paso se comienzan a descomponer esas oraciones en palabras y las palabras en sílabas y letras para que el niño sepa que a partir de esas unidades más pequeñas podrá formar otras palabras que aún no conoce.

- Y finalmente un tercer paso sería que el alumno lea textos cada vez más complejos con el conocimiento que ya tiene de las sílabas y letras, leyendo palabras nuevas sin necesidad de aprender palabra por palabra.

Ambos métodos han sido valiosos a lo largo del tiempo, en los últimos años se ha comenzado a utilizar los métodos analíticos, sin embargo, los métodos sintéticos siguen teniendo un gran auge en las escuelas, pero se ha demostrado que ambos métodos son eficaces si se utilizan adecuadamente.

Lo importante no siempre es el método en sí, sino la manera en que el docente se proponga utilizarlo, los alumnos requieren que los motivemos para que tomen interés en la lectura, debemos elegir el método que pueda responder mejor a sus necesidades y que ayude a desarrollar la autoestima del alumno creándole una imagen positiva de lo que significa leer, graduando los aprendizajes para que cada nueva actividad le de una experiencia positiva.

Al utilizar cualquiera de los dos métodos es importante que el niño sea el protagonista de su propio aprendizaje, asegurarnos que participe activamente en el proceso y que valore de manera positiva la necesidad de aprender a leer.

Por todo lo expresado también es importante conocer al alumno y los diferentes métodos de enseñanza de la lectura, para de esta manera hacer una valoración positiva de cuál sería el más adecuado para él, y desde el principio, crear una diversidad de actividades que sean motivantes.

3.4. La lectura en alumnos con discapacidad intelectual

Hasta aquí se ha expuesto que la lectura es un aprendizaje importante para la vida diaria, por ser una herramienta que utilizamos día a día para comunicarnos. Para los niños que van aprendiendo a cada momento a comunicarse con todo lo que esta a su alrededor es esencial adquirir estas herramientas, la enseñanza y el aprendizaje de éstas le abrirán camino para enfrentarse de manera más activa al mundo que lo rodea.

Durante años, muchas personas con discapacidad intelectual no han aprendido a leer porque solía pensarse que no podían aprender a hacerlo y, los que lo lograban eran escasos y de una manera muy costosa, teniendo resultados muy pobres ya que no era una lectura comprensiva sino puramente mecánica. Por esas bajas expectativas que se tenían respecto a estas personas se conseguían bajos resultados (Troncoso y del Cerro, 2005).

Los resultados pobres que se obtenían se debían a que no se usaban métodos adecuados para la enseñanza de la lectura, que se adaptaran a sus características, además de las bajas expectativas que se tenían acerca de las capacidades de estas personas y por tanto el esfuerzo que se hacía para que aprendieran era muy escaso.

Pero las cosas han cambiado, ya se ha demostrado a través de la experiencia que los alumnos con discapacidad intelectual si pueden aprender a leer y además, que no sólo aprenden a leer mecánicamente sino que usan esta actividad para llevar una vida más autónoma, como una actividad de ocio y una actividad para seguir aprendiendo.

Troncoso y del Cerro (2005), aseguran que en los últimos tiempos los niños y jóvenes con discapacidad intelectual están aprendiendo más y mejor de lo que hace algunos años se hubiera esperado. Y que la habilidad de leer les otorga una mayor facilidad de integración social porque, gracias a la lectura, pueden conocer temas de actualidad sobre los que pueden mantener conversaciones y expresar mejor sus gustos y deseos.

En este sentido Ruiz (2012), menciona algunas consideraciones acerca de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual relacionadas con el aprendizaje de la lectura:

- La inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual es un proyecto que beneficia a todos. A estos alumnos, porque se forman en el ambiente real que más tarde encontrarán en la etapa adulta en la sociedad. Y a los demás, porque les permite aprender algo que no aparece en los libros y que es difícil interiorizar sin experiencias vitales, valores como la tolerancia y el respeto a quien es diferente. Sin

embargo, no basta con que estos niños estén en la clase, sino que han de aprovechar al máximo las posibilidades que esa asistencia les proporciona y, a su vez, adquirir habilidades que se les ofrecen a todos en el sistema educativo.

- La escuela es otro escalón que nos dirige hacia la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual. La inclusión educativa en centros escolares ordinarios es la forma más adecuada de escolarizar a los niños con discapacidad intelectual. Es preciso que las instituciones adopten las medidas metodológicas y organizativas precisas, que se les proporcionen los apoyos necesarios, que se realicen las oportunas adaptaciones curriculares, para que el proceso inclusivo sea real y no una mera declaración de intenciones y además que adquieran una visión social acerca de la discapacidad, así como una aceptación de la diversidad.
- La intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de planificarse teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en él. No se trata únicamente de actuar sobre el niño, adaptando los objetivos y los contenidos a su estilo de aprendizaje, sino que se ha de plantear una actuación que incida sobre todos los factores tanto cognitivos como afectivos y motivacionales, desde diferentes puntos de vista, con una perspectiva integral y sistémica de todo el proceso.

La inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual nos exige un compromiso, una visión global e integradora del sistema educativo, adquirir conciencia acerca de lo que es la diversidad y de acuerdo a esto determinar los aprendizajes que son más valiosos para cada alumno, y las maneras de enseñar que puedan beneficiar a todos, motivándolos al mismo tiempo. En este sentido la tarea docente resulta ser compleja, pero los beneficios que se obtendrán serán valiosos y valorados positivamente. La lectura es un aprendizaje valioso y que perdura toda la vida.

3.4.1. Características asociadas a su aprendizaje

Es importante para incluir de manera efectiva a las personas con discapacidad intelectual conocer algunas características generales que se asocien a su aprendizaje, sin que esto sea algo determinante y nos lleve a etiquetar o tener prejuicios. Simplemente es necesario conocerlas para encontrar formas de enseñar que puedan resultar más efectivas.

Para Ruiz (2012), uno de los mitos más perniciosos que se han sostenido acerca de los centros educativos a lo largo del tiempo es el de suponer que la enseñanza causa automáticamente el aprendizaje y esto no siempre es así, no basta con estar en un salón de clases para aprender. El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y en él se produce la interrelación constante entre el emisor y el receptor del mensaje y, de esos dos agentes, el aprendiz es el más importante. El docente actúa como una guía para que el alumno consiga adquirir esos conocimientos, contar con una buena planificación educativa, un trabajo pedagógico riguroso y una metodología didáctica adecuada, son condiciones necesarias, aunque no suficientes, para que el aprendizaje se produzca.

Algunas características que Ruiz (2012) menciona acerca del aprendizaje en alumnos con síndrome de Down, son las que se mencionan a continuación:

- En los alumnos con síndrome de Down la adquisición y el progreso en los aprendizajes pueden ser más lentos. El proceso de consolidación podría tardar más tiempo y eso conlleva que, en general, necesiten más tiempo para conseguir los conocimientos y, en consecuencia, realizar actividades más variadas para que puedan consolidar y generalizar los conocimientos adquiridos.
- Pueden tener menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente y será prudente que en muchas ocasiones se presenten los estímulos educativos que ellos no buscan y que se les enfrente a situaciones en las que deban hacer uso de diferentes capacidades.

- Como pueden llegar a ser más costosos los aprendizajes para lograr el mismo grado de conocimiento pueden requerir un mayor número de ejemplos, de más ejercicios, más ensayos y repeticiones. Para conseguir la consolidación, la generalización y la transferencia de las adquisiciones es preciso aplicar de forma habitual las habilidades alcanzadas, en diferentes lugares y momentos, y siempre que sea posible, en su entorno de vida cotidiano.
- También puede llegar a ser efectivo que se descomponga el proceso de enseñanza en un mayor número de pasos intermedios, con una secuenciación más detallada de objetivos, contenidos y actividades. Utilizar la demostración en lugar de muchas indicaciones verbales.
- En muchos casos, dada su mejor percepción visual, aprenden con mayor facilidad si se apoyan en signos, gestos, señales, imágenes, dibujos, gráficos, pictogramas o cualquier otro tipo de clave visual. La percepción visual y la retención de la información a través de la vista han de considerarse puntos fuertes en el aprendizaje de los niños con síndrome de Down.
- Su capacidad de observación y de imitación también deben aprovecharse para favorecer y reforzar la adquisición de los distintos aprendizajes, utilizando el denominado aprendizaje por observación o vicario, siempre que sea posible. Emplear más ayuda directa y demostraciones (por medio del modelado y la imitación) que largas explicaciones. Trabajar siempre desde lo concreto a lo abstracto, desde los ejercicios prácticos a las conclusiones teóricas, desde lo manipulativo a lo conceptual.
- Su capacidad de comprensión lingüística puede ser superior a la de expresión verbal. El lenguaje expresivo en algunas ocasiones puede considerarse un punto débil en el aprendizaje de las personas con

síndrome de Down, que puede camuflar muchos conocimientos que poseen pero que no son capaces de comunicar verbalmente. Esa particularidad se ha de tener en cuenta a la hora de aplicar programas instruccionales, dado que pueden mostrar un menor número de respuestas en la fase inicial de los mismos, dando la impresión de que no están entendiendo, cuando puede no llegar a ser así.

- Es necesario que el trabajo autónomo, sin supervisión, se establezca como un objetivo prioritario desde edades tempranas, para desarrollar habilidades para la vida diaria.

Todas estas consideraciones pueden ser de utilidad a la hora de trabajar programas de lectura en alumnos con discapacidad intelectual, ya que considerando los puntos fuertes –y además conociendo las características específicas de cada alumno- podremos elegir métodos que puedan atender a sus necesidades y que resulten más motivantes para ellos. No obstante, es importante recordar como la Dra. Elisa Saad asegura (comunicación personal, julio, 2012), que estas características no son determinantes, tan sólo son características que se pueden tomar como base para considerar los puntos fuertes que pueden servirnos de ayuda y los puntos en donde hay que considerar los apoyos pertinentes, por lo tanto no son características generales de las personas con síndrome de Down, aunque es pertinente tenerlas en cuenta sin cerrar nuestra visión y sin generalizar, ya que cada persona tiene características diferentes:

3.4.2. Adaptaciones curriculares

Si se quiere atender a la diversidad del alumnado, es necesario por tanto, realizar modificaciones cuando sea pertinente a los contenidos para adaptarlos a cada alumno en particular. Todos ven la misma temática pero se deben respetar los ritmos, intereses y estilos de aprendizaje de cada quien.

Ruiz (2012), define adaptación curricular como la medida de modificación de los elementos del currículo a fin de dar respuesta a las necesidades del alumnado. Una Adaptación Curricular Individual (ACI) es una programación para un solo alumno, con el mismo objetivo que la programación del grupo. Se basa en la evaluación psicopedagógica previa y planifica la respuesta educativa para responder a sus necesidades desde el currículo común para todos.

Se trata de adaptar el currículo a las necesidades concretas de un determinado alumno, a sus intereses y motivaciones, a su estilo de aprendizaje, a su forma de aprender, de hacer y de ser. Por tanto es esencial hacer una evaluación previa para poder partir de ahí, determinar las necesidades de cada alumno y dar una propuesta curricular adaptada.

No es obligación tan sólo del docente realizar la adaptación curricular, sino que en un entorno inclusivo todos deben trabajar en conjunto para hacer y conocer las adaptaciones curriculares que se realicen, tanto docentes, como el director y padres de familia.

Una adaptación curricular siempre va a tener en cuenta el currículo común, ya que el alumno debe ver lo mismo que sus compañeros, a su nivel y con sus apoyos pertinentes.

Al hacer adaptaciones curriculares, la selección de objetivos para su aprendizaje se ha de basar en unos criterios generales, Ruiz (2012), propone los siguientes:

- Son prioritarios los objetivos que se dirijan a su autonomía y los que fomenten la responsabilidad de la persona. Los que promuevan su independencia y autonomía en el mayor número posible de ámbitos.
- Los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del niño, los que le vienen bien aquí y ahora.

- Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar en mayor número de situaciones, como el entrenamiento en habilidades sociales o todo lo que suponga mejoras en su comunicación.
- Los que sirven de base para futuras adquisiciones. Aquí, por ejemplo, se incluye la lectura, que les abre un mundo de posibilidades, o de la numeración y el cálculo, útiles para posteriormente manejar el dinero o para orientarse en el tiempo y en el espacio.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus competencias y capacidades, tales como atención, percepción, memoria, cognición, función ejecutiva, resolución de problemas, comprensión, expresión oral y escrita y socialización.

Es importante trabajar en conjunto para que todos estén al tanto de las adaptaciones y así puedan ayudar al alumno a potencializarse al máximo. Las adaptaciones curriculares van a proveer al alumno de recursos y apoyos que le permitan acceder al currículo común. Existen diferentes tipos de adaptaciones curriculares, pueden ser:

- ❖ Físicas o espaciales: se relaciona el espacio físico en donde se encuentra el alumno. Como la distribución de las mesas, el lugar donde se sienta, el fácil acceso a su salón o salones de clase, etc.
- ❖ Materiales: adaptar el mobiliario si es necesario, como las bancas o el tamaño de los letreros si necesita ayuda visual, prótesis auditivas si tiene problemas de audición, lentes si es que los necesita, y materiales educativos adaptados, etc.
- ❖ Comunicación: se dan cuando el alumno necesita de algún sistema comunicativo como el Braille, la lengua mediante signos, etc.

Algunas recomendaciones de Ruiz (2012) para el trabajo en el aula con alumnos con discapacidad intelectual las que se enlistan en la siguiente página:

- Es importante que en la enseñanza a alumnos con discapacidad intelectual se encuentren dos principios metodológicos que son la imaginación y la flexibilidad. La imaginación nos va a servir para buscar nuevos caminos pedagógicos, fuera de las rutas habituales, que permitan sacar el máximo rendimiento de cada alumno. La flexibilidad nos sirve para adaptarse a los permanentes imprevistos que encontraremos en esa ruta, acomodando la metodología al momento actual del alumno, a su progreso personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.
- En algunas ocasiones es necesario dejar pasar determinado resultado, valorando el esfuerzo más que la calidad de lo realizado, para mejorar la autoestima del niño, su motivación y el buen clima de la clase.
- Se debe evitar a toda costa la tendencia a comparar al niño con discapacidad intelectual con sus compañeros. Cada uno es distinto y se ha de procurar que progrese a su propio ritmo. Es peligrosa la tendencia a considerarlo como un alumno más, que suele llevar a intentar que haga lo mismo que los demás y al mismo tiempo que ellos, sobreexigiéndole sin prestar los apoyos necesarios.
- Es recomendable partir también del principio de flexibilidad en la presentación de actividades, teniendo presente que en algunos casos la actividad que tenemos preparada no va a poder llevarse a cabo tal y como la habíamos planificado. Debemos combinarlas de acuerdo con la motivación del alumno, su estado de ánimo y su interés en cada momento, variando el tipo de tarea o su grado de dificultad.
- Es recomendable utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa. El educador puede hacer de

mediador, para acercar los conocimientos al alumno, pero siempre buscando que el niño sea protagonista de su propio aprendizaje.

- Es fundamental utilizar un aprendizaje basado en el juego, que sea realmente lúdico, entretenido, atractivo, de forma que se sientan motivados a participar activamente en aquello que se les está enseñando. Introducir actividades abiertas con tareas sencillas y significativas, que tengan sentido para el niño, dejándoles en algún caso elegir entre varias opciones, para aumentar su motivación y las opciones de realizarlas con éxito.
- Presentar actividades de corta duración, adaptadas a su capacidad de atención, que irán prolongándose progresivamente. Con los alumnos con discapacidad intelectual es mejor planificar muchas actividades cortas que pocas de larga duración. Y también, combinar diferentes tipos de actividades: trabajo autónomo individual; trabajo compartido con algún compañero; exposiciones orales por parte del profesor; búsqueda de información; trabajo en grupos y otras.
- Es imprescindible la adaptación de los materiales de trabajo para cada niño, elaborar materiales creados al efecto, para atender a su proyecto educativo individual (es el caso del programa de lectura global de Troncoso y del Cerro, en donde las fichas y materiales son confeccionados para dar respuesta a su adaptación curricular individual).
- Es conveniente tener preparado el material que se va a utilizar con antelación y contar con material en abundancia, por si se han de modificar las actividades que se tenían previstas en un principio.
- La organización del horario semanal se ha de planificar de acuerdo con sus necesidades. Si al llegar al colegio por la mañana está más atento y concentrado, es en las primeras horas cuando se han de colocar los contenidos más densos, quizás de materias como lenguaje o matemáticas, de forma que se saque el máximo provecho de los

momentos en que está más fresco, algo que con toda probabilidad también beneficiará a sus compañeros.

- Se valorará al alumno en función de él mismo, no sobre la base de una norma o de un criterio externo, o en comparación con sus compañeros. Para ello es preciso establecer una línea base, hacer una valoración inicial de lo que sabe y no sabe, y partir siempre de lo que el alumno tiene bien establecido para planificar las actuaciones educativas. Posteriormente el profesor se servirá de la evaluación continua, la observación y la revisión constante de las intervenciones, como estrategia básica para realizar el seguimiento del proceso educativo.

Cuando hablamos de diversidad hacemos referencia a que cada persona es diferente, el campo educativo nos da cuenta de la gran variedad de alumnos que existen, cada quien cuenta con sus habilidades, sus intereses, sus motivaciones y por lo tanto la forma de enseñar debería de ser igual de diversa.

Baquero (2006), reprocha que en las escuelas han impuesto, a lo largo de los años, condiciones de trabajo homogéneas para una población que claramente es diversa, es ahí en donde el docente debe ser creativo para poder adaptar los contenidos curriculares a las características de cada alumno.

Es cierto que las adaptaciones curriculares no son sencillas, porque si bien buscan adaptar el contenido a las características individuales, al mismo tiempo deben de aspirar a que siga siendo un contenido grupal y todos estén en contacto con la misma temática que se esta viendo, ya que de esta manera se logrará dar una atención a la diversidad y los resultados serán positivos.

Ramos (2009) entiende a las adaptaciones curriculares como un proceso de toma de decisiones que implica flexibilidad en el currículo escolar, se sistematiza de manera regular, se plantea expectativas de aprendizaje, centrándose en aprendizajes relevantes para la vida escolar y social. Y en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual, esta estrategia pedagógica debe favorecer a la inclusión y por lo tanto la adaptación debe: a) estar en sintonía con las actividades del grupo; b) debe tener una intencionalidad clara y

explícita de las tareas propuestas; c) debe generar ambientes que impliquen la necesidad de pensar; d) debe tener en cuenta generar actividades grupales colaborativas; y e) un monitoreo claro de los aprendizajes.

Una adaptación curricular será valorada en la medida en que responda a las necesidades del alumno y al mismo tiempo en la medida en que lo integre de manera efectiva con sus compañeros del centro escolar.

3.4.3. Métodos alternativos de evaluación

Morán (2012) afirma que la evaluación en educación consiste en obtener información del proceso educativo y que, evaluar los aprendizajes es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo entiende la evaluación como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite que el docente pueda construir estrategias de enseñanza adecuadas y que, al mismo tiempo, los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes, para poder así, valorar el proceso educativo.

La evaluación es uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo, debe emplearse también para conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje y en ningún caso para sancionarlos, reprimirlos o desaprobarlos (Morán, 2012).

Los docentes deben encontrar la manera más adecuada para evaluar a sus alumnos, tomando en cuenta la diversidad de alumnos con los que tiene contacto, intentando así valorar el esfuerzo de cada uno, comparando el desempeño consigo mismos y no con criterios externos.

Castañeda (2011) menciona que la mayoría de las personas al escuchar la palabra “evaluación” suele pensar en una calificación, un examen, un número o en algo cuantitativo, haciendo a un lado los aspectos cualitativos que son igual de indispensables para realizar una evaluación que contemple al alumno de manera global, tanto sus conocimientos, como habilidades y actitudes.

La evaluación cualitativa intenta crear una visión integradora del sujeto y del aprendizaje y considera no sólo la importancia de que el alumno memorice,

sino también la manera en que cada uno de ellos adquiere el conocimiento y lo aplica funcionalmente, es decir, se apropia de él.

En sintonía, Castañeda (2011) menciona que es importante no sólo evaluar la memorización por parte del alumno, sino también la resolución de problemáticas a las que se enfrenta día a día, adquiriendo habilidades y destrezas para aplicar en la práctica.

La evaluación debe entenderse como un proceso formativo y sumativo mediante el cual se identifica en qué medida los alumnos/as han desarrollado un mejor desempeño en la resolución de los problemas que se les presentan y que se les presentarán a lo largo de su vida, utilizando los conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes que les permitirán contar con las competencias requeridas para hacerlo (Frade, 2008, p.13, cit. en Castañeda, 2011 p.6).

Es por esto que el proceso de evaluación debe ser amplio e integral, considerar los aspectos tanto cuantitativos como los cualitativos en la educación es una manera de obtener buenos resultados y mejorar la práctica del docente.

La evaluación es un proceso integral del progreso académico del alumno, este proceso comprende no sólo de exámenes, sino de otras evidencias de aprendizaje como el trabajo en clase, los reportes, la observación, etc. Este proceso permite obtener evidencias y poder así mejorar la enseñanza. Además ayuda al docente a reflexionar acerca de las condiciones de trabajo, los aprendizajes alcanzados y no alcanzados, y las causas que lo hacen posible (Morán, 2012).

La evaluación es concebida como un proceso de valoración continua de los logros y de la observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos, para después ofrecerles los apoyos necesarios en el momento oportuno. Esto quiere decir que es necesario observar y determinar cuánta y qué ayuda requieren los alumnos para que alcancen mayores logros de aprendizaje y superen obstáculos que se les presenten en el proceso educativo, además permite hacer los ajustes adecuados en la práctica pedagógica (Gutiérrez, 2002, cit. en Morán, 2012).

Se enfatiza entonces que la evaluación no es un proceso acabado o final, sino formativo, no sirve para hacer críticas negativas, sino al contrario, ayuda a que el profesor y alumno se den cuenta si se están alcanzando los objetivos que se plantearon.

Por lo anterior, en los últimos años se ha considerado al aprendizaje más como un proceso que como un resultado y este proceso debe ser evaluado constantemente para poder comprender y retroalimentar la práctica pedagógica y sus efectos en los alumnos.

3.5. El método global como alternativa para la enseñanza de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual

Los niños tienen la capacidad de comprender lo que leen desde que inician su aprendizaje, valiéndose de muchos medios, como por ejemplo: leer las imágenes, reconocer la silueta textual, reconocer la intencionalidad por la situación de comunicación. Por ello, es preferible evitar el empleo de métodos que enfatizan el desarrollo gradual de destrezas independientes como vocales, sílabas aisladas, palabras sueltas y que dejan para el final la comprensión de lo que se lee, porque así se pierden valiosas oportunidades de aprender y valorar la principal finalidad de la lectura que es la de comprender mensajes.

Los niños, desde el principio de su aprendizaje, deben descubrir lo importante que es saber leer porque les permite comunicarse con otros, recibir e interpretar mensajes, sentir la lectura como fuente importante de placer y entretenimiento. La lectura permite apreciar que el lenguaje escrito es la forma como perdura en el tiempo el lenguaje oral. Con el tiempo y la instrucción, los niños aprenderán también a valorar la lectura como fuente de información y como medio que les ayuda a mejorar sus habilidades lingüísticas (Armario, s.f.)

Troncoso y del Cerro (2005), señalan que el método global de la lectura ha resultado ser eficaz para alumnos con síndrome de Down, por apoyarse en imágenes y en palabras con un sentido completo que tienen significado para el niño.

Como Troncoso y Flores (2011) lo mencionan, existía la creencia de que las personas con discapacidad intelectual carecían de capacidad para leer, pero esto se vio superado conforme se fueron aplicando métodos pioneros como el método global de la lectura. Y debido a su experiencia, saben que cada niño con discapacidad intelectual tiene características propias que es preciso conocer lo mejor posible: su nivel cognitivo, su capacidad de atención, percepción, concentración y memoria, su comprensión verbal y sus intereses personales. Todo ello son cuestiones fundamentales para determinar cuándo, cómo y con qué expectativas se empieza la enseñanza – aprendizaje. Todos tienen posibilidad de iniciarse en el proceso, pero el momento concreto puede diferir en edades cronológicas distintas. La mayoría irá progresando y alcanzando los niveles lectores; pero ese progreso también es variable, no sólo comparando a un alumno con otro, sino que un mismo alumno puede recorrer con cierta rapidez y satisfacción una etapa y tener más dificultad e ir más lentamente en otra. Al final, la mayoría serán lectores si se hacen las cosas bien.

El método global propuesto Troncoso y del Cerro, como ellas mismas lo mencionan (2005), ha demostrado su eficacia, es adecuado para lograr un aprendizaje grato y con él se consiguen buenos resultados de comprensión, soltura y afición lectoras. El consejo que las autoras dan es potenciar, estimular y aprovechar al máximo las capacidades de cada alumno en concreto —bien sea la de su atención, la de su memoria visual, o la de su expresión— para que sienta la “alegría” del progreso. Al mismo tiempo, hay que ofrecer actividades especialmente bien diseñadas y presentarlas de modo que no sean agobiantes, ni reiterativas, ni frustrantes para los puntos débiles.

Los niños quieren aprender a escribir porque quieren “comunicar” mensajes, quieren saber cómo se escribe su nombre, el de sus amigos, quieren decir cosas por escrito. Aprender letras sueltas no satisface esta necesidad, lo mismo pasa con las sílabas que se usan en el método tradicional. Si queremos que aprendan a leer y escribir, para que puedan comunicarse a través del lenguaje escrito, tenemos que enseñar a partir de mensajes con sentido (Armario, s.f.)

