



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS

SUPERIORES DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

TESIS PRESENTADA

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO

DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

Autora: Ana Bertha Murow Troice

Asesora: Julieta Flores Michel

México D.F

Mayo, 2005

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Tesis presentada
por
Ana Bertha Murow Troice

Ante la Universidad Virtual
del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
como requisito parcial para optar
por el grado de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Mayo, 2005

Dedicatoria.

Dedico este trabajo:

A mi padre, (q.e.p.d) que me enseñó que el estudio es el único camino para la superación. Tu ejemplo lo llevo siempre en mi pensamiento.

A mi madre (q.e.p.d) que por su sola presencia me dio fuerza para continuar en momentos difíciles. Siempre estarás en mi corazón.

A Sharon mi hija por tu solidaridad y el cariño que me brindaste durante estos años de desvelos que compartimos. No tengo palabras para agradecértelo y para decirte lo mucho que te quiero.

A Raúl mi esposo, por haberme apoyado en las largas horas de indagación y estudio para la realización de la maestría y de mi investigación.

A mis hermanos, Esther, Jaime, Rebeca y Silvia, que fueron incondicionales para lograr esta meta.

Finalmente, a todas las personas con Discapacidad Intelectual, que son segregadas por la ignorancia de la sociedad, para comprender que ellos también tienen un ritmo para lograr sus aprendizajes

Agradecimientos

Ante todo quiero agradecer al ITESM y al SNTE sección X por haberme dado la oportunidad de cursar esta maestría.

A la Maestra. Julieta Flores Michel, por su profesionalismo, asesoría y paciencia en la elaboración de esta investigación.

Un agradecimiento muy especial, a los docentes y alumnos del CAM # 10 y CAM # 55 de la Dirección de Educación Especial, ya que sin su ayuda no hubiera sido posible la realización de este proyecto.

A la Maestra Dolores Mejía Salcedo amiga incondicional, agradezco tu apoyo mientras cursé la maestría y en la elaboración del presente. Ahora este trabajo lo comparto contigo.

A mi amigo Guillermo Rodríguez Gálvez, gracias por tu paciencia y por haberme apoyado en todo momento desde que inicié la maestría hasta haber visto terminada esta investigación.

A mi amiga, Rosalía Ruiz Guzmán por que siempre estuvo compartiendo mis éxitos y dificultades en estos años de estudio, hasta ver culminado este reto.

A todos los maestros que fueron mi guía y que me acompañaron en la construcción de mi aprendizaje. Gracias a todos, ya que ahora se ve reflejado en el presente.

A todos mis compañeros, amigos y familiares que contribuyeron de alguna manera en la realización de este trabajo.

A todos ustedes, muchas gracias.

Resumen

El propósito de la presente investigación fue indagar cuáles son las habilidades de comunicación que desarrollan los alumnos de 6° grado de primaria de los Centros de Atención Múltiple con discapacidad intelectual con relación a la comprensión lectora, así como el nivel en que se encuentra cada uno de ellos con relación al Plan y Programa de Estudios de Español de la SEP. La muestra seleccionada fue de tipo no probabilístico conformado por un total de 20 alumnos de 6° grado de dos CAM'S cuyas características fueron la discapacidad intelectual y presentar necesidades educativas especiales. La metodología consistió en la lectura de un cuento y la elaboración de una serie de preguntas relacionadas con el texto. Los resultados muestran que los alumnos de 6° grado de los CAM'S logran desarrollar las habilidades de comprensión lectora, en el componente, relacionado con expresión oral y, que el nivel de adquisición con relación al Plan y Programa de Estudios de primaria de la asignatura de Español, vigente, se encuentra en su mayoría en un nivel de 1° y 5° grados de primaria en el que no tienen una lectura convencional pero si logran desarrollar habilidades básicas de comprensión lectora.

Como recomendaciones se sugiere innovar estrategias para la adquisición de la lectura de comprensión y que el docente parta de los conocimientos previos que tiene el alumno para lograr que el aprendizaje sea significativo.

Contenido Temático

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Resumen	v
Índice de contenidos	vi
Índice de Tablas	ix
Índice de Figuras	xi
CAPITULO I. Delimitación del Problema	
Introducción	14
1.1 Contexto	17
1.2 Definición del problema	18
1.3 Preguntas de Investigación	20
1.4 Objetivos	
1.4 .1 Objetivo General	20
1.4. 2 Objetivos particulares	21
1.5 Justificación	23
1.6 Beneficios esperados	24
1.7 Delimitación del Estudio y limitaciones	25

CAPITULO II. Fundamentación teórica

2.1 Marco contextual

2.1.1 Necesidades básicas de aprendizaje 28

2.1.2 Historia de Educación Especial 30

2.1.3 La reorientación de los servicios de Educación Especial 31

2.1.4 Educación Especial en la Actualidad 35

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 Discapacidad Intelectual 38

2.2.2 Adecuaciones Curriculares 43

2.2.3 La psicología Cognitiva y el Aprendizaje Escolar 46

2.2.4 Procesos mentales básicos 49

2.2.5 Comprensión Lectora 53

2.2.6 Habilidades básicas para la Comprensión Lectora 64

CAPITULO III. Metodología

3.1 Enfoque del estudio 67

3.2 Método de recolección de datos

3.2.1 Procedimiento de Investigación 68

3.2.2 Instrumentos 69

3.2.3 Material Utilizado 74

3.2.4 Análisis de datos	75
3.2.5 Validez del Instrumento	75
3.2.6 Piloteo del Instrumento	76
3.3 Muestra, selección y características	77
CAPITULO IV. Análisis de resultados	
4.1 Resultados	79
4.2 Análisis de datos	90
4.3 Discusión de resultados	131
4.4 Validez lógica del proyecto	134
CAPITULO V. Conclusiones y Recomendaciones	
5.1 Recomendaciones	138
5.2 Conclusiones	140
5.3 Reflexión metacognitiva sobre mi proceso de aprendizaje en la elaboración de la investigación	143
Referencias bibliográficas y/ o documentales	145
Anexos	148

Índice de Tablas y Figuras

Índice de Tablas

Número de Tabla	Nombre	Pag.
1	Categorización de variables	79
2	Cuadro de categorización de respuestas grupo 1	81
3	Cuadro de categorización de respuestas grupo 2	82
4	Cuadro de categorización de respuestas grupo 3	82
5	Tratamiento estadístico de medidas de variabilidad por categoría: Experiencias Previas relacionadas con la lectura	90
6	Tratamiento estadístico de medidas de variabilidad por categoría: Anticipación	91
7	Tratamiento estadístico de medidas de variabilidad por categoría: Predicción	92
8	Tratamiento estadístico de medidas de variabilidad por categoría: Identificación de Personajes	93
9	Tratamiento estadístico de medidas de variabilidad por categoría: Recuperación Oral de la lectura	94

10	Tratamiento estadístico de medidas de variabilidad por categoría:	
	Recuperación de la lectura por medio escrito o dibujo	95
11	Logros alcanzados por los alumnos de 6° grado con relación al Plan y Programa de Español. Comprensión Lectora	120
12	Ubicación de los alumnos en el grado escolar de acuerdo al Plan y Programa de estudios de español de Primaria.	128

Índice de Figuras

Número de figura	Nombre	Pag.
1	Comparación de alumnos por grupo con relación a: Conocimientos Previos. Grupo 1	96
2	Comparación de alumnos por grupo con relación a: Conocimientos Previos. Grupo 2	97
3	Comparación de alumnos por grupo con relación a: Conocimientos Previos. Grupo 3	98
4	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Anticipación. Grupo 1	99
5	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Anticipación. Grupo 2	100
6	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Anticipación. Grupo 3	101
7	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Predicción Grupo 1	102
8	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Predicción Grupo 2	103
9	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Predicción Grupo 3	104
10	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Identificación de Personajes. Grupo 1	105

11	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Identificación de Personajes. Grupo 2	106
12	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Identificación de Personajes. Grupo 3	107
13	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación de la Lectura Oral. Grupo 1	108
14	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación de la Lectura Oral. Grupo 2	109
15	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación de la Lectura Oral. Grupo 3	110
16	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación de la Lectura por medio de la Escritura o Dibujo. Grupo 1	111
17	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación de la Lectura por medio de la Escritura o Dibujo. Grupo 2	112
18	Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación de la Lectura por medio de la Escritura o Dibujo. Grupo 3	113
19	Comparación de la adquisición de habilidades lectoras por alumnos por grupo. Grupo 1	114
20	Comparación de la adquisición de habilidades lectoras por alumnos por grupo. Grupo 2	115

21	Comparación de la adquisición de habilidades lectoras por alumnos por grupo. Grupo 3	116
22	Comparación en la adquisición de habilidades lectoras de la muestra evaluada.	117
23	Ubicación de alumnos en los grados de Primaria.	130

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

CAPITULO I. Delimitación del problema

Introducción

En el presente capítulo se exponen los antecedentes de la nueva política educativa y del impacto del Acuerdo para la modernización de la educación básica, en Educación Especial, con el objeto de poder contextualizar la problemática a estudiar en la presente investigación. Se plantea el problema de investigación así como los objetivos, justificación y beneficios de la investigación, la delimitación y limitaciones del estudio.

La Política Internacional neoliberal ha influido de manera importante no sólo en los aspectos políticos y económicos del mundo, sino también ha impactado de manera significativa en el ámbito social, específicamente en el educativo.

Los procesos educativos se han visto afectados por estas nuevas políticas sobre todo en lo referente a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y en cumplir con los propósitos planteados en el plan y programa establecido para la educación básica en el nivel de educación Primaria.

Más aún, estos procesos educativos impactaron en lo que respecta a la modalidad de Educación Especial, donde a partir de la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1992) y la Reforma Educativa y con base en la Política Nacional e Internacional de Integración Educativa, el Plan y Programas de Educación Primaria es utilizado en el sistema escolarizado de Educación Especial como una de las estrategias de Integración Educativa.

Los Centros de Atención Múltiple son una estrategia escolarizada de integración educativa, implementada por la Dirección de Educación Especial, tomando como base la reorientación de los servicios educativos. Los Centros de Atención Múltiple (CAM), son los servicios escolarizados de Educación Especial, en los que se les brinda atención escolarizada a los menores que presentan

alguna discapacidad y necesidades educativas especiales. En estos CAM's se utiliza el currículo de educación básica para llevar a cabo los procesos de enseñanza- aprendizaje, realizando las adecuaciones curriculares pertinentes para que los alumnos puedan acceder al currículo.

Dadas las características de la población, en los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial en el Distrito Federal se atienden alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y que por sus requerimientos específicos de adecuaciones curriculares, muchas veces no logran cubrir los propósitos educativos como son propuestos en los planes y programas de estudio de educación primaria, por lo que sería importante poder conocer hasta dónde los alumnos de los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial logran adquirir las habilidades, específicamente en este caso la comunicativa, relacionada con la comprensión de la lectura que son especificadas en el Plan y Programa de Estudio de la SEP para las escuelas primarias del país y que les permita desarrollar sus habilidades básicas para poder comunicarse y seguir aprendiendo.

El trabajo que a continuación se presenta tiene el objetivo de investigar cuales son las habilidades de comunicación que desarrollan los alumnos con discapacidad intelectual de 6° grado de primaria de los Centros de Atención Múltiple, con relación a la comprensión lectora, así como el nivel en que se encuentra cada uno de ellos con relación al Plan y Programa de Estudio de Español de la SEP. Esto debido a que se está utilizando el currículo de educación básica dentro de estos centros y es importante conocer si logran los propósitos marcados en éste, con relación al español y al ámbito específico de comprensión lectora que marcan los programas mencionados. Las habilidades para la comprensión lectora consideradas en la presente investigación son: los conocimientos previos, anticipación, predicción, identificación de personajes y la recuperación de la lectura oral y por escrito.

El presente trabajo está conformado por los siguientes apartados:

Delimitación del problema. En este apartado se especifica cuál es el problema de la Investigación, los objetivos y beneficios a lograr con este estudio así como la delimitación del mismo, esto es, el

conocer en qué nivel se encuentran los alumnos de sexto grado de primaria de dos Centros de Atención Múltiple con relación al desarrollo de sus habilidades básicas de la comprensión lectora, relacionados con el Plan y Programa de estudios de Primaria de la SEP.

Fundamentación Teórica. En este apartado se realiza una contextualización de lo que es educación especial, los alumnos con discapacidad intelectual y se fundamenta conceptualmente lo que es la comprensión lectora y las habilidades básicas que se desarrollan para lograr la comprensión de la lectura desde una concepción de la psicología cognoscitivista.

Metodología. La descripción de la metodología de investigación es de gran importancia para comprender el tipo de estudio que se está realizando. En este punto, se especifica el tipo de metodología utilizada para llevar a cabo el proyecto, los procedimientos, instrumentos de evaluación y muestra seleccionada para lograr los objetivos de la investigación.

Resultados. Después de la aplicación de los instrumentos mencionados en la metodología de investigación, se realiza un análisis de los datos obtenidos. En este caso bajo una visión descriptiva se realiza la estadística de los datos obtenidos y se hace un análisis, presentando las gráficas que muestran los resultados obtenidos por categorías, los cuales se desprenden del análisis de los datos. Asimismo se exponen una serie de conclusiones relacionadas con los resultados obtenidos

Validez lógica del estudio. En este apartado se presenta la validez del estudio bajo tres perspectivas: la validez del contenido, validez del constructo y validez de criterio, describiendo en cada una de éstas los resultados obtenidos con relación a la validez lógica del proyecto.

Recomendaciones. Después de analizar los resultados obtenidos en la investigación se proponen recomendaciones relacionadas con el alumno, con el aprendizaje y con la enseñanza de la comprensión lectora.

Conclusiones. En este apartado se retoma la investigación y se exponen una serie de aspectos que son importantes de tomar en cuenta con relación al desarrollo de las habilidades básicas de

comprensión lectora en los alumnos con discapacidad intelectual, como son en sí las habilidades a desarrollar en la lectura, el respeto a los ritmos de aprendizaje de los alumnos, estrategias de enseñanza de la comprensión lectora y la importancia de evaluar las competencias y habilidades de los alumnos para conocer en donde se encuentran con relación a su aprendizaje, para de ahí partir en el proceso de enseñanza.

Asimismo se presenta las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración del proyecto y los anexos relacionados con la investigación realizada.

1.1 Contexto

La reforma educativa que se llevó a cabo en nuestro país con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, impactó de manera importante los servicios de educación especial en la atención a la población, reorientando los servicios que brindaba a nuevas estrategias educativas: los Centros de Atención Múltiple y las Unidades de Servicio de Apoyo de la Educación Regular. Asimismo, Educación Especial pasa a ser una modalidad de la Educación Básica y no un sistema paralelo como se había considerado hasta ese momento. El currículo de Educación Básica es ya utilizado dentro de los Centros de Atención Múltiple para llevar a cabo el proceso educativo y deja de lado el currículo específico que se había utilizado hasta entonces.

La escuela, por tanto, tiene como finalidad darles a sus alumnos las herramientas educativas para lograr sus necesidades básicas de aprendizaje, siendo estas la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas de sumar, restar, multiplicar y dividir.

Una de las habilidades básicas de trascendencia a desarrollar es la comprensión lectora, ya que por medio de ésta, los alumnos lograrán aprender a comunicarse y aprender a aprender.

El Plan y Programa de Estudios de Educación Primaria plantea una serie de propósitos, cuyo fin último es lograr que el alumno adquiera las habilidades lectoras que le permitan comunicarse y seguir aprendiendo.

Los alumnos que asisten a los Centros de Atención Múltiple, por sus necesidades especiales para acceder al currículo, ya sea por requerir material específico, espacios determinados o por los contenidos curriculares a los cuales hay que acceder, difícilmente podrán lograr estos propósitos marcados en el Plan y Programa de estudio. Por lo que la presente investigación tiene el objeto de conocer hasta qué nivel han desarrollado su habilidad de comprensión lectora los alumnos de 6° grado de este servicio, así como en qué grado se ubica cada uno de los alumnos evaluados de acuerdo a sus logros, con relación a la comprensión lectora según lo que marca el plan y programa de estudios de Primaria.

1.2 Definición del Problema

La problemática de investigación estaría encaminada a conocer el nivel de adquisición de las habilidades básicas relacionadas con la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial en el D.F., con relación a lo marcado en el Plan y Programa de Estudios de Primaria de Español (programa publicado en el año 2000) y a las habilidades en comprensión lectora que debe de adquirir para comunicarse y tener los elementos para seguir aprendiendo. Esto con relación a los propósitos marcados en el programa de español para el componente de lectura en el apartado de comprensión lectora.

Los Centros de Atención Múltiple son una estrategia escolarizada de Educación Especial, en la que son atendidos los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y discapacidad y que no son integrados a la escuela regular debido a que por sus características, su pronóstico de integración dentro de la escuela regular no es exitoso, esto es, que existe una alta posibilidad de que el alumno fracase en el aprendizaje de los contenidos curriculares y sea un alumno con rezago escolar.

La población de alumnos con discapacidad es muy diversa dentro de educación especial, ya que dentro de esta modalidad se atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad. Las discapacidades que son atendidas son:

Discapacidad visual: en esta se considera a la ceguera y a la debilidad visual. La ceguera, definida como la pérdida o falta del sentido de la vista. Ésta es permanente. La debilidad visual, es considerada como la disminución de la agudeza visual en ambos ojos. Generalmente solo ven bultos y sombras. Esta debilidad puede convertirse en ceguera. Estas personas pueden apoyarse con lupas, anteojos, binoculares o pantallas amplificadoras.

Discapacidad auditiva: Los sordos e hipoacúsicos son considerados dentro de esta discapacidad. La sordera es la pérdida auditiva que no permite oír ni entender los sonidos del lenguaje oral. Los alumnos utilizan el lenguaje de señas o la lectura labio-facial para poder comunicarse. La hipoacusia, es una pérdida superficial a moderada de la audición. Tienen suficiente audición para oír sonidos de lenguaje oral y desarrollarlo, además de que pueden desarrollar una gran habilidad para leer los labios e interpretar los mensajes auditivos para comunicarse.

Discapacidad motriz: son alumnos que tienen dificultad para controlar los movimientos y la postura de su cuerpo en diferentes niveles. Un apoyo importante para estas personas son las adecuaciones arquitectónicas para facilitar su traslado.

Para realizar el presente estudio, se elegirá dentro de esta población a los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

Se considerarán como alumnos con discapacidad intelectual aquellos menores que presenten problemas de dos o más habilidades adaptativas como puede ser:

Comunicación, cuidado personal, salud y seguridad, vida en el hogar, habilidades sociales, lectura, escritura y matemáticas básicas, así como encontrarse en el rango de limítrofe o moderado con relación a su coeficiente intelectual.

Es importante especificar que por medio de la comprensión de la lectura los alumnos satisfacen una de las necesidades básicas de aprendizaje, logrando adquirir herramientas necesarias para comunicarse durante toda la vida, por medio de la lectura, competencia por la cual el individuo se

mantiene informado y actualizado acerca del mundo en que vive y continua aprendiendo en la medida de sus posibilidades.

1.3 Preguntas de Investigación.

Considerando que el problema de estudio del presente proyecto va dirigido a conocer hasta dónde los alumnos de sexto año con discapacidad intelectual, logran desarrollar las habilidades básicas de comprensión lectora marcadas en el Plan y Programa de estudios de español de primaria, las preguntas de investigación planteadas son:

¿Logran los alumnos con discapacidad intelectual al finalizar el sexto grado de primaria adquirir las habilidades básicas de la comprensión de la lectura que les permitan comunicarse y puedan continuar aprendiendo durante su vida?

¿Qué habilidades básicas de comprensión lectora logran desarrollar los alumnos con discapacidad intelectual que cursan el sexto grado de primaria en los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial?

¿En qué nivel de adquisición se encuentran los alumnos de sexto grado de primaria con discapacidad intelectual con relación al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de acuerdo al Plan y Programa de estudio de primaria en los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial?

1.4 Objetivos

Tomando en cuenta lo anterior, los objetivos de la investigación son:

1.4.1 Objetivo General

- Conocer si los alumnos con discapacidad intelectual al finalizar el sexto año de primaria logran adquirir las habilidades básicas de la comprensión de la lectura que les permita comunicarse y seguir aprendiendo.

1.4.2 Objetivos Particulares

- Conocer qué habilidades básicas de comprensión lectora adquieren los alumnos con discapacidad intelectual al finalizar el sexto grado de primaria
- Conocer en qué nivel se encuentran los alumnos de sexto año de educación especial con discapacidad intelectual, con relación a la adquisición de las habilidades básicas de comprensión lectora, de acuerdo a lo marcado en el plan y programa de educación primaria y
- Comparar las habilidades de comprensión lectora adquiridas en los alumnos de sexto grado de educación especial con discapacidad intelectual en relación con sus antecedentes escolares. Esto sería importante ya que se supone que, cuando los alumnos cuentan con experiencias de escuela regular logran adquirir mayor repertorio de habilidades que los alumnos que han cursado toda su escolaridad en escuela especial.

Los parámetros con los cuales se compararán los logros de los alumnos serán los propósitos educativos y los objetivos de aprendizaje que el alumno debe alcanzar al finalizar el 6° grado de la educación primaria.

Como se mencionó con anterioridad, la reorientación de los servicios educativos y la integración educativa se basan en la utilización del currículo de primaria regular realizando adecuaciones curriculares a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Estas adecuaciones se hacen con relación a la metodología, la evaluación o contenidos, tratando de cubrir los propósitos marcados en el plan y programa de estudio y se realizan de acuerdo a los resultados de la evaluación psicopedagógica elaborada por personal especializado de educación especial, en el que se detectan cuáles son las necesidades educativas de cada uno de los alumnos con relación al acceso al currículo de educación básica y con base en este diagnóstico se elabora un programa individualizado en el que se especifica qué adecuaciones se harán al currículo de educación básica para que puedan acceder a éste.

Como ya se mencionó, estas adecuaciones se hacen con relación a la metodología de enseñanza, a la evaluación, a los contenidos de enseñanza o en los objetivos a lograr en el grado que se encuentran cursando (adecuaciones en los elementos del currículo). Asimismo, hay adecuaciones que se hacen al currículo con relación a los espacios arquitectónicos, en el edificio (rampas, sanitarios, pasamanos) dentro del aula o con relación al mobiliario a utilizar de acuerdo con la discapacidad.

Por lo anterior, es importante considerar que los propósitos a lograr en el Plan y Programa de español, son los mismos para todos los alumnos de primaria, lo que diferencia a los alumnos de educación especial son las adecuaciones que se realizan para lograr que el acceso al currículo y el aprendizaje sea exitoso, es decir que logre estos propósitos que marca el Plan y Programa de Estudios de español de primaria.

Los alumnos con discapacidad intelectual logran adquirir contenidos del currículo de educación básica. Por tal motivo pueden desarrollar las habilidades básicas de comprensión lectora tomando en cuenta que, su aprendizaje será más lento e irregular que de un alumno normal, por lo que las adecuaciones curriculares serán un apoyo indispensable para que los alumnos logren sus procesos cognoscitivos.

Por tal motivo se puede decir que los alumnos con discapacidad intelectual tienen posibilidad de desarrollar las habilidades básicas de comprensión lectora, respetando sus ritmos de aprendizaje. Es por esto, el interés para realizar una investigación relacionada con la adquisición de las habilidades básicas de comprensión lectora, en la que se pueda identificar hasta dónde logran desarrollar estos alumnos con discapacidad intelectual las habilidades básicas de comprensión para poder comunicarse y continuar aprendiendo.

Es importante mencionar que a partir de la reorientación de los servicios de educación especial y, como consecuencia de la reforma educativa y de la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (SEP-SNTE, 1992), la reconceptualización de la atención a los menores con discapacidad implicó utilizar el currículo de educación básica para la intervención pedagógica,

realizando las adecuaciones curriculares necesarias para que el alumno acceda a los propósitos y contenidos educativos propuestos en el Plan y Programa de estudios de educación básica. Es trascendental especificar que el Plan y Programa de estudio de educación Primaria es utilizado dentro de los servicios escolarizados de educación especial de igual manera que en la escuela regular. Como ya se explicó, el éxito en el acceso a los contenidos curriculares y el logro de los propósitos educativos dentro de los CAM's dependerá de las adecuaciones curriculares que se realizan de manera individual a cada uno de los alumnos.

Una adecuada evaluación de los conocimientos del alumno con discapacidad y la aplicación de las adecuaciones curriculares acordes con los resultados de la evaluación realizada permitirán que el alumno logre los propósitos marcados en el Plan y Programa de Estudio de Primaria.

1.5 Justificación

La Modernización de la Educación Básica implicó una reorganización en el sistema educativo. En Educación Especial impactó en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad, reorientando los servicios educativos a la modalidad escolarizada (CAM) y de apoyo (USAER).

Esta reorientación llevó consigo también un cambio de paradigma educativo, en el que Educación Especial deja de ser un sistema paralelo, de tipo rehabilitatorio de atención a los alumnos con discapacidad y pasando así a ser parte de la Educación Básica, propiciando así la integración educativa y escolar, con una visión completamente educativa y no clínica-rehabilitatoria como se brindaba la atención con anterioridad. Esto implicó utilizar el currículo de educación básica para la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad.

Los alumnos con discapacidad intelectual en muchas ocasiones son menospreciados por los docentes, por el desconocimiento de sus estilos y ritmos de aprendizaje, debido a que estos no logran desarrollar sus capacidades y habilidades, específicamente en el aprendizaje formal dentro de la escuela, al mismo ritmo que los alumnos que asisten a la escuela regular. En consecuencia

no logran cubrir los propósitos educativos marcados en el Plan y Programa de estudio en el tiempo establecido por el currículo de educación básica. Por tal motivo, esta reorientación no ha sido lo más exitosa ya que los docentes no han sido formados para atender a diversos tipos de alumnos, por lo que ha faltado capacitarlos con relación con metodologías diversificadas que atiendan a todos los alumnos.