Troncoso y del Cerro (2005) afirman que este método tiene la característica de que se ajusta a las capacidades cognitivas y tiene en cuenta las peculiaridades de cada niño, estimula y facilita el desarrollo cognitivo ulterior, ejercita la memoria a corto y largo plazo, la autonomía personal en la adquisición de conceptos, la capacidad de correlación y facilita el desarrollo del lenguaje expresivo.

Es fundamental que el método de enseñanza esté bien diseñado y que su aplicación sea grata, estimulante y motivadora para el alumno desde su inicio. Así debe mantenerse a lo largo de todo el proceso. Para Troncoso y Flores (2011), la experiencia de la enseñanza desde hace más de 30 años y la de muchos grupos en la actualidad, ha demostrado que los niños con síndrome de Down inician con éxito la hermosa tarea de leer con el reconocimiento global de las palabras. Ello se explica porque se apoya y fundamenta en sus puntos fuertes o habilidades, como son la atención, la percepción y la memoria visuales. Estas capacidades favorecen notablemente que entiendan con cierta facilidad el significado de una palabra escrita. Es preciso elegir palabras de objetos o acciones muy conocidos por el niño, mostrándoselas al principio acompañadas de su imagen fotográfica o de un dibujo reconocible. De este modo el niño comprende desde el comienzo que leer es acceder a un significado o mensaje, a través de unos símbolos gráficos.

Troncoso y Flores (2011), también mencionan que es evidente que, aun en el caso real, posible e incluso frecuente, de que el niño aprenda así a "leer" decenas o centenas de palabras y de frases compuestas con ellas, tiene que aprender también la llamada "mecánica lectora" para acceder así a la lectura de palabras nuevas. Ello supone que debe aprender las sílabas, pero de un modo tal que siempre se mantenga la comprensión de lo leído. Para ello, no deben enseñarse las sílabas aisladas (ma, me, mi, mo, mu), desligadas, aisladas de palabras con contenido semántico. Es muy útil usar todas las palabras monosilábicas como son: yo, tú, sí, no, pan, pez, mar, sol; pero dado que en español no tenemos muchas, hay que diseñar actividades para conocer todas las sílabas, mostrándolas como una parte de las palabras que ya

reconoce globalmente. El aprendizaje de las letras, el deletreo, puede posponerse incluso hasta el momento de iniciar la escritura de las mismas.

El método de lectura bajo el método global consta de una serie de requisitos previos para ponerlo en marcha, o trabajar estos requisitos al mismo tiempo que el método y comprende 3 etapas diferenciadas por los objetivos concretos y por los materiales propios de cada una de ellas (Troncoso y del Cerro, 2005).

En los siguientes subtemas se describen los requisitos previos así como cada una de las 3 etapas del método global de lectura de María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro.

3.5.1. Requisitos previos para la lectura

Troncoso y del Cerro (2005), indican una serie de requisitos previos necesarios para comenzar con la lectura, los cuáles se enlistan a continuación:

- a) El niño debe tener un nivel de lenguaje comprensivo mínimo, lo que implica que el niño debe saber que las cosas y las acciones tienen un nombre, el cuál se le asigna a cada persona, objeto u acción. No es necesario que el niño sea capaz de dar una respuesta verbal, pero hay que asegurarnos de su comprensión, sin embargo, si el niño ya cuenta con un cierto lenguaje oral es importante que lo utilice para potenciar su expresión oral.
- b) Será preciso que el niño haya desarrollado la atención suficiente como para escuchar y mirar durante unos segundos o minutos y de esta manera pueda recibir la información oral y visual que se le ofrece, para que pueda reconocerla, procesarla, elaborar y dar una respuesta, manifestando así su comprensión. Es importante que en el ambiente se eviten distractores, tanto visuales como sonoros.
- c) La percepción visual suficiente como para distinguir imágenes percibiendo las semejanzas y las diferencias. Aun así deben ser imágenes claras y de fácil comprensión.

- d) La percepción auditiva mínima para que el alumno sea capaz de entender y distinguir unas palabras de otras, sin darle mucha importancia a que confunda palabras parecidas como pato-gato, ya que aprenderá con nuestra guía a distinguirlas.

- e) La atención, percepción y memoria visuales son importantes, el nivel mínimo es que el niño sea capaz de mirar durante unos segundos determinadas imágenes de objetos o de acciones, para captarlas y recordarlas, evocándolas después cuando se nombran. Poco a poco el niño prolongará esos tiempos de atención y memoria.

Es necesario fortalecer estos requisitos previos durante el trabajo de la lectura y para eso debe haber una buena planificación, para hacerlo motivante y que el niño vaya sintiendo el éxito que va proporcionándole cada sesión.

La labor del docente es importante porque él será quien se encargue de motivar al alumno, de realizar actividades que sean de su interés, así como variar la forma de enseñar para que el alumno logre concretar y generalizar los aprendizajes que va adquiriendo.

Troncoso y del Cerro (2005) recomiendan que el programa de lectura dé comienzo una vez que el niño cumpla con estos requisitos mínimos.

A continuación se describen las características principales de las tres etapas de la lectura.

3.5.2. Primera etapa: percepción global y reconocimiento de palabras escritas

Para esta etapa lo más importante es que el alumno entienda en que consiste leer, que a través de símbolos gráficos se accede a significados y mensajes.

El objetivo general es que el alumno reconozca visualmente y de manera global, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado. Las palabras se presentan de manera aislada como en frases y el niño deberá comprenderlas de las dos formas. Del mismo modo, las frases pueden

presentarse de forma aislada o formando parte de relatos sencillos presentados en forma de libros.

Para comenzar van a elegirse las palabras que el niño conozca y que puedan resultar mas interesantes y motivantes para él. Las primeras palabras que pueden introducirse son nombres de personas con quien él esté en contacto, cada palabra que vaya a enseñarse debe de llevar una representación gráfica, ya sea una fotografía o una imagen, pero de cualquier manera la imagen que represente la palabra debe ser clara y comprensible para el niño. Se recomienda comenzar con palabras cortas y sencillas, de sílabas directas, para proseguir con palabras de mayor extensión de sílabas mixtas, inversas o trabadas y palabras nuevas para que así acceda a un vocabulario mayor el alumno.

Cada alumno tiene sus propios intereses y también su propio nivel de percepción, por lo tanto, al crear el material debe ser adecuado para él. Troncoso y del Cerro (2005) mencionan que esta es la razón por la que se han negado a publicar material que pueda usarse de modo indiscriminado y que no se tengan en cuenta las características de cada niño, por tanto sólo ofrecen sugerencias para la realización de las actividades.

Las palabras que se le presentan deben estar escritas con letra grande y clara, el color inicial usado por las autoras es el rojo porque ayuda al niño en su percepción y en su memoria visual. Las palabras deben estar escritas con corrección ortográfica, los nombres iniciando con mayúsculas y al utilizar nombres conocidos por el niño escribirlos tal cual los usan, así por ejemplo, si siempre se le dice a esa persona "Nacho" aunque el nombre real sea Ignacio se utilizará "Nacho" y al enseñar sustantivos siempre irán acompañados con su respectivo artículo, por ejemplo: la dona, la mesa, etc.

Hay que tener en cuenta siempre el objetivo de una lectura inteligente que ayude al niño a pensar y mejorar sus capacidades intelectuales, por tanto el material realizado para las actividades debe tener la intención de facilitarle al niño la reflexión, la búsqueda de soluciones, la deducción, el pensamiento lógico y la elaboración de respuestas adecuadas.

Los materiales básicos para trabajar la primera etapa son la "tarjeta-dibujo", la "tarjeta palabra", los "lotos de palabras", los "libros personalizados" y las "fichas papel para trabajo con lápiz". Cada uno de estos materiales será descrito en el programa de intervención (capítulo III).

3.5.3. Segunda etapa: reconocimiento y aprendizaje de las sílabas

En la segunda etapa se trabaja el aprendizaje de sílabas y su objetivo principal es que comprenda que hay un código que nos permite acceder a cualquier palabra escrita que no aprendimos antes.

Para lograr una generalización lectora, que se refiere a la capacidad para leer cualquier texto desconocido, debe pasar por el aprendizaje y dominio de las sílabas. El aprendizaje silábico es el medio que permite descifrar las palabras nuevas.

En esta segunda etapa el método se asemeja a los métodos sintéticos porque se vuelve preciso realizar una enseñanza sistemática y programada en las sílabas para que el niño pueda generalizar su lectura.

Las autoras recomiendan iniciar esta segunda etapa en el momento en que el niño manifiesta que se ha dado cuenta de que algunas palabras tienen una sílaba igual.

Aquí, el objetivo general es que el alumno lea con fluidez y soltura palabras formadas por cualquier sílaba, comprendiendo inmediatamente su significado. Por medio de una serie de actividades y ejercicios, en los que los componentes de carácter manipulativo y lúdico tienen un lugar muy importante, el niño debe ir leyendo la sílaba con el objetivo de que, ante las palabras, no tenga que detenerse en cada sílaba intentando recordar como hay que nombrarla. La composición de muchas palabras, con sus sílabas, es una actividad que conviene practicar con frecuencia.

Casi todo el trabajo es manipulativo. A continuación se describen brevemente algunos de los materiales que se utilizan para esta segunda etapa de la lectura:

-Tablillas sílaba de madera o cartón grueso: es el material fundamental para esta etapa. Es útil preparar estas tablillas de un tamaño semejante al de las palabras de la etapa anterior, porque así pueden aprovecharse esas otras tarjetas como modelos para componer con las sílabas. Para comenzar a enseñar se coloca frente al niño la tarjeta palabra completa que ya conoce y se pide que la lea, después se toman las tablillas de sílabas que se necesitan para componer la palabra y se le ayuda a formar la palabra con las sílabas para que posteriormente lo haga por sí solo. En el momento en que el niño comprenda como hacer esta tarea y forme palabras diversas comenzará a trabajar a la vez con dos palabras y sus sílabas y así sucesivamente.

-Cartulinas para formar palabras: tiene como objetivo que el alumno tenga material suficiente para trabajar de manera autónoma. Aquí ya conoce la mecánica de la composición de las palabras por tanto se le pide que coloque las tablillas-sílaba en los recuadros para formar palabras que correspondan a ciertos dibujos –colocados en la parte superior-, aquí se le pide que lo haga sin ayuda.

-Ejercicios en hoja de papel con lápiz: Muchas de las actividades realizadas en papel para el aprendizaje de palabras en la primera etapa pueden servir para preparar ejercicios similares pero con sílabas. Algunos ejercicios sólo difieren en el estímulo gráfico que antes era una palabra y ahora será una sílaba. Pueden realizarse ejercicios de atención, discriminación y selección de sílabas iguales, así como ejercicios de percepción de sílabas dentro de palabras, selección de las sílabas necesarias para componer palabras que ya conoce, etc.

3.5.4. Tercera etapa: progreso en la lectura

Por último, se describe la tercera etapa del método global que es la del progreso lector, donde se pretende lograr que el alumno lea textos, progresivamente más complejos.

Durante esta tercera etapa deben facilitársele los recursos necesarios para que la lectura sea un hábito que se mantenga en su vida de adulto. El niño debe

disfrutar con lo que lee e ir descubriendo en todo el proceso que la lectura le proporciona muchos beneficios y ayudas valiosas en su vida diaria.

Uno de los objetivos es que el alumno adquiera soltura, fluidez y afición suficientes para leer textos largos, cuentos y otros libros. Se intenta conseguir que el alumno haga uso habitual y funcional de la lectura, que disfrute leyendo y que desarrolle sus capacidades intelectuales y aprenda a través de la lectura.

Sigue siendo muy importante en esta etapa que el alumno sea un participante activo de su aprendizaje, que se motive para que tenga deseos de seguir leyendo como una actividad de ocio.

A continuación se describen brevemente algunos de los materiales utilizados para esta tercera etapa:

-Tarjetas palabra: el objetivo es que el alumno adquiera velocidad lectora de palabras sin perder la comprensión. Algunas palabras serán conocidas y otras nuevas, las cuáles serán explicadas si no las conoce. Deben usarse palabras con distintos tipos de sílabas.

-Sobres sorpresa: su objetivo es que el alumno mejore su lectura atenta e inteligente, que reflexione acerca de lo que lee. Cada sobre tiene un título que indica su contenido y dentro hay cartulinas con dibujos y textos escritos. Pueden prepararse varios sobres en función de lo que sea más interesante o importante trabajar con el alumno.

-Fichas de trabajo en hoja de papel: aquí se preparan trabajos de lectura en hojas de papel, del mismo modo que en la primera etapa de aprendizaje de palabras y en la segunda de aprendizaje de sílabas. Podemos utilizar nombres de su familia y amigos, y textos sobre sus vivencias, para que sea más motivante e interesante para el alumno. La variación en esta etapa se da en el contenido y en los textos que se hacen más complejos cada vez.

Para cerrar sólo hace falta recordar que el docente debe ser creativo y flexible al realizar los materiales y tener una actitud positiva para que el alumno aprenda a leer. Todo material debe prepararse y adaptarse de acuerdo a las

características e intereses de cada alumno. Las palabras y dibujos deben ser claros y comprensibles, que interesen al alumno.

Troncoso y del Cerro (2005) mencionan que es importante recordar que el ritmo de aprendizaje de cada alumno es distinto y el convencimiento por parte del docente, de que el alumno puede progresar, será un factor decisivo para que ese progreso se dé.

4. Experiencias similares

En cuanto a experiencias similares, se realizaron revisiones de algunas tesis, informes de prácticas y servicio social de la Facultad de Psicología y otras facultades. Algunas tesis e informes de prácticas se han centrado en investigar los procesos de lectura en niños a nivel preescolar y primaria, tomando en cuenta diferentes perspectivas y métodos de enseñanza.

Hagg (2011), realizó una intervención en el proceso de lecto-escritura en niños de preescolar y primaria, esta tesis de maestría de la Facultad de Psicología analiza la importancia de las diferentes técnicas de enseñanza inicial de la lectoescritura, toma en cuenta el contexto mexicano, se encuentran en ella breves descripciones de los métodos de lectoescritura, así como otras consideraciones sobre esta. Para las intenciones del programa de intervención que se describirá en este trabajo, aporta el énfasis que pone en la importancia de conocer los distintos métodos de aprendizaje de la lectura y cuáles son los más utilizados en el contexto mexicano.

Por su parte González (2007), diseñó un programa de intervención para niñas de 2do año de primaria con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Ofrece un panorama general de los procesos implicados en la lectura y en la escritura, en este programa ya se ofrece la alternativa de trabajar la lectoescritura mediante métodos mixtos, que combinen tanto los métodos sintéticos como los analíticos, para evitar en la mayor medida posible que se puedan presentar dificultades de aprendizaje.

También se revisaron trabajos realizados por alumnos de la Facultad de Pedagogía, De Nova (2010), en su tesis de licenciatura habla acerca de los problemas de lectura en alumnos de 2do y 3er grado de primaria con alguna necesidad educativa especial, es importante porque toma en cuenta algunos procesos a tener en cuenta situando el aprendizaje de la lectura en un contexto de integración y la importancia de esto, realizando finalmente una propuesta pedagógica de acción docente.

Una tesis de pedagogía realizada por Aguilar (2007), en Michoacán, contiene una revisión de las principales dificultades en el aprendizaje de la lectura en



niños, toma en cuenta algo de suma importancia: el contexto, la importancia de la escuela y la enseñanza para influir en el niño de manera positiva o negativa, realizando un análisis acerca de las estrategias utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte Zúñiga (2011), de la Facultad de Psicología también realiza una revisión de las principales dificultades en la adquisición del aprendizaje de la lectura, enfatizando la identificación de los fonemas, esto lo realiza desde un centro USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), realizando finalmente una propuesta de intervención.

Las propuestas anteriores resaltan la importancia del aprendizaje de la lectura y la escritura, sin embargo, no hablan de programas que se apliquen necesariamente a una discapacidad intelectual y algunos otros están a nivel de propuesta, aunque en este informe se consideró necesario realizar también una intervención para los alumnos.

El informe de prácticas presentado en este trabajo pretende crear una visión amplia acerca del aprendizaje de la lectura, este proceso implica a todos y no sólo al propio alumno, cada persona a su alrededor debe dejarle ver que la lectura es un aprendizaje que resulta motivador y práctico para la vida diaria. A pesar de que no se encontraron tesis o informes de prácticas que se abocaran al proceso de lectura global, estos trabajos aportaron algunas otras formas de intervenir en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Lo que el presente programa de intervención pretende es ofrecer al lector algunas estrategias de enseñanza de la lectura bajo el método global en alumnos con alguna discapacidad intelectual, y por qué resulta conveniente trabajar en paralelo con otros métodos. Al mismo tiempo se trata de situar dentro de un contexto inclusivo, pretendiendo que los alumnos con discapacidad intelectual potencialicen sus estrategias lectoras y las usen para estar más inmersos en su ambiente social y para integrarse de manera más efectiva en el contexto escolar, asumiendo que la lectura les permitirá encaminarse a una vida de mayor independencia.

III. Programa de Intervención

III. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

A continuación se presenta el desarrollo del programa de intervención titulado: "Desarrollo de habilidades lectoras bajo el método global en alumnas con discapacidad intelectual", así como los objetivos generales y específicos, la población, el espacio de trabajo, las fases del programa de manera detallada, los materiales e instrumentos y las evaluaciones.

La intervención que se desarrolló está sustentada en los trabajos realizados por Troncoso y del Cerro –además de los trabajos de Gispert y Ribas (2010) -, quienes proponen un método global para el aprendizaje de la lectura en alumnos con síndrome de Down. Es importante destacar que, por la duración del programa y por los ritmos de aprendizaje de las alumnas, sólo se trabajó la primera etapa del método, de igual manera se realizó bajo los marcos del nuevo concepto de discapacidad y de la inclusión educativa y se tomaron en cuenta los programas de la SEP (2011a, 2011b). El programa consistió en el desarrollo de una serie de habilidades de lectura en dos alumnas con discapacidad intelectual, dentro de un contexto inclusivo.

1. Objetivos

Objetivo general:

- Desarrollar habilidades de lectura a través del método global en dos alumnas de primaria con discapacidad intelectual, para que de esta manera adquieran las competencias necesarias que les permitan participar activamente en las prácticas sociales más comunes, en la escuela y fuera de ella.

Objetivos específicos:

- Apoyar la formación de las alumnas con discapacidad intelectual como lectoras para desarrollar habilidades comunicativas e interactuar con otros.
- Detectar los puntos fuertes y las necesidades de apoyo mediante la elaboración del material didáctico en el proceso de lectura.

- Fortalecer los prerrequisitos que establece el programa de lectura global dentro del proceso de enseñanza.
- Diseñar actividades de lectura global en función del estilo, ritmo y características de aprendizaje de las alumnas.

2. Población destinataria

Se trabajó con dos niñas con síndrome de Down del grupo técnico que asistían al escenario y que se encontraban cursando el segundo año de primaria. El criterio de selección de las participantes se realizó de forma intencional, después de ingresar en el ambiente y detectar las necesidades de ambas alumnas. A continuación se presenta la información global de ambas participantes.

INFORMACIÓN GLOBAL DE LA PARTICIPANTE P.U.

Nivel escolar: segundo de primaria con propuesta curricular adaptada
Edad: 9 años

La participante P.U. se encontraba cursando el segundo año de primaria en el grupo técnico¹, trabajando la lectura bajo ambos métodos (global y fonético-silábico). Estaba familiarizada con la estructura de trabajo, sabía a que hora le tocaban sus clases, conocía los lugares en donde estaban guardadas sus libretas y estuche, el material didáctico, la computadora y áreas de trabajo. Tenía su propio pupitre en donde ella guardaba sus pertenencias y trabajaba sus actividades con su mesa frente a la docente y sentada correctamente.

Cuando comenzaba a realizar un ejercicio nuevo era necesario brindarle ayuda, por medio de técnicas como el modelamiento, mostrándole cómo se hacía para que a continuación ella lo realizara sola.

Los ejercicios con los que ya estaba familiarizada los realizaba con un ritmo de trabajo rápido y solía desesperarse si ya había terminado y no tenía más cosas por hacer, de modo que resultaba conveniente tener más ejercicios

¹ Recordar que el grupo técnico es el grupo al que asisten los alumnos con discapacidad intelectual para recibir los apoyos requeridos.

preparados para ella para que repasara lo aprendido.

Interpretaba las órdenes que se le daban, siempre y cuando fueran claras y precisas, retenía la información por tiempos prolongados y casi nunca era necesario repetirle las instrucciones dadas.

Su expresión oral solía ser fluida y siempre trataba de comunicar lo que deseaba, muchas veces su lenguaje no era muy comprensible, a menos que fuera bajo contexto para comprender mejor de lo que estaba hablando o pedirle que lo repitiera más despacio y al hacerlo ella de esta manera se podía entender mejor. Presentaba dificultades en la sintaxis, al estructurar enunciados podía omitir artículos, hacer cambios de género y número y en los pronombres.

El material adaptado y libros los utilizaba ella al ir a su grupo regular² y trabajar en conjunto con sus demás compañeros en la materia de español.

Se interesaba por lo que sus compañeros de otros grados leían ya que cuando ellos trabajaban la lectura se ponía a observar sus libros o a imitar la lectura. Le resultaba motivante el trabajo en equipo ya que le gustaba enseñarle a los demás lo que sabía y esto ayudaba a la retroalimentación. Muchas veces solía tomar la iniciativa para trabajar la lectura y eso mostraba su interés.

Resultaba evidente que sus papás solían leer con ella, ya que cuando la docente les dejaba lecturas ella al otro día “leía” el cuento a la clase demostrando que si se lo leyeron antes y que lo comprendió.

La comunicación con sus compañeros de grupo técnico solía ser muy abierta y fluida, generalmente sus compañeros comprendían muy bien lo que decía y continuaban la conversación. Aunque con sus compañeros de grupo regular algunas veces solía comportarse de manera tímida y le resultaba más difícil atreverse a conversar porque en ocasiones no le entendían ya que presentaba dificultades de lenguaje y articulación. Esto causaba que a pesar de que le gustaba mucho hablar y conversar, se mostrara distante con ellos, que a veces solían ser protectores con ella, pero algunos sabían que a ella no le gustaba que le ayudaran y que solía ser muy independiente, cuando la trataban sin sobreprotegerla ella se desenvolvía más fácilmente.

² El grupo regular es al que asisten los alumnos sin discapacidad intelectual, pero en donde se integran también estos alumnos.

INFORMACIÓN GLOBAL DE LA PARTICIPANTE S.R.

Nivel escolar: segundo de primaria con propuesta curricular adaptada

Edad: 9 años

La participante S.R. se encontraba cursando el segundo año de primaria en el grupo técnico, trabajando la lectura bajo el método global y el método fonético-silábico. Ella también estaba familiarizada con la estructura de trabajo en el salón de clases, tenía su propio pupitre en donde guardaba sus pertenencias y conocía bien las áreas de trabajo, así como los materiales para trabajar. Trabajaba sus actividades con su mesa frente a la docente y sentada correctamente. Le costaba trabajo mostrar orden durante las clases, a veces la docente tenía el control de sus libretas ya que ella solía distraerse con ellas. Se le dificultaba seguir algunas reglas y solía distraerse fácilmente, hacía falta trabajar en su expresión verbal, ya que a veces se mostraba tímida y retraída y podía dar la impresión de que no entendía pero parecía ser parte de su personalidad y había que estimularla para que se expresara. Resultaba muy efectivo hacerle el trabajo motivante y divertido, evitando regaños, ya que esto hacía que el gusto por el trabajo se avivara. El trabajo en equipo le resultaba motivante ya que al hacer el trabajo más activo y ver a alguien trabajando hacía que se interesara.

A veces era necesario hacer demostraciones de cómo se realizaba el trabajo, y así la comprensión de la actividad era más efectiva.

Tendía a distraerse ante estímulos externos, era importante mantener un contacto visual con ella y darle muchos estímulos y guías verbales a la hora de trabajar para mantener su atención en lo que se estaba haciendo.

Sus tiempos de respuesta a veces eran prolongados pero era necesario darle su tiempo para responder, para reflexionar y no presionarla porque podía inhibirse para contestar.

Requería algunos apoyos directos para trabajar en clase, trabajar muchas veces uno a uno para enseñarle a seguir la estructura de trabajo, poco a poco ella iba aprendiendo a ser más autónoma.

Su expresión oral no era muy fluida, parece ser que su personalidad tímida no

dejaba que se expresara tan fácilmente, no siempre era fácil comprender lo que quería decir -ya que presentaba dificultades de lenguaje y articulación-, hasta que hacía demostraciones o hablaba en contexto. Era necesario dejarla terminar de hablar y aunque se comprendiera antes lo que iba a decir había que dejarla finalizar y darle tiempo para que se expresara y no se sintiera presionada, era de gran importancia aprender a respetar sus tiempos. Sin embargo, a pesar de su timidez, en contextos en donde las relaciones se daban de manera más fluida –como en el descanso con su compañeros de grupo regular- le era más fácil expresarse si no sentía la presión de que se esperaba algo de ella.

Su expresión oral no solía ser siempre fluida y le costaba trabajo comunicar lo que deseaba, algunas veces su lenguaje no era muy comprensible, a menos que fuera bajo contexto para comprender mejor de lo que estaba hablando o pedirle que lo repitiera más despacio y al hacerlo ella de ésta manera se podía entender mejor.

Interpretaba las órdenes que se le daban, siempre y cuando fueran claras y precisas, en ocasiones era necesario repetirle las instrucciones, haciendo demostraciones algunas veces o incitándola a que lo realizara.

También con esta alumna los papás solían realizar lecturas ya que es una actividad que parecía disfrutar mucho, algunas veces llevaba libros de su casa y los platicaba, y en tarea de lectura también llegaba al salón a “leer” el cuento que habían dejado.

En su grupo regular solía ser tímida en horas de trabajo, sin embargo, los alumnos se ofrecían para acompañarla del grupo regular al grupo técnico y esto le daba más confianza, así también en las horas del descanso sus amigas la buscaban para ir a comer juntas.