Con la presente investigación se podrá indagar cuáles son las habilidades de comprensión lectora que adquieren los alumnos con discapacidad intelectual al egresar del sexto grado de primaria de los centros escolarizados de educación especial. Asimismo, y de acuerdo con la última reforma educativa realizada en 1993, y con la reorientación de los servicios de educación especial, a partir de ese año el sistema de educación especial dejó de ser un sistema paralelo a la escuela regular y se comenzó a trabajar en los Centros de Atención Múltiple con el currículo de la educación regular, realizando las adecuaciones curriculares para que los alumnos de educación especial logran adquirir los contenidos de este currículo al igual que cualquier alumno que cursa la escuela regular.

Debido a sus características, es importante conocer en qué nivel se encuentran los alumnos que tienen discapacidad intelectual con respecto a los contenidos que marca el plan y programa de estudios de la escuela primaria específicamente en lo que respecta a la comprensión lectora. Esto impacta de manera directa tanto en el ritmo de aprendizaje de los alumnos como en la metodología de enseñanza del docente, pudiendo conocer hasta dónde logran desarrollar sus habilidades básicas los alumnos, se podría proporcionar al docente elementos metodológicos para lograr elevar la calidad educativa y alcanzar dentro de lo que se pueda consolidar los contenidos del área de español y desarrollar las habilidades básicas para mejorar las competencias comunicativas de sus alumnos lo más acorde posible a lo marcado en el plan y programa de estudios de primaria.

1.6 Beneficios Esperados

Los resultados obtenidos de la presente investigación impactarían no solamente a los alumnos con discapacidad intelectual, sino también a aquellos que presentan necesidades educativas

especiales u otra discapacidad, ya que se tendrían los elementos para conocer cuáles son las habilidades básicas que desarrollan los alumnos con relación a la comprensión lectora, así como proporcionar a los docentes estrategias metodológicas que permitan fortalecer la adquisición de estas habilidades. Esto permitirá que los alumnos con discapacidad intelectual puedan comunicarse e integrarse socialmente, así como tener los elementos para seguir aprendiendo.

Asimismo, permitiría al docente identificar los ritmos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos para lograr la adquisición de las habilidades básicas de comprensión lectora con el fin de que el docente pueda conocer en que nivel de desarrollo de las habilidades se encuentra cada uno de ellos y poder diseñar una enseñanza más significativa y asertiva de acuerdo con sus conocimientos previos.

Es importante señalar que en lo referente a la discapacidad intelectual cada alumno adquiere los conocimientos de manera diferente, por lo que se considera que cada alumno con discapacidad intelectual es un caso que reclama una solución individual con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica una educación heterogénea, individualizada para cada uno de nuestros alumnos.

1.7 Delimitación y limitaciones de la Investigación

La investigación se realizará en los Centros de Atención Múltiple Básicos de Educación Especial en el D.F. Educación Especial cuenta con un total de 95 Centros de Atención Múltiple, de los cuales 84 brindan educación escolarizada a los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad intelectual, auditiva, motora, visual u otra a nivel de educación básica. Los Centros de Atención Múltiples restantes atienden a alumnos que se están capacitando para el trabajo.

La presente investigación se llevó a cabo en dos Centros de Atención Múltiple Básicos pertenecientes a las Coordinaciones Regionales N° 3 y 5 de Educación Especial, en los sextos años de primaria. Las escuelas seleccionadas fueron el CAM N° 10 y el CAM N° 31 que pertenecen a las delegaciones de Iztacalco y Coyoacan respectivamente.

Limitaciones de la Investigación.

Con respecto a las limitaciones del estudio se pueden considerar la aplicación de instrumentos de evaluación no estandarizados, lo cuál no permite la generalización de los datos, por tal motivo, sería necesario la evaluación de los alumnos con otro tipo de instrumentos que pudieran reflejar la adquisición de las habilidades básicas de comprensión lectora, dentro del ambiente áulico en la que dichos instrumentos estuvieran acordes con la metodología de enseñanza y aprendizaje del Plan y Programa de Estudios.

Por otro lado, fue poco el tiempo que se tuvo para la aplicación de los instrumentos de evaluación, primero, por la necesidad de realizar trámites de tipo burocrático-administrativos, con relación al permiso para poder ingresar a los Centros educativos y por otro lado, el haber tenido que entregar resultados de investigación en un lapso muy corto, esto relacionado con el cronograma de actividades del curso de Proyectos.

Por otro lado, la evaluación no fue controlada por el investigador con relación a los siguientes puntos, los cuales pudieron afectar los resultados de la misma:

- La evaluación no fue aplicada en todos los casos por el investigador, sino se contó con el apoyo del docente de grupo para la aplicación del instrumento, mientras que el investigador registraba las respuestas de los alumnos. Esto pudo influir, ya que cada docente tiene estrategias diferentes de enseñanza, lo que pudo interferir en las respuestas de los alumnos.
- El horario en que se aplicó la evaluación no fue el mismo en los tres grupos. En el grupo 3 se aplicó después de la hora del recreo, por lo que los alumnos estaban más cansados y distraídos para realizar las tareas que se les encomendaba.
- Las rutinas establecidas por el docente para el trabajo cotidiano, esto es, los alumnos están acostumbrados a trabajar con música y están condicionados a cierto tipo de música para realizar cierta actividad. Por lo que el docente les puso música de relajación para la

realización de la actividad, pero los alumnos se relajaban en lugar de trabajar. Situación que no estuvo considerada en el diseño de la investigación.

- Se observó en los alumnos que sus lapsos de concentración son cortos, ya que cualquier elemento que interfería con la secuencia de la actividad ya sea por parte de los alumnos o por algún estímulo externo propiciaba que se distrajeran fácilmente.

CAPITULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se desarrolla la Fundamentación teórica de la investigación. Se describen dos aspectos relevantes: El primero se relaciona con el marco contextual, en el que se explicita el contexto de la investigación, esto es, se explican los antecedentes de educación especial y como ha sido necesario cambiar de paradigma en la atención debido a la política tanto nacional como internacional que nos rige, así como una descripción de cómo ha cambiado la atención de los alumnos con discapacidad y con necesidades educativas especiales.

El segundo, se relaciona con la concepción del aprendizaje de la lectura y del desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora, enfocadas a la discapacidad intelectual, por lo que se hace énfasis en que consiste esta discapacidad. Por último se hace mención algunos puntos relacionados con la evaluación de la comprensión lectora.

2.1 Marco contextual

2.1.1 Las necesidades básicas de aprendizaje

La política internacional bajo un enfoque neoliberal se ha preocupado de manera trascendental de aspectos relacionados con el desarrollo de los países menos avanzados bajo una perspectiva globalizadora. Una de sus principales preocupaciones es la educación y su importancia para el progreso social. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990 (UNESCO, UNICEF Y Banco Mundial), fundamenta la necesidad de proporcionar a todos los habitantes del mundo una educación denominada "para todos", ofreciendo una educación primaria universal y erradicando el analfabetismo en los adultos. Además "ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos" (Declaración Mundial sobre Educación para todos, 1990, p.2).

El objetivo principal de esta Declaración va encaminado a proporcionar educación a todos los habitantes del planeta, como un beneficio para el progreso social. Preocupados por brindar

educación con calidad a todos aquellos que asisten a la escuela básica, incluye a los grupos vulnerable para ser atendidos de manera indiscriminada, dándoles la atención requerida con el fin de lograr cubrir sus necesidades básicas y poder integrarse a la sociedad de manera digna.

Las Necesidades básicas de aprendizaje “abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (contenidos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerla varía según cada país, cada cultura y cambia inevitablemente con el transcurso del tiempo” (Declaración Mundial sobre Educación para todos, 1990, p.8)

La propuesta pone énfasis en la necesidad de dar prioridad al aprendizaje, mejorando los ambientes de aprendizaje y dando oportunidad de acceso a los grupos vulnerables reduciendo así la desigualdad, considerando entre estos a los pobres, niños de la calle, pueblos indígenas, minorías étnicas, raciales y lingüísticas y a las personas impedidas. Afirma que a las personas impedidas “precisan de especial atención”. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.” (Declaración Mundial sobre Educación para todos, 1990, p.10)

Fundamenta la necesidad de adquirir las necesidades básicas de aprendizaje más efectivamente que cumplir con la matrícula y la certificación. Se requiere por tanto lograr niveles aceptables de aprendizaje acordes con los planes educativos. Afirma que el saber leer y escribir son capacidades necesarias y básicas para adquirir otro tipo de aptitudes.

Este reto mundial en proporcionar educación para todos los hombres y mujeres que así lo requirieran con el fin de cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje, implicó realizar un cambio completo en la educación.

México, no se mantuvo al margen de este acontecimiento, reestructurando el sistema educativo del país, llevándose a cabo por medio de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en donde se plantearon nuevos retos, realizando cambios a los contenidos educativos para poder lograr satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

2.1.2 Historia de Educación Especial

El brindar atención a la población que por sus características han sido segregados o marginados dentro de la sociedad no ha sido nuevo. Educación Especial ha estado presente para dar atención a la población con discapacidad desde el mandato del Presidente Benito Juárez hasta nuestra época.

En el año de 1867 se fundó la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 la Escuela Nacional para Ciegos, iniciándose así la atención de los alumnos con discapacidad auditiva y visual. Pocos años después se crea el Instituto Médico-Pedagógico el cual se preocupó por dar atención a los alumnos considerados deficientes mentales.

En 1960 se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, conformándose así una instancia oficial dentro de la SEP, preocupada por brindar atención de los menores con discapacidad.

En el año de 1971 la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) crea la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E) como parte de la Subsecretaría de Educación Básica. Es en esta época cuando México se incorpora al grupo de países de la UNESCO abriendo el camino institucional para la sistematización y coordinación de acciones que se encontraban aisladas y fragmentadas del ámbito educativo, así la Educación Especial se incorpora a la Educación Pública Nacional.

En esta época, la visión de la D.G.E.E podía considerarse como positivista, es decir que se basaba en la experimentación para clasificar a los alumnos, aplicándoles pruebas de inteligencia para etiquetar a los menores en la que los alumnos con discapacidad eran catalogados por el

déficit que presentaban de acuerdo a estándares establecidos mundialmente. Por lo que su misión era atender a todos aquellos alumnos que por su déficit no podían integrarse a la sociedad.

Los servicios que brindaba la Dirección de Educación Especial se clasificaban en dos: los escolarizados y los servicios de apoyo a la educación regular. En los servicios escolarizados los alumnos eran atendidos en escuelas de educación especial por área de atención de acuerdo al déficit que presentaban y con un currículo paralelo al de la educación primaria cuyo fin principal era el adaptar al sujeto a la vida social, dejando a un lado el desarrollo de habilidades y competencias de aprendizaje. Cuando los alumnos terminaban la primaria y no eran capaces de integrarse a una escuela regular eran canalizados a los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), donde se les capacitaba en un oficio específico en los talleres del centro, para después integrarse a la vida laboral de manera productiva.

La otra modalidad de atención educativa era la de apoyo a los alumnos con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta por medio de los Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados y las Clínicas de Conducta y Ortolalia.

La firma del tratado de Libre Comercio en 1992 tuvo un gran impacto en la transformación del Modelo Educativo Mexicano. La Globalización, obligó a los países con menor desarrollo como es el caso de México a insertarse en este modelo económico donde se abren las fronteras no sólo de mercancías, también de culturas y de ideas. Educación Especial no se ve ajena a estas transformaciones y es así que sufre un cambio radical tanto en sus concepciones como en la forma de ofrecer atención educativa. El paradigma de la atención al déficit se ve ampliamente cuestionado a nivel mundial y se proclama una Educación para todos. Poco después (1992) en la Declaración de Salamanca, se propone la atención a las Necesidades Educativas Especial (N.E.E) en una escuela para todos así como la integración escolar y educativa.

2.1.3 La reorientación de los servicios de Educación Especial

Uno de los objetivos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica fue el reformular los contenidos educativos con el fin de poder cumplir con las exigencias a nivel internacional de una educación para todos con nuevos retos que enfrentar.

Este acuerdo repercutió de manera importante en la política educativa nacional, modificando el Artículo 3° de la Constitución Política de nuestro país, en el que se replantea la educación básica obligatoria de seis a nueve años, siendo la secundaria obligatoria.

Asimismo la Ley General de Educación, por primera vez considera a los alumnos con discapacidad y con necesidades educativas especiales, generándose así una política de integración educativa, sustentada en el Artículo 41 de la Ley (Anexo A), en el que se da énfasis a una educación integradora en aulas regulares o en servicios educativos especiales para aquellos menores que no logren satisfactoriamente su integración dentro de la escuela regular.

Esta política de integración educativa, basada en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales realizada en Salamanca, España en junio de 1994, en la que se aprobó la “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales en un Marco de Acción”, donde se proponen fortalecer la integración y lograr una escuela para todos “que incluyan a toda la población que les demande servicio, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades educativas de los alumnos” (Dirección de Educación Especial, 1997, cuadernillo # 6, p. 6).