El material adaptado y libros los utilizaba ella al ir a su grupo regular y al trabajar en conjunto con sus demás compañeros en la materia de español.

3. Espacio de trabajo

El trabajo se llevó a cabo en el aula del grupo técnico. Cada alumna trabajaba en su pupitre en donde se colocaban los materiales. El salón de clases contaba con puertas deslizables para dividir los salones cuando era necesario, a fin de evitar interrupciones y distracciones. El espacio tenía una buena ventilación, iluminación y las condiciones adecuadas. El salón de clases tenía una organización para que los alumnos conocieran el lugar en donde guardaban sus cosas, en donde podían encontrar el material didáctico, qué lugar le correspondía a cada quien, las materias que tomarían durante el día estaban ordenadas en el pizarrón, a un lado de éste, se encontraban materiales con los días de la semana, el día en que se encontraban en el mes, los meses del año, los colores, de manera que se repasaba todos los días y los alumnos se ubicaban temporal y espacialmente.

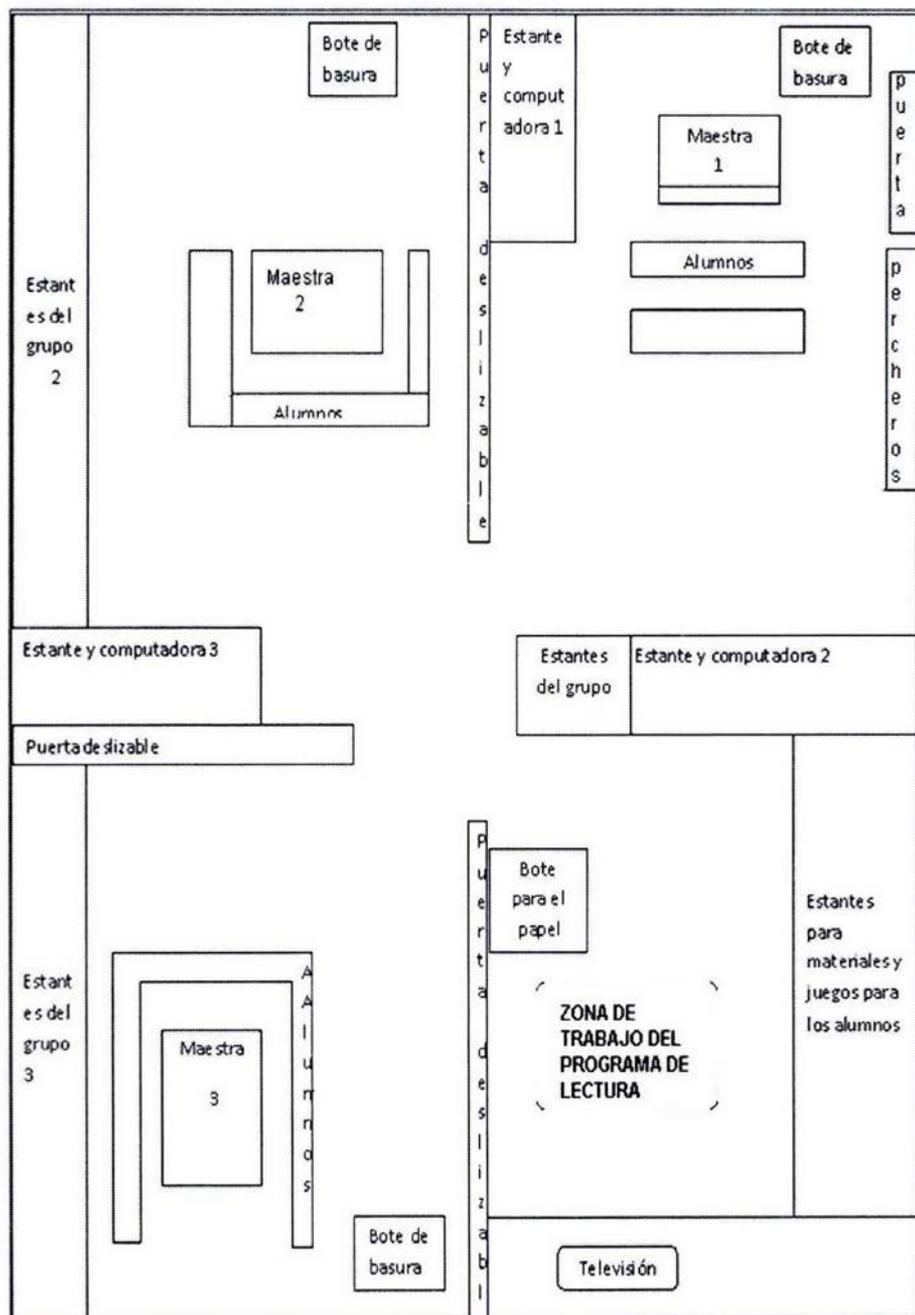
Conocer cómo está conformado el salón de clases es importante por que nos da cuenta de las condiciones de trabajo y la ubicación correcta para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje algo más ordenado y para que las alumnas estén familiarizadas con el salón y sus contenidos.

Cuando le damos a conocer a los estudiantes la organización del salón de clases facilitamos su disposición y seguridad, por eso es necesario presentar esquemas de cómo está conformado y cómo va a trabajarse durante el ciclo.

Por todo esto era importante conocer y estar familiarizado con el espacio y ambiente de trabajo que se mantenía en el grupo técnico y durante el trabajo de la lectura.

El croquis del salón del grupo técnico y el área de trabajo de la lectura global se presenta en la página siguiente, este croquis ofrece una imagen de la organización que tenía el salón de clases.

Figura 3. Croquis del salón del grupo técnico de primaria



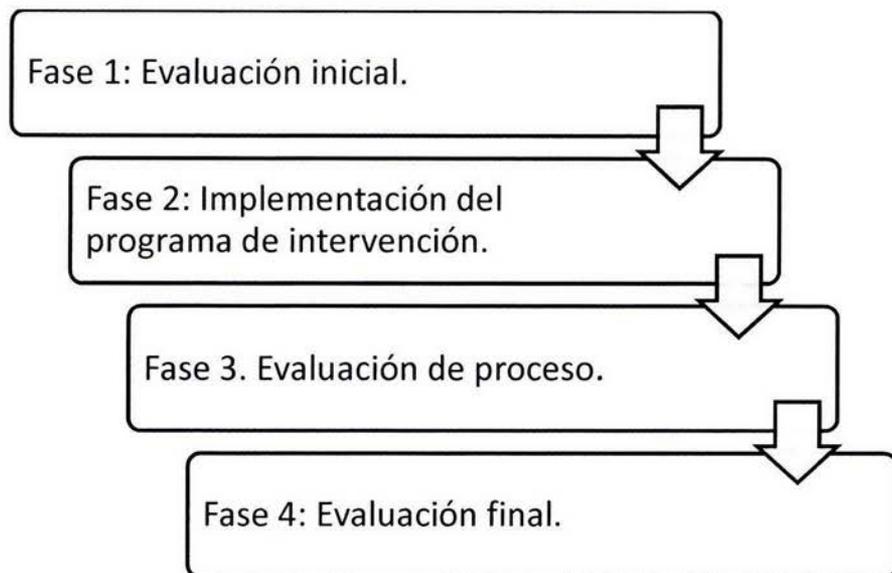
4. Etapas generales del Programa de Formación en la Práctica

A continuación se presenta un calendario de actividades que señala las etapas generales del programa, de las cuáles la etapa de intervención se describirá a profundidad en los apartados siguientes. Es importante señalar que las etapas a continuación descritas no son excluyentes y se trabajaron de manera interrelacionada. En el anexo I se encuentra explicada de forma más detallada cada una de las etapas trabajadas.

| Mes | My. 2012 | Abr. 2012 | Mzo. 2012 | Febr. 2012 | En. 2012 | Dic. 2011 | Nov. 2011 | Oct. 2011 | Sept. 2011 | Ag. 2011 | Jul. 2011 | Jun. 2011 | My. 2011 | Abr. 2011 | Mzo. 2011 | Febr. 2011 | My. 2011 | Abr. 2011 | Mzo. 2011 | Febr. 2011 | En. 2011 | Dic. 2010 | Nov. 2010 | Oct. 2010 | Sept. 2010 | Ag. 2010 | Jul. 2010 | Jun. 2010 | My. 2010 | Abr. 2010 | Mzo. 2010 | Febr. 2010 | En. 2010 | Dic. 2009 | Nov. 2009 | Oct. 2009 | Sept. 2009 | Ag. 2009 | Jul. 2009 | Jun. 2009 | My. 2009 | Abr. 2009 | Mzo. 2009 | Febr. 2009 | En. 2009 | Dic. 2008 | Nov. 2008 | Oct. 2008 | Sept. 2008 | Ag. 2008 | Jul. 2008 | Jun. 2008 | My. 2008 | Abr. 2008 | Mzo. 2008 | Febr. 2008 | En. 2008 | Dic. 2007 | Nov. 2007 | Oct. 2007 | Sept. 2007 | Ag. 2007 | Jul. 2007 | Jun. 2007 | My. 2007 | Abr. 2007 | Mzo. 2007 | Febr. 2007 | En. 2007 | Dic. 2006 | Nov. 2006 | Oct. 2006 | Sept. 2006 | Ag. 2006 | Jul. 2006 | Jun. 2006 | My. 2006 | Abr. 2006 | Mzo. 2006 | Febr. 2006 | En. 2006 | Dic. 2005 | Nov. 2005 | Oct. 2005 | Sept. 2005 | Ag. 2005 | Jul. 2005 | Jun. 2005 | My. 2005 | Abr. 2005 | Mzo. 2005 | Febr. 2005 | En. 2005 | Dic. 2004 | Nov. 2004 | Oct. 2004 | Sept. 2004 | Ag. 2004 | Jul. 2004 | Jun. 2004 | My. 2004 | Abr. 2004 | Mzo. 2004 | Febr. 2004 | En. 2004 | Dic. 2003 | Nov. 2003 | Oct. 2003 | Sept. 2003 | Ag. 2003 | Jul. 2003 | Jun. 2003 | My. 2003 | Abr. 2003 | Mzo. 2003 | Febr. 2003 | En. 2003 | Dic. 2002 | Nov. 2002 | Oct. 2002 | Sept. 2002 | Ag. 2002 | Jul. 2002 | Jun. 2002 | My. 2002 | Abr. 2002 | Mzo. 2002 | Febr. 2002 | En. 2002 | Dic. 2001 | Nov. 2001 | Oct. 2001 | Sept. 2001 | Ag. 2001 | Jul. 2001 | Jun. 2001 | My. 2001 | Abr. 2001 | Mzo. 2001 | Febr. 2001 | En. 2001 | Dic. 2000 | Nov. 2000 | Oct. 2000 | Sept. 2000 | Ag. 2000 | Jul. 2000 | Jun. 2000 | My. 2000 | Abr. 2000 | Mzo. 2000 | Febr. 2000 | En. 2000 | Dic. 1999 | Nov. 1999 | Oct. 1999 | Sept. 1999 | Ag. 1999 | Jul. 1999 | Jun. 1999 | My. 1999 | Abr. 1999 | Mzo. 1999 | Febr. 1999 | En. 1999 | Dic. 1998 | Nov. 1998 | Oct. 1998 | Sept. 1998 | Ag. 1998 | Jul. 1998 | Jun. 1998 | My. 1998 | Abr. 1998 | Mzo. 1998 | Febr. 1998 | En. 1998 | Dic. 1997 | Nov. 1997 | Oct. 1997 | Sept. 1997 | Ag. 1997 | Jul. 1997 | Jun. 1997 | My. 1997 | Abr. 1997 | Mzo. 1997 | Febr. 1997 | En. 1997 | Dic. 1996 | Nov. 1996 | Oct. 1996 | Sept. 1996 | Ag. 1996 | Jul. 1996 | Jun. 1996 | My. 1996 | Abr. 1996 | Mzo. 1996 | Febr. 1996 | En. 1996 | Dic. 1995 | Nov. 1995 | Oct. 1995 | Sept. 1995 | Ag. 1995 | Jul. 1995 | Jun. 1995 | My. 1995 | Abr. 1995 | Mzo. 1995 | Febr. 1995 | En. 1995 | Dic. 1994 | Nov. 1994 | Oct. 1994 | Sept. 1994 | Ag. 1994 | Jul. 1994 | Jun. 1994 | My. 1994 | Abr. 1994 | Mzo. 1994 | Febr. 1994 | En. 1994 | Dic. 1993 | Nov. 1993 | Oct. 1993 | Sept. 1993 | Ag. 1993 | Jul. 1993 | Jun. 1993 | My. 1993 | Abr. 1993 | Mzo. 1993 | Febr. 1993 | En. 1993 | Dic. 1992 | Nov. 1992 | Oct. 1992 | Sept. 1992 | Ag. 1992 | Jul. 1992 | Jun. 1992 | My. 1992 | Abr. 1992 | Mzo. 1992 | Febr. 1992 | En. 1992 | Dic. 1991 | Nov. 1991 | Oct. 1991 | Sept. 1991 | Ag. 1991 | Jul. 1991 | Jun. 1991 | My. 1991 | Abr. 1991 | Mzo. 1991 | Febr. 1991 | En. 1991 | Dic. 1990 | Nov. 1990 | Oct. 1990 | Sept. 1990 | Ag. 1990 | Jul. 1990 | Jun. 1990 | My. 1990 | Abr. 1990 | Mzo. 1990 | Febr. 1990 | En. 1990 | Dic. 1989 | Nov. 1989 | Oct. 1989 | Sept. 1989 | Ag. 1989 | Jul. 1989 | Jun. 1989 | My. 1989 | Abr. 1989 | Mzo. 1989 | Febr. 1989 | En. 1989 | Dic. 1988 | Nov. 1988 | Oct. 1988 | Sept. 1988 | Ag. 1988 | Jul. 1988 | Jun. 1988 | My. 1988 | Abr. 1988 | Mzo. 1988 | Febr. 1988 | En. 1988 | Dic. 1987 | Nov. 1987 | Oct. 1987 | Sept. 1987 | Ag. 1987 | Jul. 1987 | Jun. 1987 | My. 1987 | Abr. 1987 | Mzo. 1987 | Febr. 1987 | En. 1987 | Dic. 1986 | Nov. 1986 | Oct. 1986 | Sept. 1986 | Ag. 1986 | Jul. 1986 | Jun. 1986 | My. 1986 | Abr. 1986 | Mzo. 1986 | Febr. 1986 | En. 1986 | Dic. 1985 | Nov. 1985 | Oct. 1985 | Sept. 1985 | Ag. 1985 | Jul. 1985 | Jun. 1985 | My. 1985 | Abr. 1985 | Mzo. 1985 | Febr. 1985 | En. 1985 | Dic. 1984 | Nov. 1984 | Oct. 1984 | Sept. 1984 | Ag. 1984 | Jul. 1984 | Jun. 1984 | My. 1984 | Abr. 1984 | Mzo. 1984 | Febr. 1984 | En. 1984 | Dic. 1983 | Nov. 1983 | Oct. 1983 | Sept. 1983 | Ag. 1983 | Jul. 1983 | Jun. 1983 | My. 1983 | Abr. 1983 | Mzo. 1983 | Febr. 1983 | En. 1983 | Dic. 1982 | Nov. 1982 | Oct. 1982 | Sept. 1982 | Ag. 1982 | Jul. 1982 | Jun. 1982 | My. 1982 | Abr. 1982 | Mzo. 1982 | Febr. 1982 | En. 1982 | Dic. 1981 | Nov. 1981 | Oct. 1981 | Sept. 1981 | Ag. 1981 | Jul. 1981 | Jun. 1981 | My. 1981 | Abr. 1981 | Mzo. 1981 | Febr. 1981 | En. 1981 | Dic. 1980 | Nov. 1980 | Oct. 1980 | Sept. 1980 | Ag. 1980 | Jul. 1980 | Jun. 1980 | My. 1980 | Abr. 1980 | Mzo. 1980 | Febr. 1980 | En. 1980 | Dic. 1979 | Nov. 1979 | Oct. 1979 | Sept. 1979 | Ag. 1979 | Jul. 1979 | Jun. 1979 | My. 1979 | Abr. 1979 | Mzo. 1979 | Febr. 1979 | En. 1979 | Dic. 1978 | Nov. 1978 | Oct. 1978 | Sept. 1978 | Ag. 1978 | Jul. 1978 | Jun. 1978 | My. 1978 | Abr. 1978 | Mzo. 1978 | Febr. 1978 | En. 1978 | Dic. 1977 | Nov. 1977 | Oct. 1977 | Sept. 1977 | Ag. 1977 | Jul. 1977 | Jun. 1977 | My. 1977 | Abr. 1977 | Mzo. 1977 | Febr. 1977 | En. 1977 | Dic. 1976 | Nov. 1976 | Oct. 1976 | Sept. 1976 | Ag. 1976 | Jul. 1976 | Jun. 1976 | My. 1976 | Abr. 1976 | Mzo. 1976 | Febr. 1976 | En. 1976 | Dic. 1975 | Nov. 1975 | Oct. 1975 | Sept. 1975 | Ag. 1975 | Jul. 1975 | Jun. 1975 | My. 1975 | Abr. 1975 | Mzo. 1975 | Febr. 1975 | En. 1975 | Dic. 1974 | Nov. 1974 | Oct. 1974 | Sept. 1974 | Ag. 1974 | Jul. 1974 | Jun. 1974 | My. 1974 | Abr. 1974 | Mzo. 1974 | Febr. 1974 | En. 1974 | Dic. 1973 | Nov. 1973 | Oct. 1973 | Sept. 1973 | Ag. 1973 | Jul. 1973 | Jun. 1973 | My. 1973 | Abr. 1973 | Mzo. 1973 | Febr. 1973 | En. 1973 | Dic. 1972 | Nov. 1972 | Oct. 1972 | Sept. 1972 | Ag. 1972 | Jul. 1972 | Jun. 1972 | My. 1972 | Abr. 1972 | Mzo. 1972 | Febr. 1972 | En. 1972 | Dic. 1971 | Nov. 1971 | Oct. 1971 | Sept. 1971 | Ag. 1971 | Jul. 1971 | Jun. 1971 | My. 1971 | Abr. 1971 | Mzo. 1971 | Febr. 1971 | En. 1971 | Dic. 1970 | Nov. 1970 | Oct. 1970 | Sept. 1970 | Ag. 1970 | Jul. 1970 | Jun. 1970 | My. 1970 | Abr. 1970 | Mzo. 1970 | Febr. 1970 | En. 1970 | Dic. 1969 | Nov. 1969 | Oct. 1969 | Sept. 1969 | Ag. 1969 | Jul. 1969 | Jun. 1969 | My. 1969 | Abr. 1969 | Mzo. 1969 | Febr. 1969 | En. 1969 | Dic. 1968 | Nov. 1968 | Oct. 1968 | Sept. 1968 | Ag. 1968 | Jul. 1968 | Jun. 1968 | My. 1968 | Abr. 1968 | Mzo. 1968 | Febr. 1968 | En. 1968 | Dic. 1967 | Nov. 1967 | Oct. 1967 | Sept. 1967 | Ag. 1967 | Jul. 1967 | Jun. 1967 | My. 1967 | Abr. 1967 | Mzo. 1967 | Febr. 1967 | En. 1967 | Dic. 1966 | Nov. 1966 | Oct. 1966 | Sept. 1966 | Ag. 1966 | Jul. 1966 | Jun. 1966 | My. 1966 | Abr. 1966 | Mzo. 1966 | Febr. 1966 | En. 1966 | Dic. 1965 | Nov. 1965 | Oct. 1965 | Sept. 1965 | Ag. 1965 | Jul. 1965 | Jun. 1965 | My. 1965 | Abr. 1965 | Mzo. 1965 | Febr. 1965 | En. 1965 | Dic. 1964 | Nov. 1964 | Oct. 1964 | Sept. 1964 | Ag. 1964 | Jul. 1964 | Jun. 1964 | My. 1964 | Abr. 1964 | Mzo. 1964 | Febr. 1964 | En. 1964 | Dic. 1963 | Nov. 1963 | Oct. 1963 | Sept. 1963 | Ag. 1963 | Jul. 1963 | Jun. 1963 | My. 1963 | Abr. 1963 | Mzo. 1963 | Febr. 1963 | En. 1963 | Dic. 1962 | Nov. 1962 | Oct. 1962 | Sept. 1962 | Ag. 1962 | Jul. 1962 | Jun. 1962 | My. 1962 | Abr. 1962 | Mzo. 1962 | Febr. 1962 | En. 1962 | Dic. 1961 | Nov. 1961 | Oct. 1961 | Sept. 1961 | Ag. 1961 | Jul. 1961 | Jun. 1961 | My. 1961 | Abr. 1961 | Mzo. 1961 | Febr. 1961 | En. 1961 | Dic. 1960 | Nov. 1960 | Oct. 1960 | Sept. 1960 | Ag. 1960 | Jul. 1960 | Jun. 1960 | My. 1960 | Abr. 1960 | Mzo. 1960 | Febr. 1960 | En. 1960 | Dic. 1959 | Nov. 1959 | Oct. 1959 | Sept. 1959 | Ag. 1959 | Jul. 1959 | Jun. 1959 | My. 1959 | Abr. 1959 | Mzo. 1959 | Febr. 1959 | En. 1959 | Dic. 1958 | Nov. 1958 | Oct. 1958 | Sept. 1958 | Ag. 1958 | Jul. 1958 | Jun. 1958 | My. 1958 | Abr. 1958 | Mzo. 1958 | Febr. 1958 | En. 1958 | Dic. 1957 | Nov. 1957 | Oct. 1957 | Sept. 1957 | Ag. 1957 | Jul. 1957 | Jun. 1957 | My. 1957 | Abr. 1957 | Mzo. 1957 | Febr. 1957 | En. 1957 | Dic. 1956 | Nov. 1956 | Oct. 1956 | Sept. 1956 | Ag. 1956 | Jul. 1956 | Jun. 1956 | My. 1956 | Abr. 1956 | Mzo. 1956 | Febr. 1956 | En. 1956 | Dic. 1955 | Nov. 1955 | Oct. 1955 | Sept. 1955 | Ag. 1955 | Jul. 1955 | Jun. 1955 | My. 1955 | Abr. 1955 | Mzo. 1955 | Febr. 1955 | En. 1955 | Dic. 1954 | Nov. 1954 | Oct. 1954 | Sept. 1954 | Ag. 1954 | Jul. 1954 | Jun. 1954 | My. 1954 | Abr. 1954 | Mzo. 1954 | Febr. 1954 | En. 1954 | Dic. 1953 | Nov. 1953 | Oct. 1953 | Sept. 1953 | Ag. 1953 | Jul. 1953 | Jun. 1953 | My. 1953 | Abr. 1953 | Mzo. 1953 | Febr. 1953 | En. 1953 | Dic. 1952 | Nov. 1952 | Oct. 1952 | Sept. 1952 | Ag. 1952 | Jul. 1952 | Jun. 1952 | My. 1952 | Abr. 1952 | Mzo. 1952 | Febr. 1952 | En. 1952 | Dic. 1951 | Nov. 1951 | Oct. 1951 | Sept. 1951 | Ag. 1951 | Jul. 1951 | Jun. 1951 | My. 1951 | Abr. 1951 | Mzo. 1951 | Febr. 1951 | En. 1951 | Dic. 1950 | Nov. 1950 | Oct. 1950 | Sept. 1950 | Ag. 1950 | Jul. 1950 | Jun. 1950 | My. 1950 | Abr. 1950 | Mzo. 1950 | Febr. 1950 | En. 1950 | Dic. 1949 | Nov. 1949 | Oct. 1949 | Sept. 1949 | Ag. 1949 | Jul. 1949 | Jun. 1949 | My. 1949 | Abr. 1949 | Mzo. 1949 | Febr. 1949 | En. 1949 | Dic. 1948 | Nov. 1948 | Oct. 1948 | Sept. 1948 | Ag. 1948 | Jul. 1948 | Jun. 1948 | My. 1948 | Abr. 1948 | Mzo. 1948 | Febr. 1948 | En. 1948 | Dic. 1947 | Nov. 1947 | Oct. 1947 | Sept. 1947 | Ag. 1947 | Jul. 1947 | Jun. 1947 | My. 1947 | Abr. 1947 | Mzo. 1947 | Febr. 1947 | En. 1947 | Dic. 1946 | Nov. 1946 | Oct. 1946 | Sept. 1946 | Ag. 1946 | Jul. 1946 | Jun. 1946 | My. 1946 | Abr. 1946 | Mzo. 1946 | Febr. 1946 | En. 1946 | Dic. 1945 | Nov. 1945 | Oct. 1945 | Sept. 1945 | Ag. 1945 | Jul. 1945 | Jun. 1945 | My. 1945 | Abr. 1945 | Mzo. 1945 | Febr. 1945 | En. 1945 | Dic. 1944 | Nov. 1944 | Oct. 1944 | Sept. 1944 | Ag. 1944 | Jul. 1944 | Jun. 1944 | My. 1944 | Abr. 1944 | Mzo. 1944 | Febr. 1944 | En. 1944 | Dic. 1943 | Nov. 1943 | Oct. 1943 | Sept. 1943 | Ag. 1943 | Jul. 1943 | Jun. 1943 | My. 1943 | Abr. 1943 | Mzo. 1943 | Febr. 1943 | En. 1943 | Dic. 1942 | Nov. 1942 | Oct. 1942 | Sept. 1942 | Ag. 1942 | Jul. 1942 | Jun. 1942 | My. 1942 | Abr. 1942 | Mzo. 1942 | Febr. 1942 | En. 1942 | Dic. 1941 | Nov. 1941 | Oct. 1941 | Sept. 1941 | Ag. 1941 | Jul. 1941 | Jun. 1941 | My. 1941 | Abr. 1941 | Mzo. 1941 | Febr. 1941 | En. 1941 | Dic. 1940 | Nov. 1940 | Oct. 1940 | Sept. 1940 | Ag. 1940 | Jul. 1940 | Jun. 1940 | My. 1940 | Abr. 1940 | Mzo. 1940 | Febr. 1940 | En. 1940 | Dic. 1939 | Nov. 1939 | Oct. 1939 | Sept. 1939 | Ag. 1939 | Jul. 1939 | Jun. 1939 | My. 1939 | Abr. 1939 | Mzo. 1939 | Febr. 1939 | En. 1939 | Dic. 1938 | Nov. 1938 | Oct. 1938 | Sept. 1938 | Ag. 1938 | Jul. 1938 | Jun. 1938 | My. 1938 | Abr. 1938 | Mzo. 1938 | Febr. 1938 | En. 1938 | Dic. 1937 | Nov. 1937 | Oct. 1937 | Sept. 1937 | Ag. 1937 | Jul. 1937 | Jun. 1937 | My. 1937 | Abr. 1937 | Mzo. 1937 | Febr. 1937 | En. 1937 | Dic. 1936 | Nov. 1936 | Oct. 1936 | Sept. 1936 | Ag. 1936 | Jul. 1936 | Jun. 1936 | My. 1936 | Abr. 1936 | Mzo. 1936 | Febr. 1936 | En. 1936 | Dic. 1935 | Nov. 1935 | Oct. 1935 | Sept. 1935 | Ag. 1935 | Jul. 1935 | Jun. 1935 | My. 1935 | Abr. 1935 |
|-----|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|
|-----|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|

5. Fases del programa de intervención: Desarrollo de habilidades lectoras bajo el método global en alumnas con discapacidad intelectual

Los datos que se presentarán a continuación tienen la siguiente organización:



5.1. Fase 1: evaluación inicial

Ya que la función de la evaluación inicial es diagnosticar el estado de donde va a partir el programa, se realizaron diversas evaluaciones que se encuentran desarrolladas en el anexo II y se enlistan a continuación:

- En primer lugar, algunos ejercicios para que las alumnas diferenciaron entre lo que se puede leer y lo que no, teniendo en cuenta que cada niño tiene un conjunto de experiencias e ideas acerca de la lectura
- En segundo lugar se realizó una evaluación de los prerrequisitos necesarios para la lectura, separándolos entre los prerrequisitos que plantean Troncoso y del Cerro (2005) y otros requisitos que se agregaron, como la prensión del lápiz, evocación verbal y fluidez

- c) En tercer lugar se evaluaron aspectos relevantes para el aprendizaje de la lectura dividiéndose en las siguientes dimensiones: personal, social y pedagógica.
- d) En cuarto lugar se ubicó a las alumnas en la etapa de adquisición de la lectura en que se encontraban al comenzar el programa de intervención, tomando las fases que plantean Gispert y Ribas (2010).