Con base en lo anterior, Educación Especial requiere un cambio total de paradigma, deja de ser un servicio clínico rehabilitatorio y pasa a ser una instancia que brinda un servicio educativo a todos los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Estos cambios no se limitan a la integración de los alumnos con discapacidad, dentro de la escuela regular, sino va más allá. Estos cambios forman parte de una reforma en la enseñanza que tienen como finalidad mejorar la calidad educativa y el aprovechamiento escolar de todos los alumnos, “un modelo que garantice la escolarización satisfactoria de toda la población infantil”. (Dirección de Educación Especial, 1994, Cuadernillo 3, p. 21). Esto se ve reflejado en la flexibilidad en los sistemas educativos en que se toman en cuenta las necesidades de los niños con el fin de tener éxito en la enseñanza e integración.

Con el fin de lograr lo anterior, los programas de estudio deben ser adaptados a las necesidades de los alumnos, por lo que las escuelas deben ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes.

La Dirección de Educación Especial, con el fin de brindar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad elaboró su proyecto General de Educación Especial en México, teniendo como puntos principales:

- “Terminar con un sistema educativo paralelo.
- Asumir la condición de modalidad de Educación Básica
- Operar bajo criterios de nueva concepción de calidad educativa
- Operar con el Modelo Educativo
- Establecer una gama de opciones para la Integración Educativa
- Procurar la concertación intersectorial” (Dirección de Educación Especial, 1997, cuadernillo 6, p. 9)

Para poder lograr cumplir con los retos de este Proyecto, se reorientaron los servicios educativos de la siguiente manera:

- Todas las Escuelas de Educación Especial que atendían población por área específica de discapacidad y los Centros de Capacitación de Educación Especial se reorientan a Centros de Atención Múltiple (C.A.M.).
- En el ciclo escolar 94-95 los Grupos Integrados A y B así como los Centros Psicopedagógicos se transforman en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El Centro de Atención Múltiple es “la institución educativa que ofrece educación Básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el Marco de

la Ley General de Educación” (Dirección de Educación Especial, 1997, cuadernillo # 6, p.18) y cuyo fin principal es proporcionar educación básica a los alumnos con o sin discapacidad que presentan necesidades educativas especiales, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular.

Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son “la instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teórico metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela de Educación Básica, contribuyendo a la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar” (SEP, cuadernillo # 6, p.15)

Con lo anterior se puede observar una reconceptualización de la atención a los alumnos de educación especial, bajo una nueva visión, denominada “Necesidades Educativas Especiales”, con la cual se llevan a cabo una serie de cambios tanto organizativos como en la atención del sujeto a educar. Entre estas podemos mencionar:

- “Considerar como marco para la intervención el currículo de la educación básica.
- Que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención a todos los alumnos, no importando sus características.
- Dotar a la escuela de los recursos suficientes para responder de manera efectiva a las necesidades de sus alumnos.
- Atender los problemas que los alumnos presentan durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares.
- Reconocer que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre las características del alumno y las características del contexto.

- Reconocer que las necesidades educativas especiales son relativas y que dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local” (DEE,1994, pp. 7-8 cuadernillo de integración #4)

2.1.4 Educación Especial en la Actualidad

De acuerdo con los principios planteados a nivel Internacional, la política educativa nacional se alinea a esta nueva visión, formulando nuevos postulados, los cuales se ven reflejados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, así como en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, encaminado a proporcionar atención educativa a la diversidad con equidad, calidad y pertinencia, incluyendo como prioridad a la población más vulnerable del país entre la que se encuentran los discapacitados.

Asimismo, el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 con base en la estrategia de integración y en apoyo a los postulados fundamentales de la Educación que son: humanismo, equidad y cambio, incorpora la Inclusión como un criterio central para dar respuesta a los postulados de equidad, igualdad de oportunidades y el fortalecimiento del desarrollo de las personas con discapacidad imponiendo en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el objetivo estratégico de la Educación Básica “Alcanzar la Justicia Educativa y la Equidad”

Hablar de Inclusión significa hablar de una escuela abierta a la diversidad, donde se reconozca y atienda a todos los alumnos en busca de transformar sus espacios educativos, donde todos tengan las mismas experiencias, oportunidad de participación y aprendizaje, independientemente de las diferencias entre los alumnos, docentes, familias y contextos; “un servicio educativo en el que hayan cambiado sus prácticas en la transformación de entornos incluyentes como principio educativo que regule la igualdad y la equidad en la atención brindada”(Sánchez, P., 2004, p. 9). Esto implica por tanto, un cambio en la práctica educativa en la que la atención sea dirigida a la diversidad, considerando sus características y distintas formas de aprendizaje, así como procesos de enseñanza diversificados para cada uno de los alumnos ya sea con discapacidad, aptitudes sobresalientes o algún tipo de necesidad educativa especial.

La transformación de la escuela a ser un servicio educativo incluyente implica un cambio de actitud de todos aquellos que se encuentran comprometidos con el proceso educativo, esto

requiere de la toma de decisiones para proporcionar una atención adecuada de todos los alumnos con relación a qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar.

Por esto que se requiere ante todo, impulsar estrategias institucionales para reconceptualizar la atención educativa a los alumnos que se encuentran en Educación Especial.

Reconocer a la diversidad por tanto significa no violentar los procesos educativos, así como proponer un tipo de evaluación que respete los ritmos y avances que cada uno de los menores genere, que permita plantear estrategias de mejora en la enseñanza y el aprendizaje, así como una nueva forma de gestión educativa, que impacte en una mejora en la calidad desde el marco de la diversidad.

Una gestión educativa “para proponer alternativas orientadas a mejorar iniciativas educativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios institucionales a través del análisis crítico de las funciones y procesos de la supervisión escolar, de la dirección de la escuela, de la función de los cuerpos de asesoría técnica, de los equipos interdisciplinarios y de la planta docente”. Por lo que se puede decir que la Gestión Escolar se refiere “...al trabajo colaborativo entre diversos profesionales para potenciar las capacidades de participación y colaboración en el logro de metas institucionales.” (Sánchez P., 2004, p. 11)

Una gestión bajo estos esquemas, en la que se brindan respuestas diferenciadas a la diversidad de alumnos, “es resultado de la reflexión y cambio en aspectos de tipo didáctico, organizativo y actitudinal que requieren de la planificación de acciones, explicación de intenciones, identidad del colectivo de profesores, colaboración con la familia y la comunidad”. (Sánchez P., 2004, p. 11).

Hablar de una gestión en la que se brinda respuestas diferenciadas requiere reconocer que todos somos diferentes, y por tanto que cada uno necesita satisfacer sus necesidades y particularidades de manera distinta.

Con base en esta nueva perspectiva de atención a la diversidad bajo el marco de la inclusión, el proyecto educativo la Dirección de Educación especial se planteó el siguiente propósito:

Brindar un servicio de calidad en la atención a la diversidad de los alumnos con necesidades

educativas especiales incluyendo a aquellos con aptitudes sobresalientes y con o sin discapacidad, que asisten a los servicios de Educación Básica mediante dos modalidades del servicio: Centros Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y ofrecer orientación a los padres de familia y profesionales de la Educación Básica para favorecer los aprendizajes de los Alumnos. (Sánchez, P., Presentación Power Point: Educación Especial en México, D.F., 2003).

Esto bajo los siguientes objetivos imperativos:

- Asegurar el acceso, permanencia y el éxito en Educación Básica de la población que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes.
- Garantizar el funcionamiento de los servicios de Educación Especial para brindar una atención educativa con calidad, pertinencia y equidad social.
- Fortalecer conjuntamente con los niveles de Educación Básica el proceso de Inclusión educativa.
- Promover la participación social, interinstitucional e intersectorial y la vinculación con organismos nacionales e internacionales.

Lograr este proyecto educativo de Inclusión implica una serie de estrategias conjuntas de toda la educación básica, es por esto que, se requiere visualizar a la educación especial como parte de la Educación Básica, en la que las estrategias van encaminadas a:

- Ofrecer una educación de calidad que dé respuesta a la diversidad para logra calidad en los servicios.
- Impulsar la atención de las necesidades educativas especiales en vinculación entre niveles y modalidades educativas de Educación Básica.
- Consolidar el reordenamiento de los servicios educativos a partir de establecer una plataforma operativa para la atención de la población educativa.

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 Discapacidad Intelectual

Para poder comprender la discapacidad intelectual, hay que volver hacia la historia de Educación Especial en la conformación de las Escuelas de Educación Especial por áreas de atención, las cuales eran la respuesta a la demanda de atención de la población que requería de una educación especializada cuyo fin último no era el aprendizaje de los alumnos sino la socialización para la integración a la vida social y laboral. La atención se brindaba bajo un enfoque clínico-rehabilitatorio, dándole énfasis a la discapacidad que presentaban.

La práctica educativa, se inclinaba por dar un diagnóstico detallado de las deficiencias de los alumnos con base a la visión positivista relacionada con la medición de la inteligencia impulsada por Stanford-Binet, en la que el CI era el dato más importante para el diagnóstico. La escuela, por lo tanto se dedicaba a fortalecer al alumno en aspectos de tipo clínico dejando de lado todo lo relacionado con el aprendizaje escolar.

Específicamente con los alumnos que presentaban deficiencia mental, se trabajaba un currículo paralelo en el que daban énfasis al desarrollo de habilidades de socialización, ocupación y de cuidado personal, dejando de lado el aspecto de la adquisición de la lecto-escritura y matemáticas, suponiendo que los menores con deficiencia mental no son capaces de adquirir habilidades básicas para el desarrollo de la lectura, escritura y matemáticas.

Este tipo de currículo paralelo lo único que propició en los alumnos con deficiencia mental fue la segregación y la desventaja con relación al resto de sus compañeros que asistían a escuela con un currículo de educación regular, así como ser etiquetados bajo un coeficiente intelectual, basado en un diagnóstico de pruebas estandarizadas que determinaba que capacidad tenía el alumno para acceder al aprendizaje, clasificándolos según los resultados de su coeficiente intelectual en:

Deficiente mental leve.- C I de 50-70

Deficiente mental moderado.- C I de 35-50

Deficiente mental severo.- C I de 20-35

Deficiente mental profundo.- C I menor de 20

El nuevo paradigma educativo, considera que todos los alumnos tienen derecho a la educación bajo un currículo que no propicie las prácticas marginadoras ni exclusivas dentro del aula.

Asimismo pone más énfasis en lo relacionado con la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que le permitan desarrollarse en la vida dignamente, haciendo a un lado el currículo paralelo y brindándole las herramientas que requiere para su aprendizaje, respetando sus ritmos y sus características individuales para el acceso al conocimiento.

Como se mencionó la política educativa actual pretende brindar atención educativa a la diversidad y que se utilicen los planes y programas de estudio de la escuela regular. Lo importante es considerar a cada uno de los menores que accedan al currículo, como seres individuales con características individuales específicas y con ritmos y niveles de aprendizajes diferentes.

“El reconocimiento de la diversidad de los educandos, es reconocer que cada individuo aprende e integra los conocimientos de una manera diferente, con ritmos distintos y estrategias diversas” (Mejía, D. y Salgado S. 1999, p. 9).

Bajo este enfoque, hablar del discapacitado intelectual no significa etiquetar al alumno con relación a su coeficiente intelectual y decidir bajo este indicador si es apto para el aprendizaje o no. Actualmente se considera la discapacidad intelectual desde el punto de vista social, en donde el sujeto presenta dificultad en las habilidades adaptativas y en su conducta de acuerdo a como se desarrolla en su comunidad.

Esto es, que de acuerdo al contexto social en que se desarrolla el individuo, se considera su discapacidad.

Se entiende entonces por discapacidad a la “restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia del individuo, de naturaleza permanente o temporal, para el desempeño del rol que satisface las expectativas de un grupo social de pertenencia” (Guajardo, 1998, p 5)

Por lo que hablar de alumnos con discapacidad intelectual es considerar una serie de limitaciones que presenta el menor con relación al desarrollo de sus habilidades adaptativas que afectan su funcionamiento cotidiano.

Un individuo con discapacidad intelectual según la definición de la American Association on Mental Retardation(AAMR,) puede considerarse cuando:

- Su nivel de inteligencia funcional (C.I.) se encuentra por debajo del 70-75
- Presenta limitaciones significativas en dos o más áreas de habilidades adaptativas
- Cuando se presenta antes de los 18 años de edad.

La discapacidad intelectual se define como una dificultad esencial para el aprendizaje y ejecución de algunas habilidades de la vida diaria; es un estado de funcionamiento deficiente en ciertos aspectos concretos dentro de la comunidad.

Este funcionamiento en la discapacidad intelectual está relacionado específicamente con limitaciones en la inteligencia y habilidades adaptativas y los entornos en que se desenvuelve como son la escuela, su hogar y la comunidad.

Para la AAMR la deficiencia mental es definida como:

Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en las funciones intelectuales y en conductas adaptativas expresadas en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. Una completa y exacta comprensión de retraso mental involucra realizar estos referentes en un particular estado de funcionamiento que inicia en la niñez, tiene varias dimensiones, y es apoyada positivamente por diversos soportes individuales. Como un modelo de funcionamiento, incluye el contexto y el ambiente

en donde la persona interactúa y requiere de acercamientos multidimensionales que reflejen la interacción del individuo con su medio ambiente, y las respuestas de esa interacción con respecto a la independencia, relaciones, contribuciones sociales, participación en la escuela y la comunidad y bienestar personal. (AAMR, Definition of Mental Retardation).

Bajo esta definición de Discapacidad Intelectual, es importante retomar los siguientes puntos:

Que la discapacidad intelectual aparece antes de la edad adulta y se manifiesta por funcionar intelectualmente significativamente por debajo de la media con relación a las una limitación en dos o más áreas relacionadas con las conductas adaptativas. Esto es, que presentan limitaciones pero no en todas las áreas de las conductas adaptativas y son capaces de adquirir logros académicos hasta de un sexto grado de educación básica; desarrollarse adecuadamente en la comunidad y conseguir trabajos que no requieran de grandes habilidades, lo que les permite integrarse a la vida social y productiva en la comunidad en que se desenvuelven. (Investigaciones realizadas por el Trace Research and Development Center, citado en Telecommunications problems and designe estrategias for people with cognitive disorders, cap 4).

Son consideradas como habilidades adaptativas “aquellas habilidades que son necesarias para vivir, trabajar y jugar en la comunidad”. Entre estas se encuentran: cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, salud, seguridad y tiempo libre, lectura, escritura y matemáticas básicas, vida en la comunidad y trabajo.

Estas habilidades, son indispensables para desarrollarse con éxito en la vida.

Generalmente los niños con discapacidad intelectual requieren de ayuda en lo referente a las habilidades adaptativas.

Por esta razón, y con relación a las habilidades cognitivas como son la lectura, escritura y matemáticas, el discapacitado intelectual asiste regularmente a la escuela pero requiere de apoyo individualizado, ya que sus procesos cognitivos se desarrollan de manera más lenta e irregular. Por este motivo, se requieren tomar en cuenta algunos aspectos para hacer más eficiente la acción

educativa y que son considerados por J. Garrido (citado en Antología de Educación Especial, 2000, 176) como indispensables:

- Individualizar la enseñanza de estos alumnos, desde la evaluación inicial, estrategias metodológicas y habilidades del menor.
- Los alumnos con discapacidad intelectual “se hayan en condiciones de asimilar mucho más los contenidos procedimentales y actitudinales que los conceptuales”, (Garrido,J. citado en Antología de Educación especial, (2000, 176), por lo que se requiere una gran variedad de actividades y material didáctico, ya que el deficiente mental, únicamente aprende haciendo.... “estos niños aprenden acciones, conductas, procedimientos que una vez aprendidos les resulta fácil mantenerlos (Garrido, J. p. 176).
- Los alumnos con discapacidad intelectual no logran la generalización, por lo que se requiere de actividades que permitan fortalecer sus limitaciones conceptuales.

Con base en lo anterior, se pueden mencionar las siguientes características de la discapacidad intelectual:

- Las diferencias con relación a su evolución en comparación a un niño normal pueden detectar al iniciar su escolaridad, siendo sus aprendizajes más lentos.
- En el desarrollo psicomotor no se aprecian diferencias significativas en lo que respecta a la coordinación oculo-manual ni a la lateralidad, pero si se aprecian trastornos con relación a la orientación espacio-temporal, posturales y con relación a la rapidez y precisión al elaborar alguna actividad.
- Presentan dificultades en el lenguaje, lo que repercute en los procesos de comprensión, razonamiento y autocrítica.
- Logran el desarrollo de las operaciones concretas pero no su pensamiento abstracto

- Con relación a los aprendizajes escolares, alcanzan un nivel de sexto grado de primaria, con un ritmo más lento que lo normal.
- Poseen una capacidad de trabajo menor que los niños normales, presentando frecuentes pausas para continuar con el trabajo.
- Pueden lograr la independencia y lograr adaptarse socialmente y laboralmente tomando en cuenta sus aptitudes vocacionales.
- Son poco tolerantes a la frustración y al fracaso
- Logran mantener una conversación sencilla, así como su independencia en el cuidado personal, desarrollan habilidades sociales y de comunicación, pero su discapacidad afecta más los aspectos de aprendizaje generalizado.

Se puede observar que aunque existen características que determinan la discapacidad intelectual, la educación de los niños deficientes no se diferencia de la educación de los niños normales, ya que los discapacitados pueden asimilar los conocimientos y desarrollar habilidades de manera semejante a la de sus coetáneos. No obstante, es imprescindible investigar y utilizar métodos, procedimientos y técnicas específicas para lograr este desarrollo. (Vigotski. L., 1983, Presentación)

Es por esto, la necesidad de proporcionarles las mejores condiciones de enseñanza y los apoyos requeridos para poder adquirir los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales para lograr su integración. Estas se realizan por medio de las adecuaciones curriculares.

2.2.2 Adecuaciones curriculares

Se consideran adecuaciones curriculares a todas aquellas estrategias y recursos adicionales que son implementadas en las escuelas, con el fin de que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder y progresar en el currículo. Son las estrategias educativas que

permiten alcanzar los propósitos de la enseñanza cuando el alumno requiere de un apoyo adicional en su proceso educativo dentro de la escuela.

Las adecuaciones curriculares son definidas por Garcia, I., et al (2000, p.132) como:

La respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparta con su grupo.

Al realizar las adecuaciones curriculares los docentes deben tomar en cuenta las principales necesidades de los alumnos, las cuales van a ser definidas con base a la evaluación psicopedagógica aplicada al menor.

Para diseñar las adecuaciones curriculares en los alumnos con necesidades educativas especiales y que sean sistemáticas y adecuadas se deben tomar en cuenta dos elementos fundamentales:

La planeación docente y la evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

1. Planeación docente. La planeación del profesor es de gran importancia ya que es el medio por el cual se guiará la acción cotidiana del docente con relación a la enseñanza y atenderá las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La planeación debe de tomar en cuenta una serie de elementos para que la organización y desarrollo de actividades de aprendizaje sean efectivos en el aula. Estos elementos son:

- El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes, con relación al enfoque, orientación teórico- práctica, propósitos generales, así como al manejo y comprensión de los conocimientos, capacidades, habilidades intelectuales y actitudes que se pretenden desarrollar en cada una de las asignaturas de acuerdo al nivel educativo y grado escolar.

Asimismo se requiere que el docente considere los contenidos del Plan y Programa de estudio como flexibles y posibles de ser adaptados a las necesidades e intereses de los alumnos.

- El conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo, tomando en cuenta las condiciones materiales de la institución, recursos didácticos así como el apoyo de las autoridades, docentes padres y alumnos para apoyar la integración educativa con base en una organización escolar eficiente con relación al trabajo, a los espacios existentes, tiempo escolar, procedimientos de enseñanza y evaluación y en las actitudes personales.
- Conocimiento de las características de los alumnos tomando en cuenta sus diferencias individuales como son el nivel de desarrollo, la influencia familiar y del medio socio cultural, antecedentes y experiencias escolares, expectativas, actitudes e intereses hacia el trabajo educativo y por lo tanto de sus necesidades educativas.

2. La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales considerando a aquellos alumnos que tienen ritmos de aprendizaje muy distintos a la de sus compañeros.

Estas adecuaciones de acuerdo con García, I., et al, (2000, 135-146) se clasifican en:

- De acceso al currículo. Consiste en la modificación o provisión de recursos que faciliten el desarrollo del currículo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales. entre estas se pueden mencionar las siguientes:

Condiciones físicas en espacio y mobiliario, como son rampas, barandales, señalización; distribución de mobiliario, así como apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno.

- En los elementos del currículo. Estas son consideradas como el “conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de

evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos” (SEP, 2000, p.138). Algunas son consideradas como superficiales, pero otras de estas son sustanciales dependiendo de las necesidades de cada uno de los alumnos, lo que implica la individualización del currículo.

Se pueden considerar entre estas las adecuaciones en la metodología de enseñanza como son el trabajo que realice el alumno con necesidades educativas especiales en equipo, pareja o forma individual. Uso de materiales didácticos y en los espacios de trabajo para lograr éxito en el aprendizaje, así como en la distribución del tiempo para la realización de las actividades.

Adecuaciones en la evaluación utilizando estrategias y criterios de evaluación diferenciados, así como diversificar las técnicas e instrumentos con el fin de que sean acordes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar. Considerar las características de los alumnos para realizar las evaluaciones.

Adecuaciones en los contenidos de enseñanza, reorganizando los contenidos para que sean más accesibles a los alumnos. Agregar contenidos con el fin de que se refuercen los propuestos en el Plan y Programa de estudio, o eliminar algunos en el caso de que se tenga dificultad para acceder a determinados conceptos.

Adecuaciones en los Propósitos relacionados con el programa de estudio del grado o asignatura, pero no en los propósitos generales.

2.2.3 La psicología cognitiva y el aprendizaje escolar

Comprender el fenómeno educativo y en particular la práctica pedagógica y el aprendizaje escolar, permite apoyar a los docentes en su quehacer diario y poder comprender que el aprendizaje escolar requiere del conocimiento del desarrollo psicológico del individuo.

El cognocitivismo es considerado como el estudio de los fenómenos mentales (percepción, memoria, sensación, pensamiento y resolución de problemas) por medio de los cuales el individuo

da significado a un objeto o idea. Los fenómenos mentales son descritos como transformaciones de la información de entrada y la información de salida.

Este paradigma sustenta al aprendizaje como un proceso en el que la modificación de los significados surge de manera interna, intencionalmente por el individuo por medio de la interacción entre la información del medio y el sujeto.

Se puede considerar al cognocitvismo como el proceso independiente de decodificación de significados que conduzca a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento.

Barrera y Fraca, (citados por Macedo, p. 3) señalan que:

El conocimiento es un proceso de simbolización que se basa en la interacción del sujeto con el aprendizaje, a través de los mecanismos de desequilibrio y reequilibrio y que el proceso constructivo del conocimiento podría traducirse en el desarrollo de la competencia cognitiva en lo referente a la comunicación.

La psicología cognitiva afirma que existen dos tipos de conocimientos: los declarativos y los procesuales.

Los declarativos son los conocimientos sobre qué es algo, se refiere a los datos y generalizaciones, mientras que los procesuales, se refieren a cómo hacer algo. Los conocimientos procesuales y declarativos, interactúan durante el aprendizaje. El conocimiento procesual implica una transformación en la información, cuando el conocimiento procedimental se domina la respuesta es rápida y automática.

Así algunos conocimientos procesuales pueden ser declarativos, cuando se indican los pasos del procedimiento hasta que este se hace automático. Es por eso que algunos procesos de la comprensión lectora se logran cuando se realizan automáticamente.

El conocimiento para el constructivismo es una interacción entre la nueva información que se nos presenta y los conocimientos previos. El aprendizaje, entonces implica, construir modelos para interpretar la información que recibimos. Debido a la información previa que cada quien tiene, el aprendizaje de un mismo concepto se da de diferente manera en cada uno de los alumnos. “Lo que aprendemos se debe en gran medida de lo que ya sabíamos” (Pozo, 1999, p. 62).

El aprendizaje por lo tanto consistirá en darles contenidos declarativos y procesuales a los menores con el fin que al mismo tiempo que adquiere conocimientos desarrolle sus habilidades.

El aprendizaje requiere de una intensa actividad del alumno para poder construir estos conocimientos. Mientras más rica sea la estructura cognoscitiva del alumno, mayor será la posibilidad de construir nuevos significados y así evitar la memorización repetitiva y mecánica.

Para Ausubel, el aprendizaje debe ser significativo. Para logra esto, se requiere relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya se conoce. El nuevo conocimiento interactúa con los conocimientos que ya se tienen. Lo importante no es cómo se presenta la información sino que aprendizajes significativos puede tener.

Ausubel afirma: “si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüense esto y enseñese consecuentemente” (Palomino, W. párr. 6
<http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>)

Retomando la postura señalada anteriormente de Ausubel, en la que afirma que el aprendizaje debe ser significativo, es necesario enseñar a los menores de tal manera que sus aprendizajes así lo sean, es decir que puedan ser aplicados a la vida cotidiana y que puedan relacionarlos con conocimientos que ya adquirieron para que realmente sean significativos. La comprensión lectora será útil para los alumnos con discapacidad intelectual siempre y cuando puedan utilizarla para comunicarse y que les sirva como herramienta para continuar aprendiendo. Por lo tanto hay que enseñar a los menores estrategias lectoras que les permitan desarrollar habilidades mentales de alto nivel para comprender textos y que puedan aplicar estas habilidades en su vida diaria.