Los objetivos de esta evaluación se centraron en detectar los conocimientos previos, ubicar a la alumna en el proceso de adquisición del aprendizaje inicial de la lectura y detectar así las potencialidades –lo que sabe hacer solo y lo que puede resolver con ayuda- y las dificultades –lo que no sabe hacer y aquello en lo que necesita ayuda para poder avanzar-.

Esto se evaluó por medio de la observación participante, el trabajo en clase, la revisión de registros y materiales de las alumnas, la entrevista informal a profesores, además de ejercicios realizados con ellas.

En un principio se decidió no evaluar palabras que no entenderían para no enfrentarlas a sentimientos de fracaso o confusión. Sin embargo, se sabe que cada niño tiene un conjunto de ideas previas acerca de lo que se puede leer, aunque no haya adquirido la lectura.

Para los indicadores tomados en cuenta para la evaluación inicial se retomaron los que Troncoso y del Cerro (2005) marcan como requisitos previos para la lectura –lenguaje comprensivo mínimo, atención, percepción visual y percepción auditiva-, además de agregarse otros indicadores que se encuentran descritos en el anexo II.

En el anexo II, se encuentran también las tablas en donde se describe cada uno de los indicadores y las evaluaciones realizadas, en donde los criterios para la evaluación fueron: “no lo realiza”, “lo realiza con apoyo” y “lo realiza sin apoyo” y en las observaciones se describen los detalles tomados en cuenta para ubicarla de uno u otro modo.

Ubicar la etapa de adquisición de la lectura fue otra forma de evaluar. Se trata de un estudio muy útil para saber en que punto se encuentran los alumnos, que

objetivos hay que plantear y que estrategias se deben de programar para que el alumno pueda avanzar.

En cuanto a otra de las evaluaciones se dividió en tres dimensiones: la dimensión personal aborda aspectos tales como el reconocimiento global por parte de las alumnas de las palabras que ya conocen, la velocidad lectora, la exactitud lectora, la comprensión lectora, la conciencia fonológica, la apropiación del sistema de lectura, el autocontrol y la actitud hacia la lectura; los factores sociales abarcan aspectos como el uso funcional de la lectura, la búsqueda de palabras conocidas dentro de su contexto, la interacción con los compañeros y con la facilitadora, así como la participación en clase en actividades de lectura; y finalmente los factores pedagógicos nos hablan acerca de la pertinencia o no del material utilizado, el modo de instruir y la manera de evaluar. Todos estos indicadores se encuentran descritos en el anexo II.

No sirve para etiquetarlo, sino para ofrecer una respuesta adecuada a sus necesidades, para poder orientar un trabajo de apoyo y para poder avanzar en su proceso de aprendizaje (Gispert y Ribas, 2010).

Se había mencionado anteriormente que la serie de prerrequisitos planteados por Troncoso y del Cerro son necesarios para iniciar el aprendizaje de la lectura, sin embargo, es importante señalar que aunque en la evaluación inicial de los prerrequisitos para la lectura se califica como "lo realiza con apoyo" en algunos rubros, se hace así porque son habilidades que se pueden seguir potencializando, sin embargo, estaban lo suficientemente desarrollados para comenzar con el aprendizaje de la lectura.

Finalmente se presentan en la siguiente página las conclusiones generales de la evaluación inicial de ambas participantes, mientras que las gráficas de desempeño de ambas alumnas se encuentran en la sección de evaluación final, esto con el fin de comparar el desempeño al principio y al final, comparándolas con ellas mismas y no entre ellas.

CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN INICIAL**PARTICIPANTE P.U.**

La participante P.U. conocía lo que se podía leer y lo que no –distinguiendo entre palabras, imágenes y otros símbolos y signos-.

Había desarrollado lo suficiente los prerrequisitos mínimos establecidos por Troncoso y del Cerro para el aprendizaje de la lectura, que son percepción visual, lenguaje comprensivo mínimo, percepción auditiva y atención. Se establecieron otros requisitos necesarios de los cuáles algunos realizaba sin apoyo –como prensión del lápiz-, y otros con apoyo –como evocación verbal y fluidez al evocar-.

Con respecto a los procesos implicados en la lectura realizaba muchos de ellos con apoyo –reconocimiento global, velocidad lectora, exactitud lectora comprensión lectora, apropiación del sistema de lectura, actitud hacia la lectura, interacción con los compañeros y la facilitadora, participación en clase- y esto indicó que las palabras que conocía las podía leer de manera adecuada aunque en ocasiones había que brindarle apoyos, sobre todo en procesos que no realizaba por sí sola, como darle utilidad en su contexto a esas palabras que conocía, implica que la mayoría de las veces leía de manera mecánica sin aplicar esos conocimientos o sin controlar la lectura para comprenderla.

En cuanto a su posición en alguna fase de la lectura se encontraba en una segunda fase “Lectura con hipótesis cuantitativa”, la alumna reconocía algunas unidades gráficas y a partir de esos conocimientos establecía hipótesis basadas en el texto, aunque no era rigurosa en el proceso.

CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN INICIAL**PARTICIPANTE S.R.**

La participante S.R. sabía que cosas se podían leer y que no –de igual manera distinguiendo entre palabras, imágenes y otros símbolos y signos-.

Había desarrollado lo suficiente los prerrequisitos mínimos establecidos por Troncoso y del Cerro para el aprendizaje de la lectura -percepción visual, lenguaje comprensivo mínimo, percepción auditiva y atención-. Se establecieron otros requisitos necesarios, los cuáles realizaba solamente con apoyo –presión del lápiz, evocación verbal y fluidez al evocar-.

Con respecto a los procesos implicados en la lectura realizaba muchos de ellos con apoyo –reconocimiento global, velocidad lectora, exactitud lectora comprensión lectora, actitud hacia la lectura, interacción con los compañeros y la facilitadora, participación en clase- y esto indicó que las palabras que conocía las podía leer de manera adecuada aunque el trabajo uno a uno con apoyos constantes era necesario, sobre todo en procesos que no realizaba por sí misma, como darle utilidad en su contexto a esas palabras que conocía, implicaba que la mayoría de las veces leía de manera mecánica sin aplicar esos conocimientos o sin controlar la lectura para comprenderla, así como transferir esas habilidades al conocimiento de nuevas palabras y seguir una estructura de trabajo y lectura adecuada –ya que llegaba a trabajar y leer de derecha a izquierda-.

En cuanto a su posición en alguna fase de la lectura se encontraba en una primera fase "Lectura por contexto", la alumna deducía información a partir de imágenes o fotografías, esta información la obtenía de su propio bagaje e imaginación, imitaba el acto de leer sin prestar especial atención a las unidades que conocía.

5.2. Fase 2: implementación del programa de intervención

Las sesiones se llevaron a cabo los martes y jueves, con una duración de aproximadamente 50 minutos de las 9:30 am a las 10:20 am –que es la hora asignada a la materia de español en la sección indicada en el croquis del salón de clases-. Se trabajó en conjunto con las dos alumnas, prestando los apoyos necesarios a cada una, con actividades realizadas de acuerdo a las necesidades particulares. También se enviaron actividades para realizar en

casa y reforzar lo aprendido, así como actividades para realizar en su grupo integrado.

Una de las estrategias de enseñanza fueron las técnicas instruccionales o receptivas: interrogativa (que consiste en hacer preguntas a las alumnas para saber si están comprendiendo lo que hay que hacer), expositiva (que consiste en una exposición o instrucción verbal por parte de la facilitadora) y demostrativa (que consiste en que la facilitadora demuestre mediante ejemplos lo que hay que realizar).

Las sesiones de trabajo de la lectura presentaron un orden de acuerdo a la utilidad y dificultad del material, sin embargo, el programa de lectura es flexible y podían variar la secuencia de las actividades de acuerdo a las necesidades que se presentaron.

En el anexo III se encuentran ejemplos de cada material, en el anexo IV se encuentra una descripción detallada de la forma y variaciones de trabajo de algunos de los materiales, mientras que en la tabla 4 se presentan los materiales y su forma de trabajo de manera general, mismos que se realizaron de acuerdo a las sugerencias de Troncoso y del Cerro (2005).

Tabla 4. Materiales de trabajo para la lectura global

| Material | Forma de trabajo |
|--|---|
| Carpeta de palabras y oraciones: Se utilizó una carpeta de 27.5 x 30 cm., con argollas metálicas y fundas plásticas. Fue funcional para archivar las palabras que iba aprendiendo la alumna. Por esto mismo, se iban renovando y actualizando constantemente. | Se utilizaban al inicio de cada sesión con la intención de que repasaran en un principio las palabras que ya conocían y supieran de esta forma que comenzarían a trabajar el español, mostrando a la vez las palabras que ya sabían y en dónde se quedaron para seguir con la sesión. La intención era que conocieran la forma de leer mientras iban pasando las hojas. |
| Tarjetas-dibujo: Se realizaron en papel opalina con un tamaño aproximado de 19 x 13 cm. Contenían los dibujos a color de la nueva palabra a aprender, eran dibujos claros y | Como mencionan Troncoso y del Cerro (2005), estas tarjetas junto con las tarjetas-palabra, son los elementos esenciales para el inicio del programa de lectura, ya que con |

| | |
|--|---|
| <p>fáciles de representar, debajo iba el nombre del dibujo con letra grande, clara, con corrección ortográfica y en color rojo porque ayuda a la percepción y memoria visual.</p> | <p>ellas las alumnas comienzan el reconocimiento de una nueva palabra y su dibujo correspondiente.</p> |
| <p>Tarjetas-palabra: Se realizaron en papel opalina con un tamaño aproximado de 3.5 x 19 cm. Las palabras debían estar escritas de igual manera que las de las tarjetas-dibujo, con letra grande, clara, en color rojo y con corrección ortográfica.</p> | <p>A pesar de que la primera tarjeta que se mostraba a la alumna al enseñarle una nueva palabra era la tarjeta-dibujo, estas tarjetas también se trabajaban en un inicio para comenzar el reconocimiento global de la palabra que se le iba a enseñar.</p> |
| <p>Ejercicios en papel: Se realizaron en hojas blancas (papel bond) de 21 x 27 cm. Variaban de número de 7 a 15 ejercicios. Estos ejercicios se recortaban y se pegaban en sus libretas de español para un mejor funcionamiento, ya que las alumnas tenían el registro en sus libretas de lo que iban haciendo día a día y al pegarlos en el cuaderno podían recargarse adecuadamente para resolver los ejercicios.</p> | <p>Se realizaron diversos ejercicios para que las alumnas realizaran actividades de asociación, selección, lectura y otras, motivando las destrezas motoras y consolidando el trabajo que se aprendía en las tarjetas.</p> |
| <p>Libros personalizados: Se realizaron en papel opalina con un tamaño aproximado de 19 x 13 cm. De un lado de la hoja se colocaba la palabra a leer y en la parte de atrás de la hoja se colocaba el dibujo a color correspondiente a la palabra. Cada libro contenía de 5 a 8 palabras u oraciones y se encontraban engargolados.</p> | <p>La función de los libros personalizados era que las alumnas repasaran las palabras que iban aprendiendo y que eran de su interés. De esta manera se iban acercando a los libros y su uso, como el ir pasando de hoja para continuar leyendo. Eran adecuados porque podía leerlos ya que estaban formados de palabras que conocían.</p> |
| <p>Lotería de dibujos y palabras: Consistían en un tablero de 14 x 18 cm y tarjetas de 3.5 x 4.5 cm, forrados ambos con mica. El tablero contenía palabras y las tarjetas podían contener dibujos o bien palabras. Se confeccionaban de igual manera para cada alumna, dependiendo de las palabras que manejaba.</p> | <p>La intención era que al final del trabajo se hiciera algo de manera lúdica, pero a la vez practicando lo que se aprendió. Además era un juego que se podía hacer con ambas a la vez, así convivían y compartían las palabras que ambas sabían, pero también podían compartirlas y jugarlas con otros compañeros.</p> |

| | |
|--|--|
| | Se jugaba como un juego común de lotería, la dificultad estaba en función de las tarjetas que se iban mostrando, que podían ser imágenes o bien, palabras. |
|--|--|

Cada material que se explicó en la tabla anterior tenía una o varias formas de trabajarse, cada una de ellas presentó variaciones y características específicas que es necesario apuntar y tener presentes, algunas características que debe tener el docente es la creatividad y la flexibilidad para hacer una mayor variación de ejercicios y que de esta manera puedan las alumnas consolidar y extrapolar lo que están aprendiendo, por esa razón, en el anexo IV se explican con detalle los materiales con sus variaciones.

El trabajo de cada uno de los materiales tuvo un papel importante para el aprendizaje de la lectura global, además ofreció una amplia gama de actividades para que las alumnas pudieran generalizar lo aprendido haciendo uso de muchas competencias, así se evitaba que las alumnas se aburrieran, ya que iban aprendiendo y reforzando las palabras mediante ejercicios diferentes.

Las alumnas al usar los distintos ejercicios se iban familiarizando día a día con cada forma de trabajar, así podían realizar ellas algunos ejercicios de manera autónoma en casa o en sus tiempos libres.

5.3. Fase 3: evaluación de proceso

La evaluación de proceso tuvo como función retroalimentar la enseñanza-aprendizaje, esta se realizó con el fin de hacer mejoras si era necesario y ajustar sobre la marcha. Se realizó a través de la observación participante, por medio de las respuestas a los ejercicios realizados con ellas directamente, las tareas realizadas en casa y en su grupo regular, y a través principalmente del seguimiento que se hizo de cada sesión –mediante bitácoras-, así como la descripción de cada alumna durante las sesiones. Este proceso ayudó a valorar el rendimiento obtenido y detectar dificultades y necesidades de apoyo.

Evaluar a las alumnas durante su proceso sirvió para averiguar no sólo si fallaban o si tenían éxito, sino cuándo, en qué e intentando inferir el por qué.

Pero sirvió también para evaluar la propia intervención, la enseñanza, para adecuarla progresivamente, para adaptarla, modificarla y enriquecerla. Este es el sentido global de la evaluación de la enseñanza de la lectura (Gispert y Ribas, 2010).

A pesar de que el presente programa se enfocó en el método global, en las evaluaciones se tomó en cuenta el método fonético silábico con el que trabajaban en conjunto, además de otras actividades relacionadas con la lectura, realizadas con la docente del grupo técnico principalmente y entre compañeros también.

En cada sesión se registraban las palabras u oraciones vistas, los ejercicios realizados, las dificultades observadas, los apoyos prestados y la actitud del alumno para así saber si el material y el trabajo en clase eran o no pertinentes y poder ajustar.

Para la evaluación de proceso se tomaron en cuenta tres dimensiones: la personal, la social y la pedagógica. Se registraban los puntos fuertes y las necesidades de apoyo y en esta evaluación se tomaron en cuenta otros procesos implicados en la lectura que se realizaban en el salón de clases, aunque no fueran necesariamente del método global, esto con el fin de que su aprendizaje y enseñanza fuera integral. En el anexo V se presentan las evaluaciones de proceso de cada alumna, incluye aspectos como las dificultades, avances y necesidades de apoyo más importantes que surgieron durante el proceso.

En esta evaluación también se tomaron en cuenta los apoyos prestados para reforzar los prerrequisitos, se consideraron en la dimensión personal con el nombre de "Desarrollo de capacidades perceptivas y discriminativas".

5.4. Fase 4: evaluación final

Los objetivos de la evaluación final fueron, por una parte, reflexionar acerca de los logros obtenidos hasta el momento, así como evidenciar si fue o no útil el método global para el aprendizaje de la lectura, si las alumnas estaban o no avanzando respecto a su perfil inicial.

No se buscaba “calificar” o dar un número a sus resultados, sino más bien identificar si los resultados obtenidos eran satisfactorios. Se optó como evaluación final construir dos libros lectores para cada alumna, uno de palabras y otro de oraciones, esto se realizó en conjunto con las alumnas, ellas fueron encargadas de realizarlo, armando las palabras con su imagen para que más tarde ellas le leyeran este cuento a sus compañeros más pequeños.

Las alumnas se involucraron de manera total en la actividad final, se les explicó que harían dos cuentos cada una, uno de palabras y otro de oraciones, para que ellas pudieran leer, cuando quisieran, las palabras y oraciones que ya conocían. Ellas pidieron encargarse de todo, desde recortar hasta ir escogiendo la palabra que iba con la imagen correspondiente, eligieron correctamente todas las palabras, se veían contentas con los libros ya que les gustaron los colores y las imágenes elegidas. Al finalizar cada una leyó sus respectivos cuentos primero entre ellas y más tarde se sentaron con sus demás compañeros quienes se involucraron con ellas para leer. Ambas alumnas pidieron llevarse sus cuentos a sus casas para poder mostrarlos a sus papás. Se consideró un éxito la actividad ya que demostraron la alegría del esfuerzo diario, los progresos hechos durante el programa, disfrutaron con el material y pusieron en juego sus aprendizajes con los demás compañeros.

Para hacer un registro de la evaluación final se utilizaron los mismos indicadores que en la evaluación inicial y de proceso. A continuación se presentan las conclusiones generales por participante.

| CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN FINAL |
|---|
| Participante P.U. |
| Al finalizar el programa de intervención se consideró que los prerrequisitos los realizaba sin apoyo, lo cual no quería decir que no se necesitara seguir trabajándolos y reforzándolos, sino que en comparación con el inicio del programa estos prerrequisitos se habían reforzado y se habían ido retirando los apoyos, ya no eran necesarios de manera constante. |
| Con respecto a los procesos implicados en la lectura también algunos de ellos se consideraron como “los realiza sin apoyo” –velocidad lectora, comprensión |

lectora, apropiación del sistema de escritura, actitud positiva hacia la lectura, uso funcional de la lectura, interacción con la facilitadora, pertinencia del material, modo de instruir y modo de evaluar- ya que de igual manera se habían reforzado y no requerían los apoyos constantes de antes, además la alumna ya hacía uso de las palabras que conocía en su contexto, las buscaba y las utilizaba a su gusto y necesidades. Algunos otros procesos implicados se consideraron aun con apoyo ya que seguía siendo necesario otorgarle ayudas al respecto, como en la exactitud lectora y esto debido a que ya conocía una mayor cantidad de palabras que podían ser muy parecidas entre sí y algunos otros procesos que no realizaba logró realizarlos con el apoyo pertinente. Es importante considerar que cada uno de estos procesos se debía seguir reforzando y trabajando y no debía descuidarse por calificarse como un proceso que se lograba hacer sin apoyo.

Al principio del programa se consideró que la participante P.U. se encontraba en una segunda fase de la lectura: "Lectura con hipótesis cuantitativa", en donde la alumna reconocía algún tipo de unidad gráfica y a partir de ahí establecía hipótesis cada vez más basadas en el texto, sin ser rigurosa en este proceso, al finalizar el programa se consideró que avanzó a una tercera fase "Lectura con hipótesis cualitativa" en donde comenzó a ser exigente en la comprobación de sus hipótesis o anticipaciones acerca de un texto, haciendo esta comprobación a partir tanto de las palabras como las letras que conocía.

CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN FINAL

Participante S.R.

Al finalizar el programa de intervención se consideró que algunos de los prerrequisitos los realizaba sin apoyo, lo cuál –como ya se había mencionado- no quiere decir que no se necesitara seguir trabajándolos y reforzándolos, sino que en comparación con el inicio del programa estos prerrequisitos se habían reforzado y se retiraron algunos apoyos, ya no eran necesarios de manera constante. En cuanto al lenguaje comprensivo se consideró aun con apoyo ya que no había entrado en contacto con palabras que podían tener un significado desconocido para ella y no había practicado frecuentemente

palabras de difícil pronunciación, hacía falta practicar más esta parte y la percepción visual también se consideró aún con apoyos ya que las imágenes precisaban seguir siendo claras y sin estímulos excesivos ya que le resultaban incomprensibles de otra manera.

En relación a los procesos implicados en la lectura también algunos de ellos se consideraron como "los realiza sin apoyo" ya que de igual manera se habían reforzado y no requerían los apoyos constantes de antes –como el reconocimiento global, la velocidad lectora, exactitud lectora, la comprensión lectora, la actitud positiva hacia la lectura, el uso funcional de la lectura, la interacción con sus compañeros y con la facilitadora, la pertinencia del material, el modo de instruir y de evaluar- además la alumna hacía uso de las palabras que conocía en su contexto, las buscaba y utilizaba a su gusto y necesidades. Algunos otros procesos implicados se consideraron aún con apoyo ya que seguía siendo necesario otorgarle ayudas al respecto, es el caso de la apropiación del sistema de escritura, por ejemplo, ya que en ocasiones seguía siendo necesario recordarle el orden de trabajo y la forma de leer y algunos otros procesos que no realizaba ya los realizó con el apoyo pertinente. Una vez más es importante considerar que cada uno de estos procesos se debía seguir reforzando y trabajando y no debía descuidarse por calificarse como un proceso que se había logrado hacer sin apoyo.

Del mismo modo la participante S.R., quien se encontraba en una primera fase "Lectura por contexto" en donde deducía la información del dibujo que lo representaba o de su propia imaginación y bagaje personal, así, imitaba el acto de leer, se puede decir que avanzó a una segunda fase "Lectura con hipótesis cuantitativa" y aunque no era rigurosa en la comprobación si llegaba a establecer hipótesis cada vez más basadas en el texto.

Finalmente se presentan las gráficas de desempeño de cada una de las alumnas, comparando la evaluación inicial con la final de cada participante para poder observar los avances logrados durante el programa de intervención.

Figura 4. Evaluación de los prerrequisitos de la participante P.U.

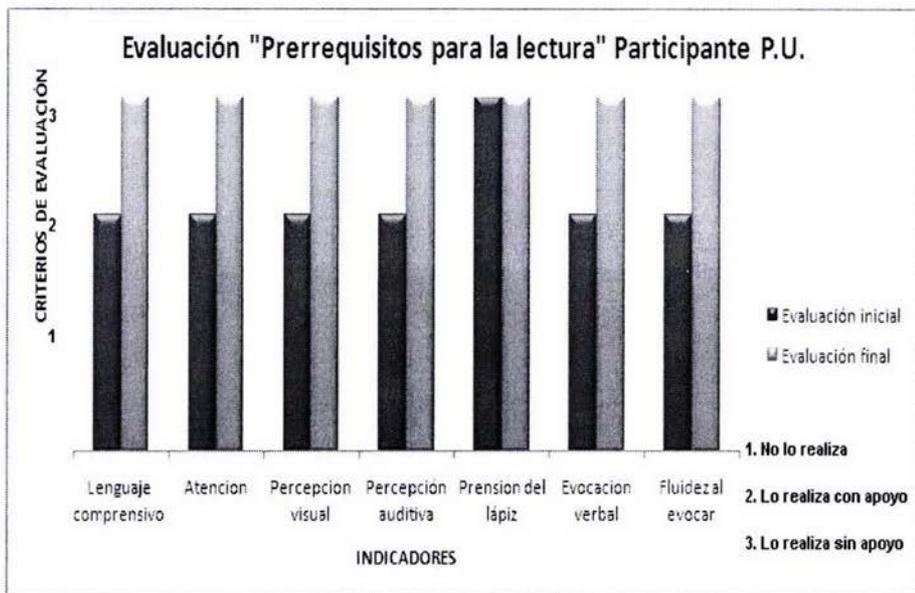


Figura 5. Evaluación de los prerrequisitos de la participante S.R.