Por tanto el aprendizaje de las habilidades de comprensión lectora se basa en experiencias previas que tiene el sujeto que permite entender lo que se está leyendo, ya que por medio de la memoria a largo plazo, podemos recordar aprendizajes adquiridos y relacionarlos con los nuevos aprendizajes. Es importante recalcar que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente y que esto influye de manera directa en la adquisición de las habilidades para la comprensión. Además se puede mencionar que por las características de los alumnos pueden adquirir más rápido y mejor una habilidad que otra.

2.2.4 Procesos Mentales Básicos

Los procesos de la lectura, requieren un procesamiento más elevado que implican funciones del pensamiento más complejas que son las que permiten dar significado a lo leído.

Estos procesos mentales, que influyen en la comprensión lectora son: La atención, la memoria y la percepción.

La atención. La atención es un proceso discriminativo y complejo que acompaña todo proceso cognitivo, además es responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas. (Reategui, citado por Arbieta, pag 1).

Asimismo se considera a la atención como un mecanismo que pone en marcha una serie de procesos internos, los cuales intervienen en el procesamiento de la información, participa y facilita los procesos cognoscitivos ejerciendo control en ellos. (Arbieta, pag 1).

La atención tiene las siguientes características:

Concentración. Es la inhibición de la información que no es relevante y se focaliza hacia la relevante manteniéndose ésta por periodos prolongados.

La Concentración de la atención se manifiesta por su intensidad y por la resistencia a desviar la atención a otros objetos o estímulos secundarios, la cual se identifica con el esfuerzo que deba poner la persona más que por el estado de vigilia. (Kahneman, citado por Arbieta, p.2).

La distribución de la atención. Aunque la atención es una capacidad limitada, se puede atender a más de un eventos a la vez.

La distribución de la atención implica conservar la atención en varias situaciones al mismo tiempo. Esto tiene relevancia ya que se pueden hacer varias tareas simultáneamente.

La estabilidad de la atención. Consiste en mantener la atención por un largo periodo de tiempo sobre una actividad u objeto determinado.

Oscilamiento de la atención. Consiste en un cambio en la atención de manera intencional, con el fin de reorientarla, debido a la distracción o a la atención de varios estímulos a la vez.

La atención se relaciona con otros procesos psicológicos (motivación, percepción, memoria, inteligencia) ya que ésta actúa como un mecanismo vertical que controla y activa el funcionamiento de estos.

La memoria. Es un proceso psicológico básico que consiste en la capacidad de ingresar, registrar, almacenar y recuperar información del cerebro. Es un proceso básico en el aprendizaje.

Considerando a la memoria como un proceso, este se realiza en diferentes fases:

Fijación. Todos los contenidos captados por medio de la sensación, pensamiento, aprendizaje, sentimientos, es almacenado en la mente.

Codificación. Todo aquello que es almacenado en la mente se codifica por medio del sistema nervioso para que puedan ser reconocidos por el cerebro. En este proceso influyen todos los estímulos tanto externos como internos.

Conservación. Se almacenan los recuerdos en el inconsciente. Si no se incorporan nuevos recuerdos puede ser que se pierda el significado de estos.

Evocación. Los recuerdos permanecen en la memoria, y son activados por un estímulo el cual lo hace revivir.

Localización. Cuando se requiere localizar en la memoria un dato, se realiza este proceso, consiste en localizar y ubicar información en la memoria para responder a ciertas preguntas.

Reconocimiento. Los recuerdos son identificados como contenidos ya antes almacenados que se reactivan para dar significado a algo.

Existen diferentes tipos de memoria, las cuales influyen en la adquisición y almacenamiento de información de conocimientos. Estas son:

La memoria sensorial en la que la información permanece unos instantes y se selecciona aspectos que serán procesados de aquellos que no.

Memoria a corto plazo también permanece poco tiempo, pero se llevan a cabo estrategias de procesamiento y por lo tanto de los procesos cognoscitivos. Esta memoria es operativa, ya que no solo recupera los conocimientos, sino que opera en todos los procedimientos. La cantidad de información que se retiene en la memoria a corto plazo es muy limitada, además de que se produce el olvido.

En la memoria a largo plazo, se almacena información de forma permanente, no se da el olvido y su capacidad es ilimitada. La memoria que proviene de la memoria a corto plazo es almacenada por medio de estrategias de codificación y de elaboración de información que se encuentra en la memoria de corto plazo.

Así como se realizan estrategias de almacenamiento de información también se llevan a cabo estrategias de recuperación de información.

La percepción. Es un proceso psicológico básico que permite conocer la realidad. Para que se realice este proceso, que es de tipo mental, se requiere de la sensación, ya que la sensación capta la realidad del mundo y la percepción le da su interpretación. James, afirma que:

Parte de lo que percibimos proviene a través de los sentidos, de los objetos que tenemos delante, otra parte procede siempre de nuestra propia mente... Percibir es la actividad mental mediante la cual llegan al cerebro los estímulos del exterior y se realiza el proceso de cognición. De otro lado, concebir es la actividad mental mediante la cual resultan conceptos e ideas e a partir de los estímulos percibidos, los cuales determinan a su vez los conceptos de entender y comprender que hacen que el proceso cognoscitivo culmine en aprendizaje. (Sistemas de gestión del conocimiento

<http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/43/sgc.htm>).

El proceso de percepción implica una serie de cambios a nivel del cerebro, en el que la información captada por los sentidos es transmitida por medio de cambios electromagnéticos, mecánicos y químicos en las células sensoriales o receptores.

Estos se dan por cambios de energía que se traducen en impulsos eléctricos y su codificación para darle significado a lo captado por los sentidos.

En el cerebro estos eventos son captados y por medio de la memoria en la que se almacenan las experiencias pasadas se dispone de información y se da una respuesta a dicho estímulo. En la medida en que el estímulo es modificado, por los sucesos anteriores, se puede hablar de una percepción aprendida.

La percepción, al igual que la memoria y la atención, son habilidades básicas para un aprendizaje eficiente. Si alguno de estos no se desarrolla de acuerdo a la edad, a su madurez o a algún tipo de discapacidad, se verá afectado su aprendizaje.

Para poder lograr que el la adquisición de la lectura de comprensión sea exitosa se requiere un buen desarrollo de estos procesos básicos. La automatización de los proceso de decodificación es necesaria para poder realizar los procesos superiores de comprensión. Esto tiene una relación directa con el aprendizaje escolar con relación al desarrollo de las habilidades.

“La lectura es una destreza importante para funcionar adecuadamente en la sociedad y para obtener mayor apreciación de la vida. A pesar de esto muchas personas carecen de esta habilidad” (Gagné, 1985, p. 298)

2.2.5 Comprensión lectora

Referirse a la comprensión lectora implica el aprendizaje y desarrollo de una serie de habilidades que permitan interactuar con un texto.

Como se ha expuesto con anterioridad en el apartado de aprendizaje, los alumnos con discapacidad intelectual aprenden y desarrollan sus habilidades de igual manera que un alumno de escuela regular, pero con un ritmo de aprendizaje más lento. Por tal motivo, no puede diferenciarse la adquisición de las habilidades de comprensión lectora en un menor con discapacidad con necesidades educativas especiales con un alumno que asiste a la escuela regular, más que en el tiempo que tarda en su adquisición y en los apoyos metodológicos que utiliza el docente para lograr su aprendizaje. Las habilidades que se tienen que desarrollar para la comprensión lectora son las mismas para todos los individuos, por lo que no se puede hacer distinciones en esta adquisición de habilidades que no sean las antes mencionadas. Por tal motivo, el enfoque que se realiza en el presente estudio no hace diferencias entre los alumnos con discapacidad y los que son considerados normales.

La comprensión lectora se ha definido a través de los años de diversas maneras, desde el simple acto de decodificar hasta la integración de los contenidos e interpretación de los mismos desde el punto de vista del lector.

Leer significa entender un texto escrito. Es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el lector intenta satisfacer los objetivos de su lectura.

La comprensión por tanto es un “proceso de elaborar significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se

da siempre de la misma forma.” (Rincón del vago, p.2). Por tal motivo el acto de leer implica más que el acto mecánico de descifrar signos gráficos, es un acto de razonamiento, ya que por medio del razonamiento se construye la interpretación de un mensaje escrito a partir de la información del texto y de aquellos conocimientos que tiene el lector.

Asimismo, por medio del razonamiento se controla la lectura, su interpretación y hacer un alto en aquello que es incomprensible durante el acto de leer.

Comprender implica por tanto aprender, esto es, es darle significado al contenido, es un proceso que conduce a la construcción personal, subjetiva de algo que existe objetivamente.

“Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida que su lectura le informa le permite acercarse al mundo de significados del autor y le ofrece nuevas perspectivas o opiniones sobre determinado aspecto” (Rincón del vago p. 3)

Para lograr una lectura comprensiva, Smith, (citado por Rincón del vago, p. 5) afirma que se requieren dos fuentes de información:

La información visual o a través de los ojos que es la que se refiere a la información que proviene de los textos y la información no visual, que son todos aquellos conocimientos del lector.

Así, con la información de un texto y los conocimientos que el lector tiene, construye el significado de un proceso (de la lectura) y que se menciona a continuación:

Formulación de hipótesis.- cuando el lector lee un texto, activa sus esquemas de conocimiento y lo llevan a anticipar aspectos del contenido.

Verificación de hipótesis. El lector verifica si lo que anticipó se confirma.

Integración de la información y el control de la comprensión .Si la información adquirida por medio de la lectura concuerda con la hipótesis, la integra a su bagaje de conocimientos y así sigue construyendo el significado del texto a través de diversas estrategias de razonamiento.

Es importante mencionar que los conocimientos previos así como los esquemas de conocimiento que tiene el lector son fundamentales para lograr la comprensión.

Un esquema de conocimiento son categorías que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia. “A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con los conocimientos adquiridos: con sus esquemas” (Rincón del vago, p.7).

Si el lector no tiene experiencia en un tema determinado, no dispone de esquemas, la comprensión será difícil o imposible.

El docente debe tomar en cuenta cual es el bagaje con que cuentan los niños y que cada alumno se encuentra en un nivel diferente no solo en lo que respecta a la adquisición de conceptos y sistemas conceptuales, sino también con relación a sus expectativas, intereses y vivencias y que esto influye en el darle sentido a lo que se lee.

Bradford y Johnson, Sanford y Garrod (citados por Olarte, 1998 p. 8) afirman que hay ciertos puntos medulares para acceder a la comprensión lectora:

- Conocimiento general del mundo
- Uso de inferencias
- Papel del contexto
- Funcionamiento de procesos mentales que conlleva la comprensión y retención de la información, memoria y recuerdo.

Por lo que es necesario utilizar estrategias dentro del aula que permitan que los alumnos no se conviertan en lectores pasivos, sino que desarrollen habilidades que les permitan construir significados de los textos y que puedan comunicarse para aprender cosas sobre ellos y sobre el mundo en que viven.

Es por esto que “los símbolos gráficos, los grafemas, los sonidos articulados... solo justifican su existencia si sirven para intercambiar mensajes comprensibles y por lo tanto para establecer pautas de relación en el comportamiento y el desarrollo humano. Esto es, la lectura es el eslabón en las relaciones sociales a través de la comunicación” (Modos de lectura, p. 2)

Para la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), existen diferentes tipos de lectura, dependiendo del objetivo a lograr:

Lectura funcional. Tiene como objetivo básico permitir al sujeto acceder al contenido de mensajes elementales, mínimos necesarios o imprescindibles para su propia utilidad, interés o seguridad. Este tipo de lectura se da cuando el lector solo es capaz de llegar a la interpretación de palabras o frases cortas de uso común como son las señales y letreros que se localizan en lugares públicos.

Estos mensajes se caracterizan por estar representados por caracteres sencillos, de fácil lectura y sin estructuras gramaticales.

Lectura consultiva. Este tipo de lectura tiende a buscar mensajes con contenidos necesarios para el lector y que intenta recabar información mayor de la que ya tiene sobre algo. Se le dedica poco tiempo y se buscan frases cortas o datos sencillos.

Lectura complementaria. Se realiza cuando se requiere buscar mayor información sobre algún trabajo o estudio.

Lectura habitual. Es extensiva y prolongada. Se accede de manera rápida, fácil y cómoda a textos y mensajes más amplios y su objetivo es comprender los mensajes.

Adams (citado por Solé, 1999) distingue cuatro tipos de textos:

Los narrativos, en el que se explican sucesos en un orden determinado, bajo una organización definida: principio, parte intermedia y final. Incluye personajes, escenarios, un problema, la acción y la resolución. Entre estos están la novela, el cuento, la leyenda.

Los descriptivos, en el que se define un objeto o fenómeno mediante comparaciones y otras técnicas. Ofrece información sobre algún tema en particular. El autor presenta una gran cantidad de ideas acerca de un tema, enumerándolas y relacionándolas entre sí. Se pueden citar los libros de texto y los diccionarios por mencionar algunos.

Los textos expositivos, en donde se analizan y sintetizan conceptos. Este texto explica determinados fenómenos o proporciona información sobre éste. No presentan una única organización y varía de acuerdo al tipo de información que se trate y los objetivos que se persigan. Los libros de texto son considerados también como textos expositivos.

Textos instructivo-inductivos, considerados aquí los textos que inducen al lector a la acción. Entre estos tenemos las consignas.

Leer implica poner en práctica muchos procesos. Estos procesos, pueden dividirse en los siguientes grupos:

Decodificación. Decodificar significa descifrar códigos, para que la letra impresa tenga un significado. Ehri, citado por Gagné (1985) afirma que hay dos tipos de decodificación:

Emparejamiento. Esto es emparejar la palabra impresa con un patrón que hace se active el significado de la palabra en la memoria a largo plazo. Este se utiliza para reconocer palabras del vocabulario visual de la persona.

Recodificación. Cuando la letra se transforma en una cadena de sonidos y se utiliza para activar el significado. Esto se lleva a cabo de la siguiente manera:

- Se separa la palabra desconocida en sílabas.
- Genera un patrón de sonidos para cada sílaba
- Formar una cadena con los sonidos
- Utilizar los sonidos generados para activar el significado en la memoria a largo plazo.

“El conocimiento subyacente a las destrezas de remodificación se pueden conceptualizar como un conjunto de producciones que codifican el conocimiento de las competencias entre letras y sonidos.” (Gagné, 1985, p.253)

La silabización puede considerarse como un subconjunto de esta producción.

Otro subconjunto de producción estaría relacionado con los sonidos representados por las letras.

Comprensión literal. Los patrones y sonidos se identifican durante la decodificación son parte de la entrada estimular que actúa sobre el proceso de comprensión literal.

Ésta está compuesta por dos procesos:

Acceso léxico, donde se identifican los significados de las palabras. Este es el resultado final de la decodificación. Los sonidos asociados con los patrones de la escritura y se activan en la memoria a largo plazo. Esto depende de los conocimientos que estén almacenados en la memoria a largo plazo.

Análisis. Este proceso consiste en combinar el significado de varias palabras en la relación apropiada. El resultado es una producción de conocimiento. Este proceso de análisis, utiliza indicadores sobre el orden de las palabras, terminaciones y otras fuentes para darle sentido a la oración.

Comprensión inferencial. Proporciona una comprensión más profunda y amplia de lo que se lee.

Los procesos que componen la comprensión inferencial son:

Integración. Proporciona una representación mental de las ideas expuestas en el texto, más coherente. Cuando el lector se da cuenta que las oraciones están relacionadas de manera implícita, se realiza una inferencia.

Elaboración de resúmenes. Es la función del lector de producir en la memoria un esquema mental en la que aparecen las ideas principales de un texto.

La elaboración. En los procesos de integración y elaboración de resúmenes la información nueva se organiza por la construcción coherente de significado, mientras que la elaboración contribuye a darle significado a las representaciones haciendo que se integre en ella los conocimientos previos que se tienen. Cuando se une información nueva a la ya conocida, es más fácil recuperar la nueva información y que haya una transferencia en el conocimiento.

Con relación a las investigaciones sobre esta temática con alumnos con discapacidad intelectual, no han sido muchos los estudios sobre comprensión lectora en estos niños.

Estudios realizados sobre el aprendizaje de la lengua escrita, en los alumnos de 3° y 4° de primaria, han encontrado que: "La gran mayoría de los alumnos de estos niveles alcanzan una comprensión fragmentada y localizada del texto. Identifican parte de la información contenida en él pero no alcanzan la comprensión lectora porque hay dificultad para establecer por que se dice lo que se dice y para que se expresa" (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, citado por Godoy, 2001, p.6).

La problemática se ve reflejada cuando estos alumnos son etiquetados como lentos, con dificultades y son derivados a centros educativos especiales para su atención.

La lectura y la escritura son la puerta de acceso al conocimiento ya que es como el individuo construye y desarrolla conocimientos, da significado y sentido a sus experiencias y "puede participar en procesos sociales, explorar y conocer el mundo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo... ambas capacidades constituyen instrumentos fundamentales de aprendizaje para la vida del ser humano" (Godoy, 2001, p.7)

Dentro de la escuela, la lecto-escritura aparece como eje del proceso escolar ya que es el primer conocimiento formal que se adquiere y la puerta para seguir adquiriendo aprendizajes.

En las escuelas especiales se considera que debido a que los alumnos deben estar preparados para leer, se les ha mantenido estancados "en la mecanización de ciertas funciones básicas de aprendizaje creyendo que sólo una vez que estas estuvieran logradas, se podía iniciar el

aprendizaje de las vocales y luego el de las sílabas. Por años los alumnos estuvieron repasando de memoria las vocales, eligiendo el más grande, el del lado derecho” (Godoy, 2001, p.7)

Goodman, (citado por Godoy) afirma que mientras estos procesos se den de manera descontextualizada de su uso funcional y significativo, sin que se tomen en cuenta sus experiencias previas, sus pensamientos y sentimientos, será muy difícil poder adquirir estos aprendizajes, sobre todo para aquellos alumnos que necesitan la escuela para aprender a leer y a escribir, siendo estos alumnos los de los sectores más vulnerables y desfavorecidos.

Pero mientras prevalezcan los enfoques centrados en el descifrado del código, en la pronunciación y en sonidos correctos, los alumnos decodificarán pero no sabrán aprender a leer.

Asimismo, se han realizado investigaciones sobre comprensión lectora con niños con discapacidad auditiva, visual y motora, implementando programas de lecto-escritura en los que, empleando metodologías y apoyos didácticos de acuerdo a cada discapacidad, se han logrado avances significativos en la adquisición de la lectura.

Los resultados de una investigación realizada por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) y presentada en el Foro Mundial de Alfabetización que se llevó a cabo en Uruguay, nos dicen que existen factores importantes para la adquisición de la lectura como son la maduración, la edad en que deberían adquirir la habilidad, su funcionalidad, destrezas motoras.

En el caso de los menores con discapacidad visual, se encontró que es determinante el pronóstico con relación a la discapacidad para poder enseñar a leer a un menor, ya que muchas veces no logra tener los medios ópticos adecuados para el desarrollo de la lectura (libro hablado, lectores ópticos o máquinas para la lectura y escritura en braille).

Con relación a los menores con deficiencia mental, su problemática ha sido distinta, ya que existe la idea de que no son capaces de adquirir la lectura. Investigaciones realizadas con menores con deficiencia mental y síndrome down, han demostrado que los alumnos logran la comprensión lectora de mensajes escritos sin que sea necesario pronunciar sílabas o palabras oralmente.

Los resultados obtenidos por nosotros con el método que elaboramos nos permiten asegurar que son falsas las afirmaciones recogidas anteriormente, ya que alumnos con coeficiente intelectual por debajo de 50 y alumnos con edad mental por debajo de 6 años son lectores que comprenden lo que leen. (Troncoso, M.V.).

Por otro lado, estudios realizados por Browder y Cooper-Duffy (2003) con menores con discapacidades severas, han demostrado que logran acceder al currículo además de que logran avances significativos. Estos avances se deben, según los autores a la forma en como es enfocada la enseñanza, basando su estudio de investigación en las habilidades y como son enseñadas éstas. Estos alumnos pueden lograr habilidades relacionadas con la rutina diaria, así como del uso de la comunicación simbólica como es la lectura, matemáticas y ciencia.

Otros estudios realizados por Rohena, Jitreada y Brown (2002), con niños puertorriqueños con deficiencia mental, demostraron que los alumnos son capaces de aprender a leer palabras relacionadas con tiendas de autoservicio y departamentales tanto en inglés como en español. Esta investigación se llevó a cabo con 4 alumnos puertorriqueños deficientes mentales que vivían en Estados Unidos.

Joseph y Seery (2004), realizaron investigaciones en las que se llevó a cabo un análisis de publicaciones de estudios con menores con deficiencia mental, relacionadas con estrategias de enseñanza del análisis fonético de las palabras, con las que, los alumnos aprenden a reconocer la correspondencia entre sonido de las letras con las palabras. Estos investigadores encontraron siete estudios desarrollados con relación a esta temática en la que se enseña a deficientes mentales la correspondencia fonética. En los resultados de estas investigaciones se pueden observar diferentes metodologías aplicadas, por lo que no puede concluirse con este estudio realizado que, los alumnos se beneficiaron de las técnicas de enseñanza para poder lograr la identificación de la correspondencia fonética de las palabras. aunque datos de algunas investigaciones revisadas sugieren que, los menores con deficiencia mental son capaces de lograr un progreso significativo en la lectura de palabras y en asociar sonidos con palabras.

Estudios comparativos realizados por Aarón (1997), con alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de aprendizaje (disléxicos) relacionados con la comprensión lectora, arrojan datos

importantes a considerar con relación a este tema. Se encontró después de la aplicación de pruebas de comprensión lectora estandarizadas y de la implementación de un modelo de entrenamiento a alumnos con lectura pobre, que la lectura es un proceso complejo, compuesto por múltiples componentes y con que alguno de estos componentes esté debilitado puede impedir la adquisición de habilidades lectoras. Se observó que por lo menos dos son los componentes con mayor importancia dentro de la lectura un es el reconocimiento de palabras (decodificación) y el otro la comprensión. Esto puede ocasionar tres tipos lectores pobres: los que solamente tienen problema en la decodificación, los que tienen problema de comprensión y aquellos que tienen estos dos déficits. El mejorar las habilidades puede lograrse por medio de la implementación de estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos:

Estén informados del propósito de la lectura.

Desarrollen sensibilidad hacia los elementos gramaticales mientras leen

Desarrollen mapas que permitan representar el material leído.

Construyan imágenes mentales del texto

Generen preguntas mientras leen

Predigan la idea que puede seguir a una declaración y,

Resuman lo que leyeron. (Aaron, 1997)

Estas estrategias llevarán a que el alumno comprenda que la lectura va más allá de pronunciar las palabras correctamente, o leer rápido, esto es, debe comprender lo que está leyendo.

Otro hallazgo encontrado en esta investigación se relaciona con el aprendizaje de los alumnos. Se pudo observar que las diferencias entre estos grupos consiste la adquisición de los procesos cognoscitivos de los alumnos más que en las estrategias aplicadas, ya que con relación a la implementación de la propuesta de lectura, no existen diferencias significativas entre el grupo de alumnos con discapacidad intelectual y los que presentan problemas de aprendizaje.

Por otro lado, Spooner, Baddeley y Gathercole (2004), interesados en la comprensión lectora aplicaron un instrumento de evaluación a niños ingleses, (Neale Análisis of Reading Ability, NARA) con el fin de conocer si la decodificación y la comprensión pueden separarse para su interpretación. Los resultados encontrados han demostrado que no se pueden separar, ya que la

decodificación influye de manera significativa en la comprensión lectora. Si se tiene dificultad en decodificar la información la comprensión de la lectura se verá afectada también.

Con base en lo anterior, se requiere tomar en cuenta que los alumnos con discapacidad intelectual pueden adquirir habilidades de comprensión lectora siempre y cuando se conozcan y tomen en cuenta sus procesos cognoscitivos, así como que es indispensable que tenga la habilidad de decodificar la lectura para que pueda comprender lo que esta leyendo.

Mejía y Salgado (1999), realizaron un estudio diagnóstico relacionado con la adquisición de habilidades intelectuales para la comprensión lectora con 11 alumnos con discapacidad intelectual, encontrando que, después de implementar una propuesta de evaluación pedagógica de habilidades intelectuales en la asignatura de español, que 4 de los 11 alumnos evaluados lograron un nivel de incipiente inicio de la lectura y escritura, los cuales al principio de la investigación se encontraban en el inicio del proceso de decodificación.

Con base en estos resultados, podemos observar que los alumnos con discapacidad intelectual pueden lograr la adquisición de habilidades para la comprensión lectora, pero es necesario tomar en cuenta el nivel de desarrollo de los aprendizajes de los menores y darles las herramientas necesarias para desarrollar sus habilidades para que consoliden el proceso de comprensión lectora, logrando así un nivel de lectura de comprensión que les permita identificar las ideas principales de los textos, interpretarlas y aplicarlas en sus aprendizajes y su vida cotidiana.

Actualmente, puede decirse que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les brinden las condiciones adecuadas, en las que pueda compartir las situaciones de aprendizaje relacionadas con la vida real, compartiendo sus experiencias, cultura, lenguaje, interactuando con textos auténticos.

Este aprendizaje por lo tanto, debe procurar que los alumnos puedan adquirir conocimientos, desarrollen habilidades que les permitan seguir aprendiendo.

Se ha mencionado que el aprendizaje de la lectura es un aprendizaje social, por lo que el trabajo colaborativo y la interacción con los compañeros mejora de manera sustancial el nivel de comprensión en la lectura.

2.2.6 Habilidades básicas para la Comprensión Lectora

Poder desarrollar habilidades básicas para la comprensión lectora requiere de proveer a los alumnos de ciertos procedimientos que logren ejercitar y lograr un aprendizaje efectivo para lograr comprender lo que leen.