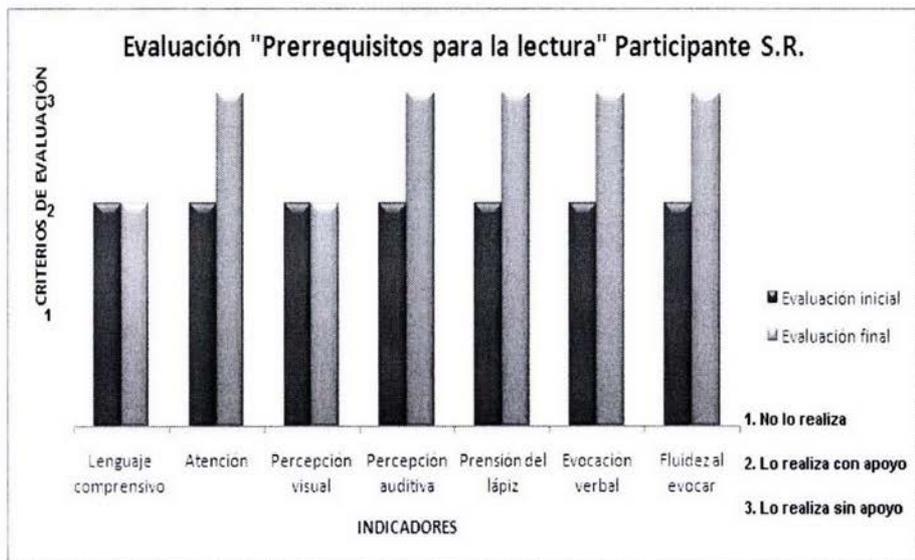


Figura 6. Evaluación de los procesos implicados en la lectura de la participante P.U.

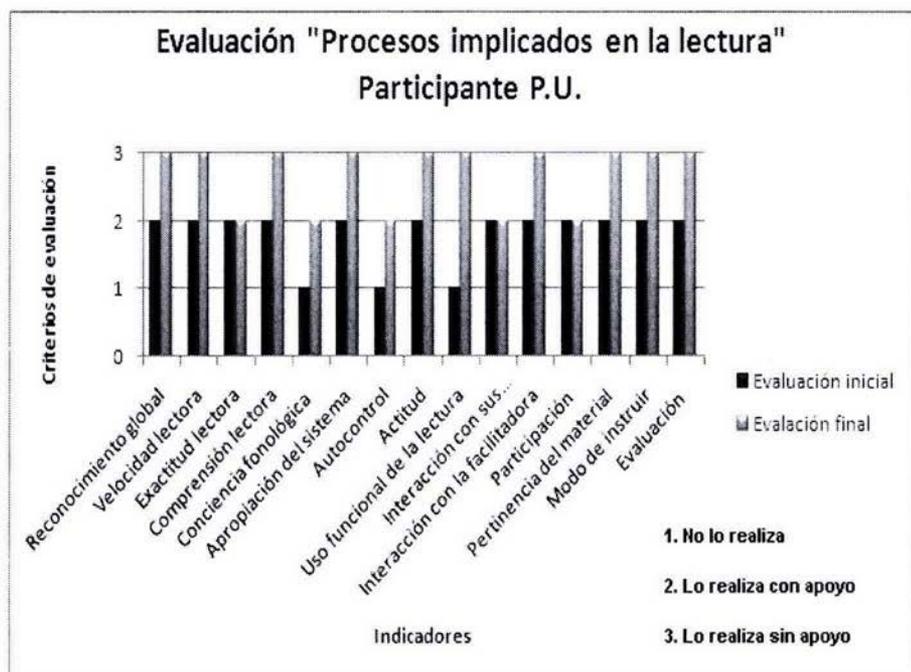
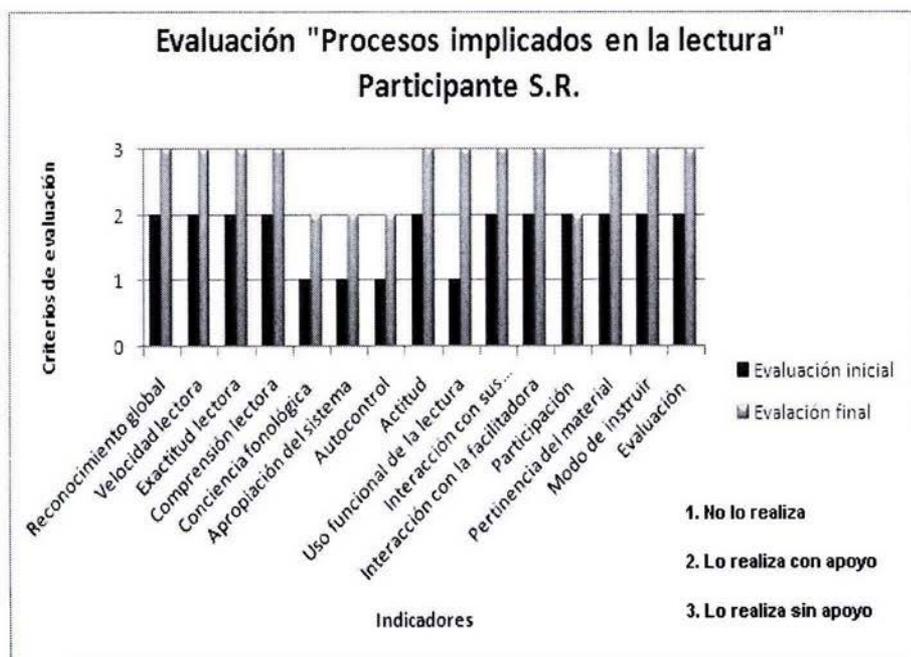


Figura 7. Evaluación de los procesos implicados en la lectura de la participante S.R.



IV. Conclusiones

IV. CONCLUSIONES

Anteriormente las personas con discapacidad intelectual no tenían oportunidad de aprender a leer, por una parte porque se pensaba que no podían hacerlo y se tenían bajas expectativas al respecto y, por otra, porque no se utilizaban métodos adecuados que se ajustaran a las características y necesidades de los alumnos.

Pero afortunadamente en la actualidad ha surgido el movimiento de inclusión, que nos da las bases para ir potencializando de manera efectiva a las personas con discapacidad intelectual y trabajar en aquellos factores que los integren de forma eficaz. Entre esos factores se encuentra que los alumnos aprendan los instrumentos más importantes para su vida, para su desarrollo tanto cognitivo, como personal y social.

La nueva propuesta de la SEP pretende crear escuelas mejor preparadas para atender a las necesidades específicas de cada alumno. En la sociedad actual en donde muchas indicaciones se presentan de manera escrita es necesario adquirir la habilidad de la lectura como una habilidad que ayudará a una mejor inclusión en la sociedad.

Si la discapacidad es un hecho social en el que las características del individuo se hacen evidentes tan sólo en la medida en que el medio social otorga o no respuesta a sus necesidades, se buscó otorgar más oportunidades de inclusión a las alumnas mediante el aprendizaje lector, ya que se consideró como una manera de reducir las limitaciones y proveer a las alumnas de servicios y apoyos para su formación, para promover su desarrollo y para mejorar su funcionamiento intelectual.

El desarrollo de habilidades lectoras si se trabaja adecuadamente, es una forma de educar para toda la vida, ya que es un conocimiento socialmente valorado que permitirá tener un nivel de vida adecuado para desarrollarse a futuro, le permitirá seguir aprendiendo y puede llegar a ser una actividad de ocio, permitiendo su desarrollo social.

Los programas de lectura que han surgido en los últimos años pueden ser capaces de atender a la diversidad del alumnado, de acuerdo a las

características e intereses de cada quien. Si se trabaja con motivación y esfuerzo los alumnos generan disposición y capacidad para seguir aprendiendo.

En este programa de intervención se optó por desarrollar habilidades lectoras mediante el método global, pero no se dejó fuera todas aquellas actividades que estaban relacionadas con la lectura y que apoyaban la formación de las alumnas, los métodos no deben pelearse entre sí, sino encontrar el camino para que el alumno aprenda y disfrute mediante distintas actividades.

En cuanto a los objetivos dirigidos a dos alumnas con discapacidad intelectual, giraron en torno a la adquisición de habilidades lectoras para su desarrollo integral. Se pretendió fortalecer las habilidades lectoras mediante la generación de apoyos para la adquisición de las destrezas lectoras más importantes para participar en la sociedad, al tiempo que se generaban ambientes abiertos a la diversidad. Al mismo tiempo se buscó fortalecer los prerrequisitos del programa de lectura global (atención, percepción visual y auditiva, lenguaje comprensivo, etc.) detectando los puntos fuertes y las necesidades de apoyo mediante la elaboración del material didáctico para diseñarlo así en función de su estilo, ritmo y características particulares.

Los objetivos se consideran alcanzados ya que el trabajo en el aula con las alumnas se encaminó principalmente a que las alumnas hicieran uso de sus habilidades lectoras, no como parte de un requerimiento escolar, sino para utilizar esta habilidad para su vida diaria.

Además se favoreció el desarrollo de sus competencias y capacidades perceptivas, atencionales, de memoria, de comprensión, de expresión oral, de socialización, entre otras.

Durante el programa de intervención ambas alumnas avanzaron respecto a la fase de la lectura en que se encontraban al principio, por lo tanto se demuestra que el método global da resultados efectivos siempre y cuando se utilice adecuadamente y se trabaje en conjunto con otras actividades de lectura.

También se propuso como objetivo que las alumnas trabajaran de manera autónoma como un proceso importante para que desarrollaran habilidades para

la vida diaria, lo cuál se puso en marcha y se registró durante la implementación del mismo. Las alumnas participaron activamente en todo el proceso de su aprendizaje, teniendo siempre materiales preparados con anterioridad, fortaleciendo los requisitos previos durante el trabajo de lectura.

Se eligieron actividades motivantes para ellas y palabras familiares, la adquisición de estas habilidades les dieron herramientas para que participen activamente en las prácticas sociales más comunes, para que puedan seguir aprendiendo y desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otros, detectando los puntos fuertes y las necesidades de apoyo mediante el trabajo diario.

Fue indispensable también trabajar la lectura a partir de diversos procesos para que las alumnas estuvieran lo más familiarizadas y motivadas posibles para adquirir la lectura.

Durante este programa se comprendió la importancia de la planificación para poder potenciar el aprendizaje de las alumnas, así como la importancia de evaluar para aprender, modificar y adecuar la enseñanza. Una buena planificación educativa y un trabajo riguroso fueron necesarios para que el aprendizaje se produjera, además de otros procesos, como ofrecer actividades variadas para que las alumnas pudieran consolidar y generalizar lo que aprendían.

Quedó demostrada la importancia de las adecuaciones curriculares, ya que como se vio, cada alumna poseía su forma de ser, su ritmo de aprendizaje y lo que más la motivaba, todos reaccionan de manera distinta ante la lectura y necesitan por eso de estímulos variados para irse descubriendo ellas mismas, otorgándoles los apoyos necesarios para que puedan aprender.

Otro factor importante durante el proceso fue el papel de la facilitadora y la docente, quienes tuvieron la labor de descubrir a cada alumna para poder ofrecerle una enseñanza individualizada y que pudieran avanzar a su ritmo, a la vez que tuvieron el papel de motivar a las alumnas y hacerles ver sus potencialidades y cualidades. Las acompañaron en su proceso de aprendizaje, y se hicieron evaluaciones constantes valorando el proceso más que los

resultados finales. Los métodos sólo ofrecen sugerencias y fue tarea de la facilitadora utilizar las que más le convenían a las alumnas.

El proceso de empatía entre facilitadora y alumna fue determinante para que el trabajo fuera motivante, conociendo así sus puntos fuertes y los apoyos necesarios. Se fue flexible y se ofrecieron con imaginación actividades, evitando comparar a las alumnas con sus compañeros, y evaluando a cada alumna en comparación con ella misma y no con un criterio externo.

Las evaluaciones realizadas permitieron detectar los conocimientos previos, enriquecer la intervención y observar los resultados obtenidos después de este proceso.

Resultado evidente que el método global –en conjunto con otras actividades de lectura- demostró su eficacia y logró motivar a las alumnas, consiguiendo así buenos resultados de comprensión y soltura, adecuándose a los intereses y características de cada alumna. Por lo tanto, después de implementarse el programa de intervención se encontraron en general cambios favorables en las habilidades lectoras y el uso de estas para su vida diaria.

Ambas alumnas hicieron avances significativos en procesos que están implicados en la lectura: lograron reconocer una mayor cantidad de palabras de manera global, aumentar su velocidad, exactitud y comprensión lectora, ser más conscientes de las palabras haciendo uso de la conciencia fonológica y así, apropiarse del sistema de lectura, mantuvieron una actitud favorable con respecto a ella e hicieron uso de esos aprendizajes en sus actividades diarias, interactuando con otros y participando en actividades relacionadas. Además el material que utilizaron se fue adecuando para ser pertinente, así como la forma de instruir y evaluar.

Además, se buscaron objetivos como parte de la formación profesional. Estos pretendieron contribuir a contextos escolares que tomaran acciones a favor de la inclusión, desarrollando programas con ética y compromiso a partir de una visión social de la discapacidad y una visión de inclusión educativa, pretendiendo siempre potencializar a los estudiantes para que pudieran incluirse en la sociedad letrada. Conociendo a su vez la visión social de la

discapacidad y la inclusión educativa. Estos objetivos también fueron alcanzados porque se trabajaron al mismo tiempo que el programa de intervención, en el trabajo con las alumnas y en el contexto en que se estaba inmerso.

Para concluir es necesario retomar las dos preguntas que se hicieron al principio de este trabajo, ¿Qué entendemos por discapacidad? y además, ¿Qué significa ser una persona con discapacidad? A lo largo del trabajo se ha pretendido dejar en claro que la discapacidad no es entendida ya en términos de limitaciones presentes en la persona misma, sino que las limitaciones podemos encontrarlas en el contexto y en la manera en que éste da o no respuesta a las necesidades de todos por igual, así al ir derribando las barreras que los excluyen les permitiremos desarrollarse de manera plena.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Una limitación importante fue que en este contexto que favorece la inclusión no fue posible trabajarse en conjunto con sus grupos regulares, por lo tanto no se pudo registrar si se potencializó el trabajo en esas aulas, se considera importante que en programas posteriores se tenga acceso al trabajo conjunto con esa población.

Además, no se ahondó acerca del contexto familiar, sin embargo, se considera importante tomar en cuenta a la familia para la adquisición de la lectura, para esto se recomienda revisar el informe de prácticas de la Facultad de Psicología que presenta Rodríguez (2006), este trabajo estuvo dirigido a padres de familia de alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura, ya que ellos fungen en el desarrollo de esta habilidad y su motivación, es importante que comprendan la importancia y obtengan estrategias para trabajar con sus hijos.

Finalmente, se recomienda revisar la página de la Fundación Síndrome de Down de Cantabria (<http://www.downcantabria.com/>), en donde se ofrecen una amplia variedad de instrumentos para trabajar las fichas del método global, además de formas fáciles de realizar los ejercicios para la lectura y escritura. También se puede encontrar el libro "Síndrome de Down: lectura y escritura" en su versión digital.

REFERENCIAS

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (S.f.). *Evaluación de destrezas lectoras*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeeve/c/document_library/get_file?uuid=be597a82-a3aa-4654-98e4-511722f53925&groupId=35690
- Aguilar, R. (2007). *Principales dificultades en el aprendizaje de la lectura en niños de tercer grado de primaria rural*. (Tesis de licenciatura). UNAM: México.
- Arnaiz, S. P. (s.f.) *Sobre la atención a la diversidad*. España: Universidad de Murcia.
- Arnaiz, S. P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. México: Aljibe.
- Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna: España.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Argentina: Ministerio de educación, ciencia y tecnología
- Castañeda, L. M. (2011). *Manual de estrategias de evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje: ¿Cómo y qué evaluar?* México: Prado.
- Colegio Vista Hermosa (Enero, 2013). En *quienes somos*. Recuperado de <http://www.cvh.edu.mx/>.
- Cuetos, V. (1996). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. España: Escuela Española.
- De Nova, G. (2010). *Los problemas de lectura en alumnos de 2do y 3er grado de primaria con alguna necesidad educativa especial*. (Tesis de licenciatura). UNAM: México.
- Armario, J. (s.f.). *El aprendizaje de la lecto-escritura mediante el método global*. Movimiento cooperativo de Escuela Popular. Recuperado de

http://www.gescolar.es/material/documentos/EI_Aprendizaje_de_la_Lecto_escritura.pdf

- Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (2009). *Guía Reine: Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela*. España: Caja Madrid.
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, pp. 141-174.
- Ferreiro, E. (1991). *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Argentina: Bibliotecas Universitarias.
- Fundación Down 21. (s.f.). Recuperado de <http://www.downcantabria.com/>
- García V. H. y Morales G. C. (Mayo, 2012). *Opción de Titulación por Informe de Prácticas*. Recuperado de <http://www.psicologia.unam.mx/contenidoEstatico/archivo/files/Educativa/Opcion%20Titul%20Inf%20Practicas.pdf>
- Gispert, D y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. España: Grao.
- González, G. (2007). *Programa de intervención para niñas de 2º año de primaria con dificultades de aprendizaje en lectoescritura*. (Tesis de licenciatura). UNAM: México.
- Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna: España.
- Hagg, H. (2011). *Intervención en lecto-escritura con niños de preescolar y primaria en el centro comunitario Dr. Julián Mc. Gregor y Sánchez Navarro*. (Tesis licenciatura). UNAM: México.
- Laborda, M. C. (s. f.). *Investigación y educación en la diversidad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

- Morán, O. P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: lissue.
- Moriña, D. A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. México: Aljibe.
- Muntaner, J. J. (2001). *La persona con retraso mental: bases para su inclusión social y educativa: Guía para padres y educadores*. Málaga: Aljibe.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: origen, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: Caja Madrid.
- Ramos, L. (2009). *Adaptaciones curriculares: una visión desde el desarrollo del pensamiento*. Recuperado de www.down21-chile.cd
- Rodríguez, R. E. (2006). Promoción de creencias favorecedoras y estrategias de comprensión en padres de niños con dificultades en esta área. (Tesis de licenciatura). UNAM: México.
- Ruiz, R. E. (2012). *Programación educativa para escolares con Síndrome de Down*. España: Fundación Iberoamericana Down 21. Recuperado de <http://www.down21materialdidactico.org/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf>
- Saad, D. E. (2011). *Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un ambiente universitario*. (Tesis doctoral). UNAM: México.
- Saad, D. E. (2013). Presentación del proyecto de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual. Recuperado de <http://psicologia.una.mx/ver-noticia/es/576/proyectos-y-escenarios-de-psicologia-de-la-educacion>
- Sánchez, C. (diciembre, 2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf

- Sánchez, R. (noviembre, 2010). Diferentes perspectivas metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura. *Revista digital: Innovación y experiencias*, 36, 1-9.
- Sandoval, M; López, M. L.; Miguel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2002). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva: Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios 2011: Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa de estudios 2011: Guía para profesores. Primer año de primaria*. México: SEP.
- Schalock, R. L. (marzo, 1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Trabajo presentado en la Universidad de Salamanca: España. Resumen recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>
- Schalock, R. L.; Luckasson, Ruth. A. & Shogren, K. A. (2007). El Nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*. 38 (4), 5-20.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Troncoso, M. V. & del Cerro, M. (2005) *Síndrome de Down: lectura y escritura*. España: Porto Editora.
- Troncoso, M. V. & Flórez, J. (junio, 2011). Comprensión en la lectura de las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 28, 50-59.
- Verdugo, A. M (2003). *Aportaciones a la definición de Retraso Mental a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>

- Verdugo, A. M. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista siglo cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41 (4), 7-21.
- Wehmeyer, L. M., Buntinx, E. W., Lachapelle, Y; Luckasson, A. R., Schalock, L. R. y Verdugo, M. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (3), 5-18.
- Zacarias, J., De la Peña, A., & Saad, D. E. (2006). *Inclusión educativa*. México: Aula Nueva.
- Zúñiga, A. (2011). *Propuesta de intervención para niños de 6 a 8 años con dificultades de aprendizaje en la lectura, en la identificación de fonemas, que asisten al USAER*. (Tesis licenciatura). UNAM: México.

ANEXO I

ETAPAS GENERALES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA

Una vez más se recuerda que las etapas aquí descritas no son excluyentes, todas se trabajaron de manera constante e interrelacionada.

ETAPA 1. INDUCCIÓN

Esta etapa se realizó durante el sexto semestre del Programa de Formación en la Práctica, las actividades realizadas principalmente eran el conocimiento y acercamiento con la población. Se trabajaba en colaboración con docentes del grupo técnico en actividades como revisión de materiales de los alumnos y se familiarizo con el ritmo y horarios de trabajo, así como con los niveles educativos de cada alumno y con los apoyos que cada uno requería. Más tarde, se comenzó a trabajar en directo con los alumnos para que nos reconocieran como facilitadores y trabajaran también en colaboración.

ETAPA 2. DETECCIÓN

Durante el trabajo diario con los alumnos comenzaron a conocerse sus puntos fuertes, pero también a conocerse áreas de intervención en que hacía falta trabajar, y las principales necesidades de apoyo presentes en el salón de clases y fuera de él. Toda esta detección se hizo con el objetivo de intervenir y mejorar habilidades y actitudes para que los alumnos se desarrollen e integren de manera más plena, fortaleciendo así áreas que son importantes para el alumno y su futuro.

ETAPA 3. PLANEACIÓN

A partir de la detección de necesidades comenzó a elaborarse un plan de intervención para fortalecer las áreas que presentan necesidades. La planeación fue un proceso importante para realizar bien el trabajo de intervención, fue necesaria una búsqueda documental e ir fundamentando el programa de intervención que se realizó. A partir de un trabajo bien fundamentado y planeado se pudieron conseguir mejores resultados para los alumnos.

ETAPA 4. INTERVENCIÓN

Durante esta etapa ya se tenía un trabajo fundamentado, que se siguió complementando con la práctica y el trabajo directo con las alumnas, el programa de intervención tuvo como objetivo ayudar a la formación de las alumnas para su desarrollo e integración en la vida escolar y comunitaria mediante el aprendizaje de habilidades de lectura. Durante esta etapa de intervención se realizó además trabajo conjunto con las docentes en otras áreas, en otras materias y en el proceso de integración, así como en habilidades de vida diaria y actitudes positivas, también a la elaboración de otros materiales didácticos y a reforzar ciertas conductas encaminándose siempre a la independencia y a procesos que ayuden a su vida cotidiana y una buena calidad de vida.

ETAPA 5. REDACCIÓN

Es importante reportar los resultados y fundamentos de lo que se realizó en el Programa de Formación en la Práctica, porque de esta manera se otorgan al docente estrategias para seguir trabajando, y se ofrece a los lectores y a otros alumnos de la Facultad de Psicología información para que se pueda seguir realizando investigación e intervención en el área. Además, el proceso de redacción ayudó también a reflexionar acerca de lo que se realizó y adquirir así aprendizajes y experiencias valiosas para la formación.

ANEXO II

Tabla 5. Lo que se puede y lo que no se puede leer

Objetivo: Determinar los conocimientos previos y las ideas que tiene el alumno acerca de lo que se puede o lo que no se puede leer.

Material: 10 tarjetas de 15 x 20: 3 de las tarjetas contienen dibujos diferentes, 3 tarjetas contienen palabras de diferente extensión, 1 tarjeta con signos, 1 tarjeta con números, 1 tarjeta en blanco y 1 tarjeta con el nombre de la alumna.

| | |
|---|---|
|  | La pelota |
| Paulina |  |
| \$ | 1536 |
| tres | |
| Ignacio |  |

Procedimiento:

- Se le entregaron a la alumna todas las tarjetas para que se familiarizara con ellas, se entregaron de manera desordenada.
- Después de que ya tuvo tiempo de ver las tarjetas se comenzó a enseñarle una por una y se indagó en ella, con preguntas como ¿Qué dice aquí?, si llegaba a decir el nombre de algún dibujo se le preguntaba ¿En dónde dice eso?.

Hipótesis lectoras de las participantes P.U. y S.R.:

- **No** se pueden leer: la tarjeta vacía, la tarjeta con el número, los dibujos y el signo de pesos.
- **Si** se pueden leer: su nombre el cuál si conocían como se escribe, y las otras palabras aunque no reconocían qué decía.

Conclusión: De acuerdo a las respuestas dadas por las alumnas se observa su convencimiento de lo que se puede y lo que no se puede leer, nos indica que sí sabían y tenían conocimientos sobre la lectura.

Nota: Adaptado de Gispert y Ribas, 2010, pág. 65.

Tabla 6. Prerrequisitos para la lectura

| Participante Indicador | Observaciones P.U. | Observaciones S.R. |
|---|---|--|
| <p>Lenguaje comprensivo: se refiere a que la alumna sabe que las cosas y las acciones tienen un nombre. Los nombres se designan a cada persona, animal o acción (Troncoso y del Cerro, 2005).</p> | <p>Lo realizaba con apoyo La alumna sabía que a los objetos, personas, animales, etc. les corresponde un nombre, sin embargo, había palabras que desconocía y pedía ayuda para comprenderlas.</p> | <p>Lo realizaba con apoyo Sabía que a los objetos, personas, animales, etc. les corresponde un nombre, sin embargo, hacía falta extender su vocabulario.</p> |
| <p>Atención: es necesario que haya desarrollado la atención suficiente para escuchar y mirar de modo que pueda recibir la información que le damos y pueda dar una respuesta (Troncoso y del Cerro, 2005).</p> | <p>Lo realizaba con apoyo Sus niveles de atención eran prolongados, atendía el tiempo suficiente para realizar sus actividades, sin embargo, sus tiempos de atención también podían mejorar.</p> | <p>Lo realizaba con apoyo Era capaz de prestar atención, sin embargo, su atención se dispersaba fácilmente si el trabajo no era motivante, requería que se le llamara la atención haciéndole comentarios acerca de la tarea que realizaba para que estuviera al pendiente de ella.</p> |
| <p>Percepción visual: desarrollada lo suficiente como para distinguir imágenes y las</p> | <p>Lo realizaba con apoyo Era capaz de distinguir las distintas imágenes y percibir si eran</p> | <p>Lo realizaba con apoyo Era capaz de distinguir las distintas imágenes y percibir si eran</p> |

| | | |
|--|---|---|
| diferencias y semejanzas entre ellas (Troncoso y del Cerro, 2005). | semejantes o distintas, aunque tenían que ser imágenes claras y sin detalles excesivos. | semejantes o distintas, siempre y cuando las imágenes fueran lo suficientemente claras y sin muchos detalles. |
| Percepción auditiva: para que las alumnas entiendan y distinguan unas palabras de otras, aunque confundan palabras parecidas como gato-pato (Troncoso y del Cerro, 2005). | Lo realizaba con apoyo Distinguía unas palabras de otras. Podía llegar a confundir palabras parecidas | Lo realizaba con apoyo Distinguía unas palabras de otras, aunque podía llegar a confundir palabras parecidas. |
| Prensión del lápiz: es necesario saber si han desarrollado esta habilidad para realizar los ejercicios en papel y saber con qué mano escriben las alumnas. | Lo realizaba sin apoyo Tenía un buen manejo motriz a la hora de utilizar el lápiz u otros instrumentos como los colores y las etiquetas para pegar. | Lo realizaba con apoyo A la hora de manejar el lápiz o colores solía tomarlos en una posición inadecuada y era necesario otorgarle apoyos para que lo usara adecuadamente. Era capaz de usar otros instrumentos como tijeras o etiquetas. |
| Evocación verbal: dice en voz alta las palabras que lee. Es importante porque las ayuda en su expresión verbal. | Lo realizaba con apoyo Leía en voz alta las palabras que ya conocía, aunque no siempre lo hacía de manera correcta. Había que estimular su buena pronunciación. | Lo realizaba con apoyo Leía en voz alta las palabras que ya conocía pero sólo cuando se le motivaba, solía ser tímida para hacerlo. Sin embargo las palabras con las que tenía |

| | | |
|--|---|--|
| | | dificultades –lava y Nacho- no las evocaba. |
| Fluidez al evocar: tiene una secuencia de pronunciación sin dudas ni silabeo, con un ritmo constante. | Lo realizaba con apoyo No todas las palabras que conocía las leía de manera fluida, solía hacer pausas al leer. | Lo realizaba con apoyo Las palabras que conocía las leía de manera fluida, sin embargo, en ocasiones realizaba pausas al leer. |

Figura 8. Materiales para evaluar prerrequisitos de la participante P. U.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| <p style="text-align: center;">Relaciona las columnas</p> | <p style="text-align: center;">Encierra las imágenes iguales</p> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p style="text-align: center;">Encierra la imagen correcta</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | | | | | | | | | | | | | | | | | <p style="text-align: center;">Encierra los objetos que sean iguales</p> |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Figura 9. Materiales para evaluar prerrequisitos de la participante S. R.

Relaciona las columnas

Encierra las imágenes iguales

Encierra las imágenes iguales

Encierra la imagen correcta

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Encierra los objetos que sean iguales

Tabla 7. Evaluación inicial: procesos implicados en la lectura

| Palabras aprendidas divididas en campos semánticos | |
|---|---|
| Participante P.U. | Participante S.R. |
| Nombres: <ul style="list-style-type: none"> • Nacho • Ian • Paulina • Sofía • Lucas Verbos: <ul style="list-style-type: none"> • come • toma • lava • nada • barre Alimentos: <ul style="list-style-type: none"> • la dona • el pan • la sopa • la leche • el café | Nombres: <ul style="list-style-type: none"> • Nacho • Ian • Paulina • Sofía • Lucas Verbos: <ul style="list-style-type: none"> • come • toma • lava • nada • barre • |
| Estructuración de oraciones | |
| Nombre y verbo: <ul style="list-style-type: none"> • Nacho come • Ian toma • Sofía lava • Paulina nada • Lucas barre | Nombre y verbo: <ul style="list-style-type: none"> • Nacho come • Ian toma • Sofía lava • Paulina nada • Lucas barre |
| Otras actividades realizadas en el salón de clases relacionadas con la lectura | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Método fonético-silábico: ambas alumnas conocían las vocales a, e, i, o, u. • Lecturas en grupo: de cuentos que ellas mismas elegían, la docente les daba tiempo en ocasiones para que escogieran cuentos del salón de clases y ellas los “leían” en conjunto o de manera independiente. • Lecturas preparadas por la docente del grupo técnico: la docente del grupo técnico les preparaba textos adaptados para leerlos con todo el grupo, estos textos los leían un día antes en su casa y luego los leían | |

en conjunto, más adelante cada alumno relataba lo que más le gustó o lo que entendió del cuento.

- Lecturas en casa: leían en conjunto con sus padres lecturas preparadas por la docente o bien leían cuentos en su casa que en ocasiones llevaban a la escuela para comentarlos.
- Lectura de materiales que se encontraban en el salón: en conjunto con la docente leían los días de la semana, del mes, etc. Conocían su nombre escrito por lo tanto lo buscaban en sus estantes, libretas u otros objetos.

FACTORES PERSONALES

| Indicador | Participante P.U. | Participante S.R. |
|---|--|---|
| <p>Reconocimiento global de las palabras</p> <p>El reconocimiento global de las palabras permite ir haciendo un archivo mental de las palabras aprendidas, lo que irá aumentando la velocidad y comprensión lectora. En el reconocimiento instantáneo de la palabra se hace uso de la ruta visual.</p> | <p>Lo realizaba con apoyo</p> <p>Hasta ese momento las palabras que conocía las identificaba de manera global, de manera correcta y no había confusiones entre éstas. Aunque no se tomaba el tiempo para hacer el reconocimiento de las palabras que más le costaban trabajo y llegaba a cometer errores por no observar, mismos que se corregían al pedirle que observara mejor.</p> | <p>Lo realizaba con apoyo</p> <p>Las palabras que conocía las identificaba de manera global correctamente, a excepción de "Lucas" y "barre" que necesitaba apoyo para recordarlas.</p> |
| <p>Velocidad lectora</p> <p>Es el tiempo invertido en la lectura del texto, expresado en palabras leídas durante ciertos</p> | <p>Lo realizaba con apoyo</p> <p>Hacía falta trabajar en su velocidad lectora ya que realizaba pausas en la lectura de palabras y</p> | <p>Lo realizaba con apoyo</p> <p>Hacía falta trabajar en su velocidad lectora ya que realizaba pausas en la lectura de palabras y</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>minutos. La velocidad lectora constituye un indicador del grado de dominio de la ruta visual (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, s.f.).</p> | <p>oraciones, y esto le ocasionaba que no ligara bien las ideas y no comprendiera completamente lo que estaba leyendo.</p> | <p>oraciones, y esto le ocasionaba que no ligara bien las ideas y no comprendiera completamente lo que estaba leyendo.</p> |
| <p>Exactitud lectora Es la destreza para decodificar de manera correcta la palabra escrita, con independencia de que se acceda o no a su significado. La exactitud lectora constituye un buen indicador para conocer dificultades en el dominio de las reglas de conversión grafema-fonema, que hace referencia a la ruta fonológica (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, s.f.).</p> | <p>Lo realizaba con apoyo En la lectura de las palabras que conocía los errores que cometía en ocasiones eran de sustitución, que consiste en producir un fonema diferente al que realmente corresponde. La alumna cambiaba “el pan” por “la pan”, o “el café” por “la café”, por ejemplo.</p> | <p>Lo realizaba con apoyo En la lectura de las palabras que conocía los errores que cometía en ocasiones eran de olvido de algunas palabras, las cuáles hacía falta recordarle para que las evocara.</p> |
| <p>Comprensión lectora Se refiere a que los alumnos extraen el significado del mensaje escrito a</p> | <p>Lo realizaba con apoyo Comprendía el significado de las palabras que había aprendido, las</p> | <p>Lo realizaba con apoyo Comprendía el significado de las palabras que había aprendido, las relacionaba con su vida</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>partir de la información que les es proporcionada y de sus conocimientos previos (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, s.f.).</p> | <p>relacionaba con su vida cotidiana, pero siempre y cuando algún facilitador la incitara a hacerlo.</p> | <p>cotidiana siempre y cuando se le incitara a hacerlo o se le comentara acerca de esas palabras.</p> |
| <p>Conciencia fonológica Se refiere al uso y articulación de los fonemas. Los alumnos desarrollan la conciencia fonológica cuando van prestando atención a los sonidos del lenguaje, además de a su significado (Gispert y Ribas, 2010).</p> | <p>No lo realizaba Al leer oraciones no veía la diferencia entre palabras y podía leerlas de manera que se confundían, no había descubierto que la oración se compone de dos o más palabras.</p> | <p>No lo realizaba Al leer oraciones no reconocía la diferencia entre palabras y podía leerlas de manera que se confundían, no había descubierto que la oración se compone de dos palabras y las leía de manera corrida. Además las palabras que había aprendido si eran fonéticamente parecidas no las distinguía hasta que se concentraba en ello.</p> |
| <p>Apropiación del sistema de lectura El alumno al estar en contacto con material escrito formula hipótesis sobre el mismo, sabe qué se puede leer y qué no, sabe que el sistema</p> | <p>Lo realizaba con apoyo No siempre trabajaba siguiendo un orden de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha. Había que hacer recordatorios ocasionalmente para evitar que esto sucediera.</p> | <p>No lo realizaba No trabajaba siguiendo un orden de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, necesitaba apoyos constantes para realizarlo. Además las oraciones llegaba a leerlas a la</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>de escritura en nuestra lengua se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, que se comienza en la primer página y así se continua hasta la última.</p> | | <p>inversa, comenzando por la última palabra.</p> |
| <p>Autocontrol Es necesario un cierto grado de autocontrol para que el lector sea consciente de cómo debe leer para comprender, para que puedan encontrarle sentido y lleven un ritmo adecuado. De esta manera también pueden hacer inferencias, que se dan cuando el lector se da cuenta de algo que estaba implícito en la lectura, incluso de un error del escritor y logran corregir de acuerdo al conocimiento que ya tienen.</p> | <p>No lo realizaba En ocasiones al leer lo hacía de manera impulsiva sin detenerse a observar y esto ocasionaba que cometiera algunos errores en la lectura. No controlaba en algunas circunstancias su impulsividad y eso la llevaba a no comprender lo que leía, o no hacer una lectura con conciencia. No se detenía a comprobar si lo había hecho correctamente.</p> | <p>No lo realizaba No se daba cuenta de cuando cometía algún error hasta que se le pedía que lo leyera en voz alta, al evocarlo lograba notar el error para poder corregirlo por sí misma. En ocasiones rayaba su libreta por que perdía la atención o el interés y al no controlar esa parte no realizaba adecuadamente sus ejercicios y no comprendía lo que hacía, había que motivarla otra vez.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Actitud hacia la lectura</p> <p>El interés por la lectura, se despierta a través de la frecuencia de actos de lectura variados y en diferentes contextos. Es importante incentivar su lectura, porque ésta es facilitadora del conocimiento y de las emociones de otros. El lector no sólo se desenvuelve intelectualmente, sino también cognoscitiva, afectiva y socialmente, ya que, a partir de la lectura se va construyendo la recreación, el entretenimiento y la diversión para que luego llegue a ser un acto placentero.</p> | <p>Lo realizaba con apoyo</p> <p>Se mostraba alegre de trabajar con la lectura, motivada cuando las actividades eran de su agrado y cuando se le permitía trabajar ayudándole a otro compañero. No siempre le gustaba comenzar a leer, sin embargo, si las actividades se le hacían interesantes llegaba a motivarse.</p> | <p>Lo realizaba con apoyo</p> <p>Se mostraba alegre de trabajar con la lectura, motivada cuando las actividades eran de su agrado y cuando no sentía la presión de alguna autoridad pidiéndole que trabajara para cumplir algún requerimiento escolar.</p> |
|---|--|---|

FACTORES SOCIALES

| Indicador | Participante P.U. | Participante S.R. |
|---|--|---|
| <p>Búsqueda de palabras conocidas dentro de su</p> | <p>No lo realizaba No solía buscar palabras en su salón de clases a</p> | <p>No lo realizaba Buscaba palabras en su salón de clases pero</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>contexto y uso funcional de la lectura</p> <p>Se refiere a que los alumnos con los conocimientos que ya tienen acerca de la lectura buscan la grafía o el fonema en su nombre, en los de sus compañeros, buscan palabras que ya conocen dentro del aula u otros contextos.</p> | <p>menos que se le pidiera que lo hiciera.</p> | <p>solamente cuando se le pedía que lo realizara, si no se le pedía no hacía un esfuerzo por usar sus conocimientos de lectura.</p> |
| <p>Relaciona las palabras que aprende con lo que ve y vive</p> <p>El niño sabe a qué se refieren las palabras que va aprendiendo y cuando no las conoce se le explican de la mejor manera posible, tratando de que relacione esas palabras con las cosas que ve y que vive, planteando en ocasiones una pequeña plática acerca de la palabra que va a aprender</p> | <p>No lo realizaba</p> <p>Relacionaba las palabras con su vida cuando se le incitaba a hacerlo y se hacían conversaciones con ella para que lo relacionara con lo que conocía.</p> | <p>No lo realizaba</p> <p>De igual manera relacionaba las palabras con su vida cuando se le incitaba a hacerlo y se hacían conversaciones con ella para que lo relacionara con lo que conocía.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| para que la relacione con su vida diaria. | | |
| <p>Interacción con la facilitadora</p> <p>La relación docente-alumno puede traer mejores resultados para el alumno cuando esta es positiva. De esta manera se va orientando la acción educativa hacia una mejora intelectual y afectiva del alumno.</p> | <p>Lo realizaba con apoyo</p> <p>No estaba acostumbrada a trabajar con la facilitadora y le costaba trabajo expresarse y a la facilitadora también comprenderla.</p> <p>No se sentía segura de decir cómo quería trabajar o qué le costaba trabajo para así otorgarle alguna ayuda.</p> | <p>Lo realizaba con apoyo</p> <p>No estaba acostumbrada a trabajar con la facilitadora y le costaba trabajo expresarse y a la facilitadora también comprenderla.</p> <p>No se sentía segura de decir cómo quería trabajar o para decir qué le costaba trabajo para así otorgarle alguna ayuda.</p> <p>No solía sentirse en confianza para hablar en voz alta.</p> |
| <p>Interacción con los compañeros de clase</p> <p>La relación positiva entre alumnos puede favorecer una influencia educativa entre ellos. Se pueden prestar ayudas mediante una relación entre iguales, lo que lo hace más dinámico ya que es en la interacción entre sus iguales que van reforzando los</p> | <p>Lo realizaba con apoyo</p> <p>En un principio su grupo estaba constituido de alumnos de grados mayores que ya sabían leer, por lo tanto, la interacción para hablar de la lectura se le dificultaba y no solicitaba leer con algún compañero.</p> <p>Además le costaba trabajo expresarse y motivarse para interactuar.</p> | <p>Lo realizaba con apoyo</p> <p>Se le facilitaba la interacción con sus compañeros, en ocasiones se mostraba muy tímida, pero cuando se daban relaciones naturales y sin forzarlas solía abrirse para conversar.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| conocimientos que adquieren. | | |
| Participación en clase en actividades de lectura Los alumnos realizaban otras actividades de lectura (como el método fonético-silábico, lecturas en clase o en casa, etc.) en clase aparte de la lectura global, que se describieron ya anteriormente. Estas experiencias también le ofrecen aprendizajes y actitudes positivas hacia la lectura. | Lo realizaba con apoyo En otras actividades de lectura que realizaba en el salón de clases se mostraba motivada cuando la docente le facilitaba la interacción con otros. | Lo realizaba con apoyo En otras actividades de lectura que realizaba en el salón de clases se mostraba presionada en ocasiones y tímida para hablar, sin embargo, cuando sus compañeros comenzaban a interactuar ella lo hacía también. |

FACTORES PEDAGÓGICOS O DIDÁCTICOS

| Indicador | Participante P.U. | Participante S.R. |
|---|---|--|
| Pertinencia del material La pertinencia del material hace referencia al diseño, en cuanto a su calidad y organización: si el soporte elegido es el adecuado –cuaderno, hojas, carpeta-, si la | Lo realizaba con apoyo El orden de las actividades resultaba adecuado y no le causaba complicaciones. Conocía las instrucciones de los ejercicios y la manera de resolverlos. Era necesario hacer más variación de actividades. | Lo realizaba con apoyo El orden de las actividades resultaba adecuado y no le causaba complicaciones. Era necesario trabajar con imágenes muy claras, que fueran representativas para ella, si no se caía en el riesgo |

| | | |
|--|--|---|
| <p>tipografía es adecuada –tipo y tamaño de letra- y si se trabaja de lo concreto a lo abstracto generalmente.</p> | | <p>de que no las comprendiera.</p> |
| <p>Modo de instruir El modo de instruir es algo importante, se tienen que tomar acciones como hacer aclaraciones sobre lo que se esta leyendo, dar explicaciones, igualmente sobre dudas que surjan a medida que se lee y corregir errores que se den sobre algo que se entendió mal.</p> | <p>Los ejercicios que hasta ese momento conocía le eran fáciles de resolver sin la ayuda de alguien, ya que conocía la manera de hacerlos. Sabía las instrucciones que tenía que seguir y le resultaba sencillo realizarlas; sin embargo, necesitaba apoyos para hacerlas en orden y mayor interacción con la facilitadora para poder expresarle sus dudas y se le otorgaran apoyos.</p> | <p>Los ejercicios que hasta el momento conocía le eran fáciles de resolver ya que conocía la manera de hacerlos. Identificaba las instrucciones que tenía que seguir y le resultaba sencillo realizarlas aunque necesitaba apoyos constantes para hacerlas en orden y para controlar su impulso de rayar sus hojas o su material.</p> |
| <p>Evaluación Es importante ir evaluando en conjunto con los alumnos, ya que toma total importancia reconocer el éxito en los resultados. Es importante el uso de elogios y críticas constructivas en</p> | <p>Lo realizaba con apoyo Era necesario que no viera la evaluación como tal, ya que podía inhibirla y presionarla, resultando la poca comprensión o que cometiera errores que no cometía usualmente. Había que trabajar las evaluaciones respetando sus</p> | <p>Lo realizaba con apoyo Era necesario que no viera la evaluación como tal, ya que podía inhibirla y presionarla, resultando la poca comprensión o que cometiera errores que no cometía usualmente. Los avances logrados se celebran con ella y esto la</p> |

| | | |
|---|---|----------|
| relación al trabajo de los niños para reforzar sus logros, corregir errores y promover su desarrollo. | características personales. Los avances logrados se celebran con ella y esto la motivaba. | motivaba |
|---|---|----------|

Tabla 8. Ubicación de las participantes en la etapa de adquisición de la lectura

Objetivo: Situar a la alumna en relación con la fase de lectura en que se encuentra.

Estrategias: Esta evaluación se realizó mediante la observación del trabajo realizado con las alumnas y en relación a las otras evaluaciones realizadas.

| | |
|---|--|
| <p>Primera fase. Lectura por contexto.</p> <p>Los alumnos y las alumnas deducen la información del dibujo o de su propia imaginación. Las hipótesis se basan en los significados aportados por el contexto. Imitan el acto de leer (Gispert y Ribas, 2010).</p> | <p>Participante S.R.</p> <p>La alumna S.R. se encontraba en una primera fase de la lectura. Al comenzar el programa de lectura la alumna "leía" lo que ella pensaba que decía de acuerdo al dibujo que representaba la palabra u oración.</p> <p>Leía las instrucciones de sus actividades, fingía leer cuentos o algunas otras cosas que encontraba escritas. Esta actividad la realizaba con demasiada frecuencia y parecía ser una actividad que disfrutaba.</p> |
| <p>Segunda fase. Lectura con hipótesis cuantitativa.</p> <p>Se reconoce algún tipo de unidad gráfica y a partir de este conocimiento se establecen hipótesis cada vez más basadas en el texto. El niño o niña no es riguroso ni en el establecimiento ni en la comprobación de sus hipótesis. Reconoce nombres de los compañeros de clase (Gispert y Ribas, 2010).</p> | <p>Participante P.U.</p> <p>La alumna P.U. se encontraba en una segunda fase de la lectura. El aprendizaje de la lectoescritura se realizaba también mediante el método fonético-silábico, por lo tanto la alumna encontraba letras o sílabas que conocía dentro de las palabras y las señalaba, aunque posteriormente seguía "leyendo" a su gusto.</p> <p>Las letras que conocía eran "a", "e", "i", "o" y "u" y los diptongos correspondientes (ae, ai... ea, ei... ua, ue...).</p> |

ANEXO III

EJEMPLOS DE MATERIALES DE TRABAJO PARA LA LECTURA GLOBAL

Figura 10. Carpeta de palabras y oraciones

| | |
|---|---|
|  |  |
| El pez | azul |

| | |
|--|--|
|  |  |
| la dona | Nacho |

Figura 11. Tarjetas-dibujo

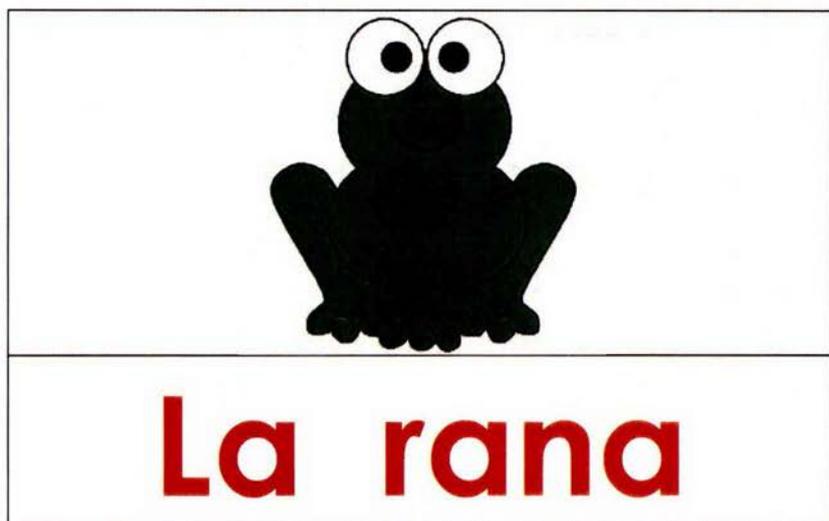


Figura 12. Tarjetas-palabra



Figura 13. Ejercicios en papel

Lee la oración y relaciónala con el dibujo según corresponda

La mesa es rosa



La casa es azul



El avión es verde



La tele es café

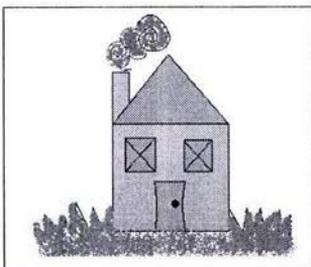


El coche es rojo



Figura 14. Lotería de palabras

| | | |
|-------|-------|---------|
| barre | Sofía | Café |
| Nacho | azul | Lava |
| rojo | toma | Lucas |
| Ian | nada | Paulina |



Toma

ANEXO IV

DESCRIPCIÓN DETALLADA DE LOS MATERIALES DE TRABAJO PARA LA LECTURA GLOBAL

Figura 15. Forma de trabajo de la carpeta de palabras y oraciones

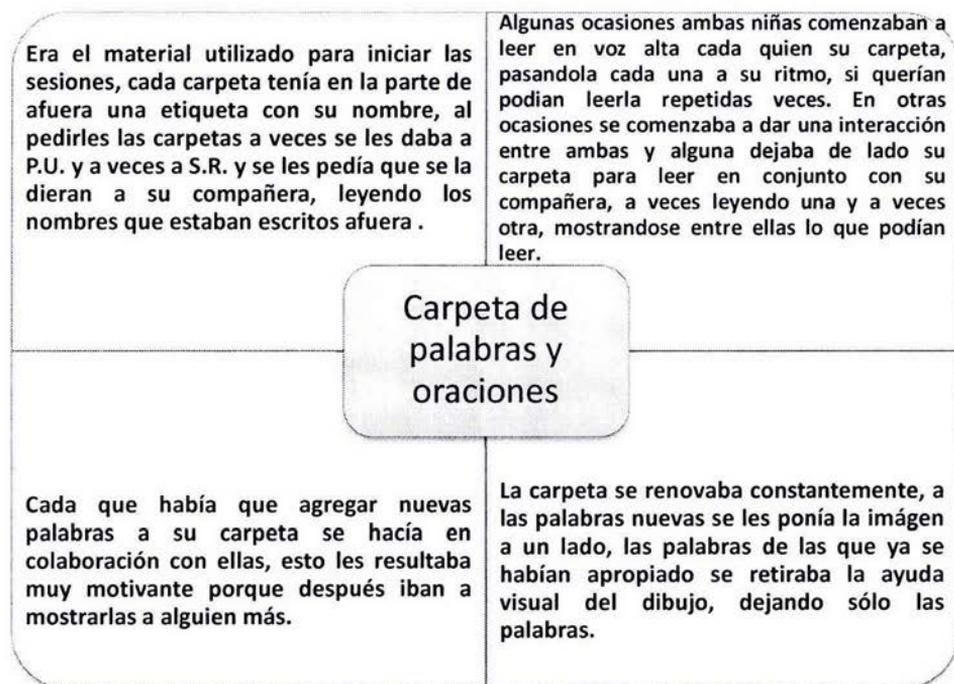


Tabla 9. Forma de trabajo de las tarjetas-dibujo y tarjetas-palabra



el coche

Se tomó en consideración que con algunas figuras que podían parecer ambiguas era necesario preguntarle a la alumna si sabía lo que era antes de hacer la tarjeta, además para saber como nombraba al objeto, ya que en algunos casos la niña le atribuía otro significado o, por ejemplo, para saber si le llamaba "el coche" o "el carro". La imagen debía ser clara y conocida por el niño y la palabra debajo también debía ser clara y color rojo porque ayuda a su memoria y percepción visual, con corrección ortográfica siempre.

El primer paso era mostrarle a la alumna la tarjeta-dibujo y preguntarle si sabía qué era y comenzar a tener una pequeña conversación con ella acerca del objeto, sus cualidades, si le gusta, etc. Después señalarle la parte que

| | |
|-----------------|---|
| | estaba escrita y hacer comentarios como "Mira aquí dice el coche". Se hacía lo mismo con 2 o 3 imágenes que fueran nuevas para la alumna. |
| el coche | En las tarjetas-palabra estaban escritas las palabras que se estaban mostrando en las tarjetas-dibujo, con el mismo tipo y color de letra. Se le mostraba la primera tarjeta-palabra y se ponía junto con el dibujo mostrándole que las palabras eran iguales, invitando a la alumna observar y a que hiciera lo mismo, si observábamos que la niña entendía se introducía la siguiente palabra. Si eran palabras nuevas no se trabajaba con más de 3, si algunas palabras eran conocidas se trabajaba hasta con 5. La dificultad iba aumentando progresivamente porque la alumna tenía que ir discriminando entre más palabras. |
| el coche | <p>Una vez que había observado las palabras se realizaban diversos ejercicios en donde eran necesarias varias tarjetas-palabra iguales. Troncoso & del Cerro (2005) proponen los siguientes que están ordenadas en grado creciente de dificultad y que se trabajaron en el programa de intervención:</p> <ol style="list-style-type: none"> Asociación de las tarjetas-dibujo con sus tarjetas-palabra. Asociación de las tarjetas-palabra con las tarjetas-palabra que son iguales. Clasificación de todas las tarjetas que son iguales. Selección: se pedía a la alumna que seleccionara la tarjeta-palabra que se nombraba. Denominación: se pedía al alumno que mirara y dijera el nombre de la palabra que estaba escrita en cada una de las tarjetas que se le mostraba. |
| el coche | |
| la casa | <p>Cuando la alumna ya formaba oraciones se trabajó hasta con 12 palabras, asegurándose que ya había aprendido muy bien esas palabras.</p> <p>La primera vez que iba a formar oraciones se organizaban las tarjetas-palabra en frente de la alumna, en orden. Por ejemplo: si formaba oraciones con 5 nombres: "Paulina", "Sofía", "Ian", "Nacho" y "Lucas", con dos verbos: "toma" y "come", y con 5 alimentos: "la dona", "la sopa", "el pan", "la leche" y "el café", se ponían frente a ella a su lado izquierdo en fila los 5 nombres, después los 2 verbos y finalmente los 5 alimentos –para que estuvieran en orden-. La primera vez se hacía una demostración de cómo se formaba la oración, leyéndola junto con ella. Después se pedía que ella fuera formando oraciones poniendo mucho énfasis en el orden de la oración ya que era muy importante que tuviera coherencia. Ya que tuviera la</p> |
| la mesa | |

| |
|---|
| estructura de la oración consolidada se ponían en desorden las palabras y se le dictaba alguna oración para formar. |
|---|

Tabla 10. Forma de trabajo de los ejercicios en papel

La secuencia didáctica utilizada en los ejercicios se realizaba de lo concreto a lo abstracto, el orden de dificultad era creciente, todos los ejercicios aquí propuestos se variaban en las sesiones en cuanto al orden de las palabras y dibujos. Al introducir nuevas palabras se trabajaban varias sesiones con ejercicios en donde hubiera representaciones de dibujos, conforme la alumna avanzaba e iba consolidando el aprendizaje de esas palabras se iban retirando los dibujos para ejercitar con palabras solamente.

Estos ejercicios se realizaron en base al programa de lectura de Troncoso & del Cerro (2005), con las adaptaciones pertinentes para cada alumna.

Había 4 principales tipos de formatos:

1. Formato para palabras, este se divide en dos:
 - a) Formato para palabras con apoyo de dibujos para la ejecución de los ejercicios.
 - b) Formato para palabras sin apoyo de dibujos, se componía prácticamente de puras palabras.
2. Formato para oraciones, también dividido en dos:
 - a) Formato para oraciones que se apoyaba de dibujos para la ejecución de los ejercicios.
 - b) Formato para oraciones sin apoyo de dibujos, compuesto prácticamente de palabras solamente.

A continuación, en la tabla 11 se explica de manera detallada cada uno de los ejercicios que se realizaron en papel, poniendo del lado izquierdo un ejemplo del ejercicio para pasar a poner del lado derecho la descripción de tal ejercicio.

Cada ejercicio se adaptaba a las palabras que se iban a enseñar, los presentados en la tabla siguiente son tan sólo formatos para ejemplificar. Los ejercicios se usaban a color para las alumnas.

Tabla 11. Forma de trabajo de los ejercicios en papel de palabras

| | |
|--|--|
| <p>Encierra el nombre de la imagen</p>  <p>la dona la dona la sopa el pan la sopa la dona la dona la sopa la dona</p> <p>Encierra el nombre de la imagen</p>  <p>la dona la sopa la dona la sopa la dona la sopa la sopa el pan la sopa</p> | <p>Elección de palabras que representa el dibujo</p> <p>En una hoja en la parte superior se colocaba un dibujo –de las palabras estudiadas ese día con las tarjetas- y debajo se escribían varias palabras en donde se repetía varias veces el nombre del dibujo, la alumna debía de encerrar el nombre del dibujo representado.</p> |
| <p>Relaciona la palabra con la imagen</p>  <p>el pan</p>  <p>el café</p>  <p>la leche</p>  <p>la dona</p>  <p>la sopa</p> | <p>Asociación de palabras con sus dibujos correspondientes</p> <p>Se ponían de 3 a 5 dibujos en la columna del lado izquierdo y se escribían las palabras correspondientes en desorden en la columna del lado derecho. Las palabras elegidas eran las que la alumna trabajaba ese día con las tarjetas-palabra. La alumna asociaba las imágenes con su palabra correspondiente.</p> |

Pega la etiqueta en cada dibujo



Reconocimiento de palabras con etiquetas autoadhesivas

Se le entregaban a la alumna etiquetas con palabras escritas que correspondían a los dibujos del ejercicio. La alumna debía pegarlas en el sitio correspondiente, leyendo las palabras para reconocer en dónde iban.

Pega el nombre en el lugar correcto

| | | |
|---------|----------|---------|
| el pan | el café | la dona |
| | | |
| la sopa | la leche | |
| | | |

Pega el dibujo en el lugar correcto

| | | |
|---------|---------|----------|
| la sopa | el pan | la leche |
| la dona | el café | |

Reconocimiento de palabras y dibujos con sus palabras correspondientes

Se preparaba una hoja con palabras escritas. Por separado se entregaban a la alumna cartulinas o etiquetas autoadhesivas con esas mismas palabras. La alumna debía pegarlas en su sitio. También se le ofrecían a la alumna los dibujos en etiquetas o cartulinas para que las pegara debajo de los nombres que se habían puesto en la hoja.

Tacha la palabra correcta



la dona

el café

Selección de la palabra correspondiente al dibujo

| | | |
|----------|---|----------|
| la leche |  | la sopa |
| el pan |  | la sopa |
| la dona |  | la leche |

Se prepararon hojas de trabajo en un papel en el que se limitaban espacios horizontales. Los dibujos modelo se ponían en la parte superior y debajo se ponían dos palabras entre las cuáles debía elegir y tachar la palabra correcta.

Encierra el dibujo correcto

| | |
|---------|---|
| la sopa |  |
| |  |
| el pan |  |
| |  |
| el café |  |
| |  |

Elección del dibujo correspondiente a la palabra

Se colocaba del lado izquierdo la palabra y del lado derecho dos dibujos de los cuáles sólo uno correspondía a la palabra, la alumna tenía que seleccionar el dibujo que correspondía a la palabra escrita. Los ejercicios se iban dividiendo mediante líneas horizontales.

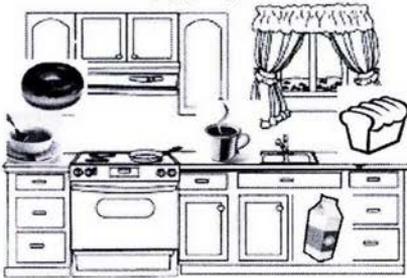
Oye y busca

1. la dona
2. el café
3. el pan
4. la sopa
5. el café
6. la leche

Lectura y selección de palabras

Se colocaban varias palabras en una hoja de las cuáles se le pedía a la alumna que buscara alguna y la encerrara, la alumna debía leer para elegir la palabra que se le estaba pidiendo.

| | |
|---|--|
| <p>Dictado</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p> | <p>Dictado de palabras</p> <p>En una hoja se colocaban líneas y se le entregaban a la alumna etiquetas autoadhesivas, a continuación se le dictaba alguna palabra para que escogiera y la pusiera en el número uno y así sucesivamente hasta dictarle todas las palabras vistas ese día.</p> |
| <p>Encierra el nombre de las palabras</p> <p>la leche el café</p> <hr/> <p>leche la sopa el café</p> <p>el café la leche la sopa</p> <p>el café el pan la leche</p> <p>Encierra el nombre de la palabra</p> <p>la dona la sopa</p> <hr/> <p>el café la dona la sopa</p> <p>el pan la sopa la dona</p> <p>la dona la sopa la leche</p> | <p>Selección de palabras que correspondan a la palabra modelo</p> <p>Se colocaban dos palabras modelo en la parte superior, cada una era rodeada de un color diferente, en la parte inferior se escribían varias palabras en donde estaban repetidas varias veces las palabras modelo para que la alumna las localizara y las seleccionara.</p> |
| <p>Relaciona las palabras</p> <p>la dona el pan</p> <p>la sopa el café</p> <p>el pan la leche</p> <p>el café la dona</p> | <p>Relación de palabras iguales</p> <p>Del lado izquierdo se colocaban las palabras vistas en la sesión y del lado derecho se colocaban las mismas palabras en distinto orden para que la alumna trazara una línea para unir las</p> |

| | |
|---|---|
| <p>la leche la sopa</p> | <p>palabras que eran iguales.</p> |
| <p>Tacha la palabra correcta</p> <p>la dona</p> <p>la dona el café</p> | <p>Selección de la palabra correspondiente a la palabra modelo</p> <p>Se colocaba en la parte superior la palabra modelo y debajo dos palabras, de las cuáles una de ellas era igual a la modelo para que la alumna seleccionara la que es igual, cada ejercicio estaba dividido por una línea horizontal para evitar confusiones.</p> |
| <p>la sopa</p> <p>la dona la sopa</p> | |
| <p>el pan</p> <p>el pan la sopa</p> | |
| <p>la leche</p> <p>la dona la leche</p> | |
| <p>Relaciona la palabra con la imagen correspondiente</p> <p>Cocina</p>  <p>la dona</p> <p>la sopa</p> <p>la leche</p> <p>el pan</p> <p>el café</p> | <p>Representación de una escena real</p> <p>Se hacía con una escena. Se escribían varias palabras de objetos que se veían en la escena, la alumna debía leerlas y trazar una línea desde la palabra hasta el lugar en el que se encontraba el objeto cuyo nombre había leído.</p> |

En la tabla 12 se explica de manera detallada cada uno de los ejercicios que se realizaron en papel al realizar oraciones, poniendo del lado izquierdo un ejemplo del ejercicio para pasar a poner del lado derecho la descripción de tal.

Cada ejercicio se adaptaba a las oraciones que se iban a enseñar, los presentados en la tabla siguiente son tan sólo formatos para ejemplificar. Los ejercicios se utilizaban a color para las alumnas.

Tabla 12. Forma de trabajo de los ejercicios en papel de oraciones

| | |
|---|---|
| <p>Lee la oración y relaciónala con el dibujo según corresponda</p> <p>La mesa es rosa </p> <p>La casa es azul </p> <p>El avión es verde </p> <p>La tele es café </p> <p>El coche es rojo </p> | <p>Asociación de oraciones con sus dibujos correspondientes</p> <p>Se ponían de 3 a 5 dibujos en la columna del lado derecho y se escribían las oraciones correspondientes en desorden en la columna del lado izquierdo. Las oraciones elegidas eran las que la alumna trabajaba ese día con las tarjetas-palabra. La alumna asociaba las imágenes con su oración correspondiente.</p> |
| <p>Encierra las imágenes que corresponda a la oración</p> <p>La tele es azul  </p> <hr/> <p>El coche es café  </p> <hr/> <p>La mesa es rosa  </p> <hr/> <p>El avión es verde  </p> | <p>Elección del dibujo correspondiente a la oración</p> <p>Se colocaba en la parte superior la oración y dos dibujos en la parte inferior de los cuáles sólo uno correspondía a la oración, la alumna tenía que seleccionar el dibujo que correspondía a la oración escrita. Los ejercicios se iban dividiendo mediante líneas horizontales.</p> |
| <p>Pega la oración en el lugar correcto</p>   | <p>Reconocimiento de oraciones con etiquetas autoadhesivas</p> <p>Se le entregaban a la alumna etiquetas con oraciones escritas que correspondían a los dibujos del</p> |



ejercicio. La alumna debía pegarlas en el sitio correspondiente, leyendo las oraciones para reconocer en donde iban.

Completa las oraciones

El avión es _____ 



_____ es rosa

La tele es _____ 



_____ es café

la mesa es _____ 

Completamiento de oraciones

Se colocaban varias oraciones incompletas, representando la parte faltante con dibujo para que la alumna reconociera la palabra que faltaba y el lugar donde iba situado y lo colocara para poder leer la oración correcta.

Colorea el objeto del color que se te pide

la casa es azul



el avión es verde



el coche es rojo



la mesa es café



la tele es rosa



Lectura de oraciones para colorear los dibujos

En el caso de la enseñanza de los colores una actividad se realizó de manera que la alumna leyera la oración para colorear el objeto del color que correspondía.

Encierra la oración que corresponda a las ilustraciones



La casa es verde La mesa es azul



La tele es rosa La tele es café



El coche es rojo El coche es café



La mesa es azul La casa es azul



El avión es café El avión es rojo

Oye y busca

La casa es rosa

La mesa es café

La tele es azul

El avión es rojo

El coche es verde

La casa es azul

Formación de oraciones

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Selección de la oración correspondiente al dibujo

Se preparaban hojas de trabajo en un papel en el que se limitaban espacios horizontales. Los dibujos modelo se ponían en la parte superior y debajo se ponían dos oraciones entre las cuales debía elegir y tachar la correcta.

Lectura y selección de oraciones

Se colocaban varias oraciones en una hoja de las cuales se le pedía a la alumna que buscara alguna y la encerrara, la alumna debía leer para elegir la oración que se le estaba pidiendo.

Formación de oraciones con etiquetas autoadhesivas

Se le dictaba la oración que debía poner la alumna entregándole las distintas etiquetas por las que estaba formada la oración. La importancia de este ejercicio era que la alumna pudiera reconocer la frase e hiciera conciencia de la forma semántica de la oración.

| | |
|--|--|
| <p>Lee la oración y relacónala según corresponda</p> <p>La mesa es rosa El coche es rojo</p> <p>La casa es azul El avión es verde</p> <p>El avión es verde La mesa es rosa</p> <p>La tele es café La casa es azul</p> <p>El coche es rojo La tele es café</p> | <p>Relación de oraciones iguales</p> <p>Del lado izquierdo se colocaban las oraciones vistas en la sesión y del lado derecho se colocaban las mismas oraciones en distinto orden para que la alumna trazara una línea para unir las que eran iguales.</p> |
| <p>Encierra la oración que corresponda La tele es azul</p> <hr/> <p>La tele es azul La casa es azul</p> <hr/> <p>El coche es café</p> <p>El coche es verde El coche es café</p> <hr/> <p>La mesa es rosa</p> <p>El avión es rojo La mesa es rosa</p> <hr/> <p>El avión es verde</p> <p>El avión es verde El coche es azul</p> | <p>Selección de la oración correspondiente a la oración modelo</p> <p>Se colocaba en la parte superior la oración modelo y debajo dos oraciones de las cuales una de ellas era igual a la modelo para que la alumna seleccionara la que era igual, cada ejercicio estaba dividido por una línea horizontal para evitar confusiones.</p> |
| <p>Pega la oración en el lugar correcto</p> <p>La mesa es verde</p> <p>La casa es azul</p> <p>El coche es rojo</p> <p>La tele es café</p> <p>El avión es rosa</p> | <p>Reconocimiento de oraciones con etiquetas autoadhesivas</p> <p>Se le entregaba a la alumna etiquetas con oraciones escritas que correspondían a los dibujos del ejercicio. La alumna debía pegarlas en el sitio correspondiente, leyendo las oraciones para reconocer en donde iban.</p> |

ANEXO V

A continuación se presenta en la tabla 13 la evaluación de proceso de la participante P.U., posteriormente en la tabla 14 se puede encontrar la evaluación de proceso de la participante S.R.

Tabla 13. Evaluación de proceso de la participante P.U.

Palabras aprendidas divididas en campos semánticos

| | | | |
|---|---|--|---|
| Nombres: <ul style="list-style-type: none"> • Nacho • Ian • Lucas • Sofía • Paulina | Verbos: <ul style="list-style-type: none"> • come • toma • lava • nada • barre | Alimentos: <ul style="list-style-type: none"> • la dona • el pan • la sopa • la leche • el café | Colores: <ul style="list-style-type: none"> • rojo • azul • verde • café • rosa |
| Objetos: <ul style="list-style-type: none"> • La casa • El avión • La mesa • La tele • El coche | Animales: <ul style="list-style-type: none"> • La rana • El pez • El conejo • El pájaro • El mono | Partes del cuerpo: <ul style="list-style-type: none"> • Los ojos • La oreja • La mano • El pie • La boca | Conectores: <ul style="list-style-type: none"> • es |

Estructuración de oraciones

| | |
|--|--|
| Nombre y verbo: <ul style="list-style-type: none"> • Nacho come • Ian toma • Sofía lava • Paulina nada • Lucas barre | Nombre, verbo y alimento: <ul style="list-style-type: none"> • Sofía come el pan • Ian toma la leche • Paulina toma el café • Lucas come la dona • Nacho come el pan |
| Objeto, conecto y color: <ul style="list-style-type: none"> • La casa es rosa • El coche es rojo • La mesa es café • La tele es azul • El avión es verde | Animal, conecto y color <ul style="list-style-type: none"> • El pez es azul • El conejo es rosa • La rana es verde • El mono es café • El pájaro es rojo |

Otras actividades realizadas en el salón de clases relacionadas con la lectura

- Método fonético-silábico: conocía las vocales a, e, i, o, u; conocía las sílabas ma, me, mi, mo, mu.
- Lecturas en grupo: de cuentos que ellas mismas elegían, la docente les daba tiempo en ocasiones para que eligieran cuentos del salón de clases y ellas los “leían” en conjunto o de manera independiente.
- Lecturas preparadas por la docente del grupo técnico: la docente del grupo técnico les preparaba lecturas adaptadas para leerlas con todo el grupo, estos textos los leían un día antes a su casa y luego los leían en conjunto, más adelante cada alumno relataba lo que más les gustaba o lo que entendieron del cuento.
- Lecturas en casa: leían en conjunto con sus padres lecturas preparadas por la docente o bien leían cuentos en su casa que en ocasiones llevaban a la escuela para comentarlos.
- Lectura de materiales que se encontraban en el salón: en conjunto con la docente leían los días de la semana, del mes, etc. Conocían su nombre escrito por lo tanto lo buscaban en sus estantes, libretas u otros objetos.

Factores personales

Reconocimiento visual de las palabras

Durante el proceso llegó a haber confusión entre palabras parecidas como “la dona” y “la sopa” o “La mano” y “El mono”, las cuáles se confrontaban en ejercicios posteriores y la alumna lograba reconocer las diferencias e identificar adecuadamente las palabras. En ocasiones la palabra “La mano” y “El mono” no lograba diferenciarlas, se recurrió a sus conocimientos del método fonético-silábico del que ella ya conocía las vocales y se realizaron ejercicios en donde se marcaban de otro color las vocales diferentes en estas dos palabras, así logró ver en qué eran diferentes y más tarde logró identificarlas adecuadamente.

Después de varios ejercicios con las palabras lograba relacionarlas, asociarlas, organizarlas y clasificarlas, cada vez eligiendo entre un mayor número de palabras que reconocía globalmente de manera veloz.

Velocidad lectora

La práctica constante de las palabras lograba que la alumna hiciera un reconocimiento global cada vez más veloz.

Las primeras palabras necesitaron de más tiempo de práctica para que adquiriera velocidad lectora, pero mientras más palabras iba aprendiendo le facilitaba el trabajo con palabras nuevas y necesitaba menos tiempo de práctica para reconocerlas y adquirir velocidad con esas palabras, siempre teniendo cuidado con las que eran parecidas, que no se detenía a observarlas detalladamente y llegaba por eso a confundirlas.

Exactitud lectora

Durante el proceso los errores más comunes que cometió la alumna y requirieron de más apoyo para que ella corrigiera esos errores eran:

- **Omisión:** consiste en no producir el fonema presente en el texto. La alumna omitía el artículo de varias palabras al principio. La alumna leía "leche" donde decía "la leche", o "casa" donde decía "la casa". Estas omisiones fue necesario aclararlas constantemente hasta que se dio cuenta que consistía en dos palabras, logró diferenciarlas cuando aprendió algunas bebidas incluido "el café", ella notó que cuando aprendió el color "café" consistía en una sola palabra mientras que la bebida tenía una palabra más.
- **Sustitución:** consiste en producir un fonema diferente al que realmente corresponde. La alumna cambiaba "el pan" por "la pan".
- **Invencción:** es el cambio de la palabra original por otra con la que la secuencia de letras guarda una similitud parcial. La alumna tuvo dificultades al aprender "La mano", ella conocía la palabra "El mono" y ella no distinguía la diferencia entre ambas, por tanto leía "El mono" cada que veía la palabra "La mano" escrita.

-
- **Sintaxis:** es la parte de la gramática que estudia las reglas y principios que estudian la combinatoria y formación de unidades superiores como las oraciones gramaticales. Cuando la alumna entró en contacto con la formación de oraciones no le daba importancia a que unir dos palabras tuviera un sentido, así, realizaba oraciones simplemente poniendo dos palabras cualquiera como "Nacho lan" o "come Paulina". Fue necesario trabajar con ella para que comprendiera que las oraciones debían decirnos algo, esto con ayuda de imágenes, por ejemplo alguien comiendo para que ella formara "Lucas come". O cuando llegaba a formar "Paulina toma la dona" hablábamos acerca de sus experiencias, platicando de que el agua se tomaba, la leche también, pero el pan o la dona se comían, ella continuaba la conversación diciendo qué se podía comer y qué tomar, entonces formaba oraciones más claras como "Paulina come la sopa", también llegaba a omitir un verbo y ponía "Sofía la sopa" y cuando lo leíamos conversábamos acerca de que Sofía hacía algo con la sopa, se preguntaba qué hacía Sofía con la sopa, entonces ella decía "come" y comenzaba a formar la oración desde cero, esta vez sin omitir el verbo.

Comprensión lectora

Cada que aprendía nuevas palabras se mantenía una conversación con la alumna acerca de si sabía qué era la palabra representada por un dibujo, por ejemplo, al aprender "El coche" le preguntaba que si sabía qué era y que si ella los conocía, ella contaba que su familia tenía uno y que era de tal o cual color, así iba dándose cuenta que las palabras que iba aprendiendo hablaban acerca de cosas que ella conocía y con las que tenía contacto cotidianamente.

Conciencia fonológica

Al principio la alumna leía todo corrido sin diferenciar en ocasiones entre dos palabras distintas, omitía el artículo y no notaba que se componía de varias palabras una oración, mas tarde comenzó a notar cuando faltaba

alguna parte de la oración al intentar leerla, además, para no saltarse el artículo al leerlo se guiaba con el dedo al principio y distinguía entre las distintas palabras leyendo una por una, ya que se dio cuenta, su fluidez en la lectura mejoró y diferenciaba entre distintas palabras sin que por eso dejara de ser fluida la lectura de éstas.

Su lectura era fluida sin embargo durante las últimas sesiones podía separar las palabras en sus sílabas al leerlas, esta parte es el principio de la etapa alfabética ya que comenzaba a darse cuenta de que las palabras estaban constituidas por diferentes partes llamadas sílabas.

Apropiación del sistema de lectura

Era de suma importancia que la alumna tuviera un orden de trabajo, que trabajara de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, siguiendo un orden lógico. La alumna llegaba a saltarse ejercicios o a no comprender bien lo que tenía que hacer y en ocasiones se debía a que no seguía ese orden de trabajo, en un principio se daba ese apoyo de manera constante, recordándole el orden que debía llevar durante la realización de las tareas, con el paso del tiempo comenzó a trabajar con ese orden sin necesidad de recordatorios o algún apoyo, esto le fue útil ya que evitaba confusiones que a veces surgían al realizar los ejercicios, y pudo resolverlos sin confusiones y con mayor rapidez.

Autocontrol

Al principio respondía sin pensar y en ocasiones resultaba en errores en su ejercicio, se pedía que volviera a leer o se fijara de nuevo cuando cometía algún error, tomándose su tiempo para reflexionar y su resultado fue efectivo logrando poner más atención y percibiendo mejor las diferencias, cuando ella sabía que había palabras en las que llegaba a cometer errores las veía durante más tiempo y se fijaba de manera más detallada, así identificaba mejor las palabras y corregía estos errores a futuro.

Esto tiene que ver con la autocorrección que se refiere a que cuando la

alumna detectaba un error hacía una nueva lectura para corregirlo.

Actitud hacia la lectura

Se mostraba contenta cuando evaluábamos las palabras que ya conocía y proponía las palabras que quería aprender después.

Algo que la motivaba mucho era permitirle el control de todo lo que hacía, era muy autónoma y le gustaba practicar proponiendo ella las actividades y dejando que opinara sobre lo que quería hacer.

También ofreciéndole actividades de su gusto, a ella le gustaban actividades manipulativas, en donde ella misma recortaba, pegaba y ordenaba lo que iba a hacer. Estas actividades al principio de la sesión avivaban el gusto por el trabajo de lectura y cuando se pasaba a trabajos menos manipulativos los realizaba con gusto.

Desarrollo de las capacidades perceptivas y discriminativas

En un principio las instrucciones se repetían más de una vez y sus niveles de atención eran cortos, algunas veces no lograba terminar sus ejercicios porque se distraía, sin embargo, las actividades realizadas, la actitud y la velocidad cambió, la atención se fue haciendo más prolongada y sólo se le daban instrucciones una vez, lograba terminar todas sus tareas e incluso hacer más, es algo que ella consiguió con la práctica y el esfuerzo que realizaba todos los días.

Las imágenes podían ser variadas y se utilizaban cada vez imágenes con mayores detalles, lo cuál no le causaba dificultad.

Cada vez se le dio más autonomía para manipular los materiales que utilizaba, ella recortaba y pegaba sus propios ejercicios y utilizaba sus destrezas manipulativas para esto.

También cada vez podía discriminar entre un mayor número de palabras o imágenes sin que esto le causara frustración o dificultad.

Siempre se ponía como objetivo enfrentarla a retos más difíciles, ella sola

iba avanzando poco a poco, cuando le representaba un reto que ella podía afrontar la motivaba, siempre cuidando que no fuera un reto más allá de sus posibilidades y le causara frustración, pero dando pasos más grandes de los que podía dar porque esto también le causaba aburrimiento.

Factores sociales

Búsqueda de palabras conocidas dentro de su contexto

A la alumna siempre le causó satisfacción realizar actividades de manera independiente, también le gustaba ayudar a sus compañeros más pequeños. En el aula cada alumno tenía un estante en donde estaban guardadas sus pertenencias, en ocasiones la docente del grupo técnico le pedía ayuda para buscar libretas de sus compañeros, para esto tenía que buscar el estante que tuviera escrito su nombre o el de sus compañeros para encontrar las libretas, y el poder hacerlo le causaba satisfacción.

Cuando jugaban a manipular tarjetas que se encontraban como parte del material del aula, llegaba a encontrar palabras que ella acababa de aprender o ya había aprendido, y se mostraba feliz porque les leía a todos la palabra y diciéndoles que ella ya sabía que decía ahí.

Relaciona las palabras que aprende con lo que ve y vive

En cada palabra contaba sus experiencias, por ejemplo, si las donas no le gustaban mejor no formaba oración con su nombre y con la dona sino con la de algún compañero que sabía que si le gustaban.

O cuando formaba oraciones con "El coche es rojo" decía que lo ponía así porque su coche era de ese color, o que su mesa de trabajo era color café y por eso ponía "La mesa es café", pero que también otro compañero tenía un coche de otro color entonces formaba una oración diferente.

Interacción con la facilitadora

Anteriormente le costaba trabajo salir de su rutina y trabajar con la facilitadora el español, sin embargo, esto cambió y ya sabía que iba a

trabajar así, y hasta proponía que tipo de ejercicios quería realizar y cada vez le gustaba hacerlo con mayor autonomía.

Comenzó a sentirse cómoda en el trabajo y a proponer actividades y ya no se sentía insegura para pedir ayuda si no entendía algo, o para mostrar los logros que iba haciendo.

Interacción con los compañeros de clase

Al ser un aula multigrado, este segundo año su grupo estaba compuesto por niños más pequeños que ella y por lo tanto le resultó positivo ya que solía enseñarle a los más pequeños lo que veía y aprendía, les ayudaba a leer palabras que ella ya conocía.

Cuando sus compañeros mas pequeños trabajaban la lectura global con palabras que ella ya conocía la docente le pedía ayuda para que le enseñara a sus compañeros ya que ella ya estaba familiarizada con la forma de trabajo. Así ayudaba a sus compañeros y reforzaba lo aprendido, al mismo tiempo que se motivaba porque trabajaba en equipo y mencionaba que ya podía ayudar a los demás a leer.

Participación en clase en actividades de lectura

En otras actividades de lectura que realizaba en el salón de clases se mostraba también motivada y con gusto por la lectura, le gustaba escuchar cuentos pero también contarlos.

Una de sus actividades favoritas era leerle a alguien más un cuento que ella misma elegía del salón de clases, se ayudaba de las imágenes para relatar pero se fijaba en el texto para "leer".

Su conocimiento de las letras y sílabas también le ayudó para aclarar dudas que surgían durante la lectura global. Iba haciendo progresos en las distintas actividades que realizaba alrededor de la lectura.

Pertinencia del material

El orden de las actividades resultó adecuado y no le causó complicaciones, si llegaba a realizar ejercicios en papel y cometía errores se volvía a manipular las tarjetas-dibujo y las tarjetas-palabra y al regresar a los ejercicios en papel ya le resultaba más sencillo.

La letra utilizada fue "Century Gothic" ya que la letra era clara, el tamaño variaba, en los ejercicios en papel la letra generalmente era de tamaño 22.

Las imágenes le resultaron claras, se utilizaron fotos de otros niños para representar oraciones como "Nacho come el pan" y estas representaban a ella y sus compañeros aunque no fueran ellos quienes salían en las fotos.

En varios ejercicios fue necesario enfrentar palabras parecidas que la alumna llegaba a confundir como "la dona" y "la sopa", "La mano" y "El mono", "El pie" y "el pan", estas confrontaciones se hicieron mediante los ejercicios en papel principalmente y se trabajaba también con los demás materiales.

Al principio de la enseñanza se apoyaban las palabras con dibujos, más tarde se retiraban los dibujos y se quedaban solamente las palabras.

En las primeras oraciones se utilizaban dos imágenes para representar las oraciones –una imagen para cada palabra- pero resultaban ser muchos estímulos visuales en una hoja, por lo tanto se cambió a representar la oración con una sola imagen, lo cuál no le causó confusión a la alumna y resultó más adecuado.

Se preparaban trabajos manipulativos casi siempre –que la alumna recortara, pegara o iluminara- ya que disfrutaba de este tipo de actividades.

Modo de instruir

Cuando no conocía ejercicios nuevos con los que no había tenido contacto

era necesario explicarle y hacerle alguna demostración acerca de cómo se realizaba, con esto le bastaba a la alumna para familiarizarse con la forma de trabajar.

Después de que sabía como hacer los ejercicios no era necesario darle instrucciones en cada sesión, le gustaba hacerlo ella sola de manera independiente y cuando ella tenía dudas solicitaba ayuda.

En palabras que le costaron trabajo y que tenía algunos errores, como decir "la pan" en lugar de "el pan", o "El párajo" en lugar de "El pájaro", se trabajaba en conjunto con ella pronunciando la palabra para que ella imitara y evocara verbalmente y de manera correcta la palabra, así, ella misma iba creándose una conciencia fonológica y más tarde reflexionaba antes de leer las palabras que le costaban trabajo.

Apropiarse del sistema de lectura y escritura es importante, saber que la forma de trabajar tiene que ser de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. La alumna algunas veces solía trabajar los ejercicios en papel en desorden, y había que recordarle cómo debía ser la forma de trabajar, durante todo su trabajo fue algo que se tuvo que recordar constantemente y poco a poco la alumna fue apropiándose de esta manera de trabajar, finalmente lograba hacerlo sin apoyos constantes.

Evaluación

La evaluación es un proceso importante porque permite saber qué pasos dar o no dar. La evaluación se realizaba constantemente sin verse como una evaluación formal para la alumna, sino que se dialogaba con ella que debería resolver los ejercicios sin todos los apoyos que normalmente se daban, y que esto se hacía con la intención de saber si ya debíamos aprender más palabras, se pedía que la alumna resolviera los ejercicios y ella lo hacía de manera independiente.

Los avances observados se celebraban con ella y siempre se mostraba emocionada porque sabía que ya podría ver más palabras y al final comenzaba a proponer qué palabras quería ver más adelante. Los apoyos

que se requerían durante el proceso se tomaban en cuenta para realizar posteriormente ejercicios enfocados a esas dificultades y así la alumna podía avanzar, como por ejemplo, las palabras parecidas que se confrontaban más tarde.

Tabla 14. Evaluación de proceso de la participante S.R.

Palabras aprendidas divididas en campos semánticos

| Nombres: | Verbos: | Alimentos: | Colores: |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Nacho • Ian • Lucas • Sofía • Paulina | <ul style="list-style-type: none"> • come • toma • lava • nada • barre | <ul style="list-style-type: none"> • la dona • el pan • la sopa • la leche • el café | <ul style="list-style-type: none"> • rojo • azul • verde • café • rosa |
| <p>Objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La casa • El avión • La mesa • La tele • El coche | | | |

Oraciones formadas

| Nombre y verbo: | Nombre, verbo y alimento: |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Nacho come • Ian toma • Sofía lava • Paulina nada • Lucas barre | <ul style="list-style-type: none"> • Sofía come el pan • Ian toma la leche • Paulina toma el café • Lucas come la dona • Nacho come el pan |

Otras actividades realizadas en el salón de clases relacionadas con la lectura

- Método fonético-silábico: conocía las vocales a, e, i, o, u; conocía las sílabas ma, me, mi, mo, mu.
- Lecturas en grupo: de cuentos que ellas mismas elegían, la docente

les daba tiempo en ocasiones para que eligieran cuentos del salón de clases y ellas los “leían” en conjunto o de manera independiente.

- Lecturas preparadas por la docente del grupo técnico: la docente del grupo técnico les preparaba lecturas adecuadas para leerlas con todo el grupo, esta lectura la leían un día antes a su casa y luego la leían en conjunto, más adelante cada alumno relataba lo que más le gustó o lo que entendió del cuento.
- Lecturas en casa: leían en conjunto con sus padres lecturas preparadas por la docente o bien leían cuentos en su casa que en ocasiones llevaban a la escuela para comentarlos.
- Lectura de materiales que se encontraban en el salón: en conjunto con la docente leían los días de la semana, del mes, etc. Conocían su nombre escrito por lo tanto lo buscaban en sus estantes, libretas u otros objetos.

Factores personales

Reconocimiento visual de las palabras

Durante el proceso llegó a haber confusión entre palabras parecidas como “la dona” y “la sopa”, las cuáles se confrontaban en ejercicios posteriores y la alumna lograba reconocer las diferencias e identificar adecuadamente las palabras. También le costó trabajo aprender el nombre “Lucas”, probablemente la foto no era muy representativa para ella ya que no era muy clara, pero ya que se platicó acerca de la imagen y se repasó, logró reconocerla y recordarla.

Después de varios ejercicios con las palabras logró relacionarlas, asociarlas, organizarlas y clasificarlas, cada vez eligiendo entre un mayor número de palabras que reconocía globalmente de manera veloz.

Velocidad lectora

La práctica constante de las palabras logró que la alumna hiciera un reconocimiento global cada vez más veloz. Las primeras palabras necesitaron de más tiempo de práctica para que adquiriera velocidad

lectora, pero mientras más palabras iba aprendiendo le facilitaba el trabajo con palabras nuevas y necesitaba menos tiempo de práctica para reconocerlas y adquirir velocidad con esas palabras.

Exactitud lectora

Durante el proceso los errores más comunes que cometía la alumna y requerían de más apoyo para que ella los corrigiera eran:

- **Sustitución:** consiste en producir un fonema diferente al que realmente corresponde. Por ejemplo, la alumna cambiaba “el pan” por “la pan”, o “El coche” por “la coche”.
- **Rectificación:** La alumna sustituía algunas palabras por otras, pero finalmente rectificaba y leía bien dichas palabras.
- **Sintaxis:** es la parte de la gramática que estudia las reglas y principios que estudian la combinatoria y formación de unidades superiores como las oraciones gramaticales. Cuando la alumna entró en contacto con la formación de oraciones no le daba importancia a que unir dos palabras tuviera un sentido, así, realizaba oraciones simplemente poniendo dos palabras cualquiera como “lava Nacho” o “come Lucas”. Fue necesario trabajar con ella para que comprendiera que las oraciones debían decirnos algo, esto con ayuda de fotos de sus compañeros, por ejemplo alguien comiendo para que ella formara “Lucas come”. Al formar oraciones le ayudaba mucho actuar la oración, por ejemplo, si ponía “Sofía come la sopa” hacía como si estuviera comiendo sopa, en la formación de oraciones le ayudó mucho la lectura en voz alta ya que, si formaba algo que no tenía sentido, cuando lo leía en voz alta notaba que había un error y lo corregía.

Comprensión lectora

Cada que aprendía nuevas palabras se mantenía una conversación con la alumna de que si sabía qué era la palabra representada por un dibujo, por ejemplo, al aprender “La tele” le preguntaba que si sabía que era y que si ella la conocía, ella enseñaba la tele que había en el salón de clases y

llegaba a poner etiquetas en los objetos, como en "La mesa", también en objetos que encontraba en el salón de clases. Se le hacían preguntas acerca de lo que iba aprendiendo y disfrutaba estas conversaciones.

Conciencia fonológica

Al principio la alumna leía todo corrido sin diferenciar entre dos palabras distintas, omitía el artículo y no notaba que se componía de varias palabras una oración, mas tarde comenzó a notar cuando faltaba alguna parte de la oración al intentar leerla, para no saltarse el artículo lo que hacía era que al leerlo se guiaba con el dedo al principio y distinguía entre las distintas palabras leyendo una por una cuando le costaba trabajo, pero se seguía trabajando para que la lectura fuera fluida.

Apropiación del sistema de lectura

Es de suma importancia que la alumna tuviera un orden de trabajo, que trabajara de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, siguiendo un orden lógico. La alumna llegaba a saltarse ejercicios o a no comprender bien lo que tenía que hacer y en ocasiones se debía a que no seguía ese orden de trabajo, en un principio se daba ese apoyo de manera constante, recordándole el orden que debía llevar durante la realización de las tareas.

Fue un apoyo importante y se realizaban estos ejercicios mediante el trabajo uno a uno, en ocasiones rayaba sus libretas y por eso se le apoyaba para que realizara el trabajo de manera adecuada, con el paso del tiempo comenzó a trabajar con ese orden sin necesidad de recordatorios o algún apoyo y disfrutaba más su trabajo evitando rayar sus libretas, o borrando cuando llegaba a equivocarse.

Autocontrol

Requería apoyo a la hora de leer en voz alta, en ocasiones al cometer errores en la resolución de ejercicios podía resolverlos bien si leía en voz alta. Aun así, ella no solía hacerlo por que era muy tímida, sin embargo, fue dándose cuenta que realizar esto le ayudaba a comprender mejor y a

resolver sin dificultad los ejercicios.

Cuando se llegaba a equivocar, se le pedía que observara mejor y que leyera la palabra, ahí se tomaba su tiempo para leerla y corregirla. Poco a poco ella fue usando más este recurso cuando sabía que le hacía falta, cuando no comprendía se regresaba a leer para poder resolverlo. Esto tiene que ver con la autocorrección que se refiere a que cuando la alumna detecta un error hace una nueva lectura para corregirlo.

Actitud hacia la lectura

La carpeta y los libros lectores resultaron ser una herramienta poderosa para ella, leer estos era una actividad que la alumna disfrutaba mucho y que le ayudaba a practicar lo que ya había aprendido.

Algo que la motivaba mucho era permitirle el control de todo lo que hacía, retirándole los apoyos poco a poco para que obtuviera más confianza para realizarlo por ella misma, fue adquiriendo mayor autonomía y cuando sabía que comenzaríamos a trabajar español, su carpeta era lo primero que buscaba para comenzar.

Es por esto que se le permitía leer constantemente su carpeta, esto avivaba la motivación para el trabajo de lectura global, ella misma acomodaba su carpeta cada que había que poner palabras nuevas.

Desarrollo de las capacidades perceptivas y discriminativas

En un principio las instrucciones se repetían más de una vez y sus niveles de atención eran cortos, algunas veces no lograba terminar sus ejercicios porque se distraía, sin embargo, las actividades realizadas, la actitud y la velocidad cambió, la atención se fue haciendo más prolongada y las instrucciones no tenían que repetirse de manera constante, lograba terminar todas sus tareas e incluso hacer más, es algo que ella consiguió con la práctica y el esfuerzo que realizaba todos los días. Así, cuando terminaba antes se permitía el tiempo para regresar a su carpeta.

Cada vez se le dio más autonomía para manipular los materiales que

utilizaba, ella recortaba y pegaba sus propios ejercicios, utilizando sus destrezas manipulativas para esto.

También cada vez podía discriminar entre un mayor número de palabras o imágenes sin que esto le causara frustración o dificultad.

Siempre se ponía como objetivo enfrentarla a retos más difíciles, ella sola iba avanzando poco a poco, cuando le representaba un reto que ella podía afrontar la motivaba, siempre cuidando que no fuera un reto más allá de sus posibilidades y le causara frustración, pero dando pasos más grandes de los que podía dar porque esto también le causaba aburrimiento.

Factores sociales

Búsqueda de palabras conocidas dentro de su contexto

A la alumna siempre le causó satisfacción realizar actividades en conjunto con otros, que los demás le leyeran o que ella le leyera a otros. En el aula cada alumno tenía un estante en donde estaban guardadas sus pertenencias, en ocasiones la docente del grupo técnico le pedía ayuda para buscar libretas de sus compañeros, para esto tenía que buscar el estante que tuviera escrito su nombre o el de sus compañeros para encontrar las libretas, y el poder hacerlo le causaba satisfacción.

Buscaba sus cosas también para guardarlas, ya que todos los objetos tenían el nombre de los compañeros, así podía saber cuáles eran sus colores u otros materiales.

Cuando jugaban a manipular tarjetas que se encontraban como parte del material del aula, llegaba a encontrar palabras que ella acababa de aprender o ya había aprendido, y se mostraba feliz porque les leía a todos la palabra.

Relaciona las palabras que aprende con lo que ve y vive

Disfrutaba mucho actuar o encontrar los objetos físicos de lo que leía, por ejemplo, señalaba "La tele" cuando esto era lo que leía, o hacía como que

nadaba cuando leía que algún compañero o ella misma nadaba.

Cuando actuaba las palabras y oraciones que leía demostraba que estaba comprendiendo lo que estaba leyendo, y que hacía un esfuerzo por relacionar esas palabras con su entorno cotidiano y con lo que vivía y hacía.

Interacción con la facilitadora

Anteriormente le costaba trabajo interactuar con la facilitadora, era tímida y algunas veces no seguía las instrucciones, sin embargo, esto cambió y logró sentirse cómoda al trabajar, era capaz de proponer lo que quería hacer y de leer en voz alta ya que en ocasiones con gente que no conocía no leía en voz alta y se mostraba tímida.

Comenzó a sentirse cómoda en el trabajo y a proponer actividades, ya no se sentía insegura para pedir ayuda si no entendía algo o para mostrar los logros que iba haciendo y enseñar las cosas que más le gustaban.

Interacción con los compañeros de clase

Al ser un aula multigrado, este segundo año su grupo estaba compuesto por niños más pequeños que ella y le resultó positivo ya que solía enseñarle a los más pequeños lo que veía y aprendía, les ayudaba a leer palabras que ella ya conocía. Así ayudaba a sus compañeros y reforzaba lo aprendido, al mismo tiempo que se motivaba porque trabajaba en equipo y se le hacía ver que ya podía ayudar a los demás a leer.

Disfrutaba mucho también conocer las palabras que sus demás compañeros aprendían, le gustaba prestar atención a sus compañeros cuando se las enseñaban y esto le ayudaba a reconocer otras palabras que ella no había visto formalmente o a conocer palabras que se le enseñaron más tarde y que ya no fue necesario repasar tanto porque ya estaba familiarizada con ellas.

Participación en clase en actividades de lectura

En otras actividades de lectura que realizaba en el salón de clases se

mostraba también motivada y con gusto por la lectura, le gustaba escuchar cuentos pero también contarlos. Una de sus actividades favoritas era leerle a alguien más su carpeta de palabras y oraciones, o “leer” las instrucciones de actividades que hacía de otras materias.

También logró desenvolverse más fácilmente y expresarse mejor en voz alta, esto le ayudó a compartir más experiencias con sus compañeros y a disfrutar más la lectura en conjunto con otros.

Factores pedagógicos o didácticos

Pertinencia del material

El orden de las actividades resultó adecuado y no le causó complicaciones. La primera ocasión que se trabajaba con palabras nuevas le resultaba difícil reconocerlas al hacer los trabajos en papel, ella solía pedir las tarjetas-dibujo y las acomodaba a lado de su libreta para ir las viendo al resolver los ejercicios, esto lo hacía la primera vez que aprendía palabras nuevas, en las sesiones siguientes ya no era necesario que se apoyara de las tarjetas-dibujo.

La letra utilizada era “Century Gothic” ya que la letra era clara, el tamaño variaba, en los ejercicios en papel la letra generalmente era de tamaño 22.

Las imágenes no siempre le resultaron claras cuando se representaba con fotos de otros niños que no eran sus compañeros de clase –que eran los nombres que aprendió y con los que formaba oraciones-, por lo tanto, sus ejercicios se modificaron utilizando fotos de los mismos compañeros realizando la actividad que se formaba en la oración –lan come, Nacho toma, etc.-.

En varios ejercicios fue necesario enfrentar palabras parecidas que la alumna llegaba a confundir como “la dona” y “la sopa”, “rojo” y “rosa”, estas confrontaciones se hacían mediante los ejercicios en papel principalmente y se trabajaba también con los demás materiales.

Al principio de la enseñanza se apoyaba las palabras con dibujos, más

tarde se retiraban los dibujos y se quedaban solamente las palabras.

Se representaron las oraciones desde el principio con una sola imagen y con fotos de sus propios compañeros, lo cuál no le resulto confuso a la alumna.

Generalmente se trabajaba más tiempo con la carpeta o libros lectores ya que era una actividad que la alumna disfrutaba mucho y le gustaba pasar más tiempo realizandolo.

Modo de instruir

Cuando no conocía ejercicios nuevos con los que no había tenido contacto era necesario explicarle y hacerle alguna demostración acerca de cómo se realizaba, con esto le bastaba a la alumna para familiarizarse con la forma de trabajar.

Después de que sabía cómo hacer los ejercicios no era necesario darle instrucciones en cada sesión, le gustaba hacerlo de manera independiente, en ocasiones era necesario el trabajo uno a uno para irle apoyando en la realización de los ejercicios en papel, con el tiempo fue solicitando menos apoyo para trabajar de manera independiente.

En palabras que le costaron trabajo y que tenía algunos errores de sustitución, como decir "la pan" en lugar de "el pan", "la coche" en lugar de "el coche", se trabajaba en conjunto con ella pronunciando la palabra para que ella imitara y evocara verbalmente de manera correcta la palabra, así, ella misma iba creándose una conciencia fonológica y más tarde reflexionaba antes de leer las palabras que le costaban trabajo.

Apropiarse del sistema de lectura y escritura es importante, saber que la forma de trabajar tiene que ser de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. La alumna algunas veces solía trabajar los ejercicios en papel en desorden y se le recordaba cómo debía ser la forma de trabajar, durante todo su trabajo fue algo que se tuvo que recordar constantemente y poco a poco la alumna fue apropiándose de esta manera de trabajar, es algo que fue reforzando y que le ha resultado más efectivo, ya que no se pierde o

se salta ejercicios. Es una de las actividades en que más apoyos se proporcionaron, realizando los ejercicios en conjunto con ella.

Evaluación

La evaluación es un proceso importante porque permite saber qué pasos dar o no dar, la evaluación se realizaba constantemente sin verse como una evaluación formal para la alumna, sino que se dialogaba con ella que debería resolver los ejercicios sin los apoyos que normalmente se daban, y que esto se hacía con la intención de saber si ya debíamos aprender más palabras, se pedía que la alumna resolviera los ejercicios y ella lo hacía de manera independiente.

Los avances observados se celebraban con ella y siempre se mostraba emocionada, esa emoción se demostraba también cuando se mostraba alegre de leerle a los demás sus libros y su carpeta. Los apoyos que se requerían durante el proceso se tomaban en cuenta para realizar posteriormente ejercicios enfocados a esas dificultades y así la alumna podía avanzar.

Era importante que no sólo reconociera las palabras visualmente, sino que las evocara verbalmente, la alumna era muy tímida para hacerlo, así que se leía con ella, el apoyo consistía en que viera también leer en voz alta a alguien más, al hacerlo se sentía más cómoda para leer la que seguía, con esto comenzaba a leer en voz alta sin que le causara timidez o incomodidad.

Cuando se comenzó a trabajar con oraciones se le dedicó más tiempo al trabajo con las tarjetas para que formara una adecuada estructura de la oración, con las tarjetas que podía manipular más fácilmente le ayudaron a la comprensión de la estructura de la oración.