Esta serie de procedimientos se adquieren desde que los alumnos ingresan a la escuela, los cuales se van asimilando y apropiando de ellos hasta llegar a ser procedimientos que se realizan de manera automática. Estos procedimientos se vuelven concientes cuando se leen textos que son completamente nuevos para el lector, es decir que no tiene conocimiento del tema, o cuando se encuentra con palabras nuevas u oraciones desconocidas, las cuales tiene que intentar comprender leyendo nuevamente la idea de lo que el autor ha querido decir.

Para Valls (citado por Solé, PRONAP, 2000, p.95) la estrategia es un procedimiento “que permite regular la actividad de las personas, en la medida de que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para conseguir la meta que nos proponemos”, caracterizándose y diferenciándose de otros procedimientos porque no detalla ni prescribe totalmente el curso de la acción. Afirma que, las estrategias son “sospechas inteligentes, aunque arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (PRONAP, 2000, 96).

Las estrategias de comprensión lectora son consideradas como procedimientos elevados que implican objetivos que cumplir, acciones para lograr los objetivos y la evaluación del posible cambio.

Las estrategias de lectura son procedimientos que implican contenidos de aprendizaje, por lo tanto hay que enseñar estrategias para la comprensión lectora. Esta enseñanza consistirá en la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que pueda ser transferido a situaciones de lectura diversas.

Cuando ya existe aprendizaje de procedimientos y estrategias para la lectura, ésta se realiza de forma automatizada e inconsciente.

Para Gómez Palacio y sus colaboradores, (SEP, PRONAP, 2000 pp. 109-110) las habilidades de comprensión lectora básicas que se tienen que enseñar son:

Predicción. Consiste en que el lector imagine el contenido del texto a partir de las características que presenta, ya sea el título, la portada, o por las imágenes que contiene.

Anticipación. Consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o parte de la palabra, la palabra o letras que le siguen.

Inferencia. Consiste en complementar información implícita o ausente a partir de lo que dice el texto. Asimismo, se puede distinguir el significado de alguna palabra dentro de un contexto.

Confirmación y auto corrección. El lector se plantea una hipótesis de lo que es el texto y durante la lectura la confirma o la corrige.

Recuperación de la información relevante para el lector. El lector elige los indicadores más importantes para centrar su atención en la lectura. Esta selección es tanto de características físicas (ilustraciones, distribución del texto) como en cuanto a sus intereses en la lectura.

Cuando el docente logra enseñar a sus alumnos de manera efectiva la adquisición de estas habilidades, habrá comprensión de la lectura, por lo que, el alumno logrará adquirir el gusto por la lectura, ya que entenderá que esta tiene diferentes fines que le sirven para su vida diaria, para conocer más, para investigar y para adquirir nuevas habilidades para aplicar en su vida como son la crítica, la reflexión y el análisis para lograr comprender situaciones de aprendizaje y del quehacer cotidiano dentro de la sociedad en que se desenvuelve.

Para conocer si los alumnos con discapacidad intelectual tienen las estrategias antes mencionadas y poder decir que cuentan con las habilidades para la comprensión lectora, es necesario realizar una evaluación. Esta evaluación que realiza el docente le servirá también para poder conocer los aspectos metodológicos en los que debe de mejorar para lograr que el alumno adquiera lo mejor posible estas habilidades.

Para evaluar la comprensión lectora se deben tomar en cuenta los siguientes momentos (SEP, PRONAP, 2000 pp. 123-126):

1. Indagación del conocimiento previo del alumno. Se requiere conocer que es lo que sabe el alumno sobre el tema de la lectura, sus experiencias y conocimientos con el fin de que pueda relacionarlo y la lectura sea más fácil de comprender. En este momento, los alumnos intercambian información sobre el tema, confrontan opiniones, y construyen nociones y conceptos para ampliar su esquema conceptual para orientar su actividad lectora.
2. Leer el texto. Se solicita a los alumnos leer el texto en voz alta o en silencio. El docente puede detectar las estrategias que utiliza el alumno para realizar la lectura, la anticipación y predicción, la confirmación y auto corrección.
3. Responden a preguntas. Se les entrega a los alumnos un cuestionario relacionado con la lectura. El docente debe estar atento a las respuestas de los alumnos y si existe alguna dificultad para responder alguna pregunta. Se puede solicitar al alumno que si lo requiere, vuelva a leer el texto.
4. Análisis e interpretación de las respuestas. Se analizará la elaboración de inferencias, de conocimiento previo, información literal y la comprensión del texto en su conjunto.

Con base en estos momentos de evaluación el docente puede conocer el nivel de adquisición de las estrategias de comprensión lectora en cada uno de sus alumnos y poder retroalimentarlos para lograr desarrollar, lo mejor posible y de acuerdo a las características de éstos, las habilidades para una comprensión de textos.

CAPITULO III. Metodología.

En este capítulo se explica el tipo de metodología utilizado para realizar la investigación. El enfoque metodológico, procedimiento de recopilación de los datos, instrumentos elaborados y aplicados, así como la muestra seleccionada para llevar a cabo el estudio.

3.1 Enfoque Metodológico.

El enfoque del presente estudio va dirigido a indagar en la muestra seleccionada, cuáles son las habilidad de la comprensión lectora que desarrollan los alumnos de sexto grado de primaria. Para conocer los resultados se realizó una categorización de variables relacionadas con la adquisición de las habilidades básicas de comprensión lectora elaborada por el investigador, en las que se pretendió conocer cómo está cada alumno con relación a la adquisición de habilidades de comprensión lectora como son la anticipación, la predicción, la comprensión oral y escrita de la lectura realizada, así como sus experiencias previas para poder darle significado al nuevo conocimiento.

Por tal motivo, se puede considerar que el tipo de investigación a realizar es de corte cualitativo, realizando una investigación en la que, las habilidades desarrolladas por los alumnos con discapacidad intelectual en sexto grado de primaria en los CAM's son el aspecto a indagar.

Conocer las habilidades básicas de comprensión lectora en estos alumnos permitirá saber cuales son las habilidades que desarrollan con relación a la lectura de comprensión y poder relacionarlas con las marcadas en el Plan y Programa de estudio de español.

Los criterios con los que serán comparados los logros de los alumnos son los propósitos, contenidos y los objetivos del Plan y Programa de Estudios de español con relación al desarrollo de habilidades de la lectura.

Este estudio implicará conocer los alcances en cuanto al desarrollo de las habilidades de la comprensión lectora de un grupo de alumnos con discapacidad intelectual que asisten a los Centros de Atención Múltiple. Para lograr tal fin se realizará una indagación sobre la comprensión

de la lectura en los alumnos de sexto grado lo cual consistirá en la lectura de un cuento y respuesta a una serie de preguntas relacionadas con el cuento, con el fin de conocer sus habilidades en cuanto a la comprensión de lo leído.

Asimismo, se realizará una comparación entre los alumnos seleccionados en la muestra de los dos Centros de Atención Múltiple en cuanto a los niveles que alcanzan con respecto a la comprensión lectora así como una comparación de los alcances de éstos con relación a lo marcado en el Plan y Programa de Estudios de Español. Esto último, para tener datos que permitan conocer en qué grado escolar se encuentran los alumnos con relación al programa mencionado. Estos resultados podrán dar pauta para poder sugerir el grado con relación a los contenidos marcados por grado, en que se encuentran los alumnos al egresar del sexto grado en lo referente al nivel en la comprensión de la lectura,.

3.2 Método de Recolección de datos.

3.2.1 Procedimiento de la Investigación

La investigación se realizó de acuerdo a los siguientes pasos:

1. Evaluación de la comprensión lectora
2. Revisión de expedientes.
3. Análisis del Plan y Programa de Estudio de Español de la SEP, relacionado con la Comprensión Lectora. con el fin de comparar el nivel de comprensión lectora de los alumnos con el Plan y Programa.

La evaluación se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Se les dio a cada uno de los alumnos una copia de la lectura seleccionada, así como de las ilustraciones relacionadas con la lectura.

A la lectura se les realizaron adecuaciones de vocabulario de palabras que son desconocidas para ellos. Esto se realizó después de haber piloteado el instrumento.

2. Se solicitó a los alumnos que subrayaran o señalaran las palabras que le son conocidas.
3. Se solicitó a los alumnos que leyeran en voz alta. (detectar nivel de la adquisición)

4. Durante la lectura se realizaron preguntas relacionadas con las estrategias de la lectura como son: (se anexan preguntas elaboradas para tal fin)
 - activación de conocimientos previos,
 - predicción,
 - anticipación,
 - inferencias para la interpretación del significado global y específico.
 - identificación de personajes
5. Se realizó una comparación entre sus predicciones, anticipaciones e inferencias con relación a la lectura seleccionada y se hicieron los ajustes de acuerdo al contenido de la lectura.
6. Cada alumno comentó lo que le pareció la lectura y realizó un resumen, verbal, escrito o en su caso por medio del dibujo con relación a lo que entendió de la lectura.
7. Se relacionó lo leído con experiencias previas como son las visitas al zoológico, si conocen a los animales de la historia de manera personal, por mencionar algunas

Con el fin de contar con las respuestas de los alumnos de la manera más objetiva, se anotaron sus participaciones en una hoja de registro para lograr controlar sus participaciones así como el tipo de éstas, lo cuál sirvió para poder interpretar los resultados obtenidos en la evaluación.

3.2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo el procedimiento de investigación, el investigador elaboró 2 instrumentos. El primero consistió en la selección de un cuento y la elaboración de una serie de preguntas relacionadas con la lectura, para evaluar específicamente las habilidades de comprensión lectora de: conocimientos previos, anticipación, predicción, identificación de personajes y la recuperación oral y por escrito de la lectura realizada. Otro instrumento fue un concentrado de información con relación a la revisión de expedientes de los alumnos en el que se especificaron los datos considerados por el investigador que pudieran reflejar la situación académica del alumno. (Estos instrumentos pueden consultarse en el Anexo B de este documento)

Aunque existen instrumentos de evaluación de la comprensión lectora ya estandarizados, el investigador propuso la evaluación de las habilidades de comprensión lectora bajo este procedimiento ya que en el currículo de educación primaria se proponen contenidos relacionados con la comprensión lectora con lo que se estuvo trabajando de acuerdo al contexto de enseñanza y aprendizaje que se propone curricularmente. El utilizar otro tipo de instrumentos, aunque están estandarizados, estarían aplicándose fuera del contexto educativo actual.

El instrumento se elaboró con base a las habilidades básicas de comprensión lectora que se plantean deben de adquirir los alumnos durante su educación básica, por lo que las preguntas del cuestionario y las actividades propuestas están relacionadas con el desarrollo de este tipo de habilidades.

Para diseñar el instrumento, se analizó el Plan y Programa de estudio de español, relacionado con la comprensión lectora para conocer que tipo de habilidades se pretenden desarrollar. Tomando en cuenta que el Plan y Programa de estudio es el que se emplea en toda la educación básica y que es utilizado dentro de los Centros de Atención Múltiple con los alumnos con discapacidad intelectual se retomaron las habilidades a desarrollar durante la educación primaria, observándose que desde el primer grado de primaria hasta el sexto, se plantean el desarrollo de éstas y se elaboraron las actividades a realizar con los alumnos con relación a la evaluación de las habilidades de comprensión lectora que dieran los elementos para conocer hasta donde han desarrollado sus habilidades los alumnos de sexto grado con discapacidad intelectual.

Los instrumentos de evaluación se aplicaron en el mes de septiembre, por lo que los alumnos inscritos en el sexto año recién iniciaron el ciclo escolar en este grado.

La aplicación de los instrumentos de evaluación se realizó en un lapso de dos semanas, dedicando una semana a cada servicio.

El horario en que asisten los alumnos a estos centros que es de 8:00 a 16:00 Hrs. de lunes a viernes, por lo que se aplicó el instrumento de evaluación en un día y revisaron los expedientes y carpetas de éstos el resto de la semana.

La aplicación se realizó durante las semanas del 11 al 15 y del 18 al 22 de octubre.

Debido a la necesidad de revisar algunas fuentes de información como son los expedientes de los alumnos, sus carpetas de avance en el que se encuentran los avances más significativos de estos y la aplicación de un instrumento que permita evaluar el nivel de adquisición de la comprensión lectora, se requiere acudir a los servicios educativos aproximadamente por quince días.

Es importante mencionar que la revisión de los expedientes proporcionará la información relacionada con las siguientes variables:

- Diagnóstico de deficiencia mental
- Que la deficiencia mental no esté asociada a otra discapacidad.
- Grados repetidos
- Avances en relación al aprendizaje de español en lo relacionado a la comprensión lectora.

Asimismo se realizó un análisis detallado del Plan y Programa de Estudio relacionado con la comprensión lectora, información que servirá para ubicar a los alumnos en el grado escolar que corresponde según el plan y programa de estudio y de aquellas habilidades que se plantea requieran los alumnos con discapacidad intelectual.

Se realizó un análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de un instrumento de evaluación el cual consistió en la lectura de un cuento extraído del libro de texto gratuito de 4° grado de primaria. Se seleccionó una lectura de 4° grado, ya que se pretendió comenzar con una lectura sencilla y corta para conocer si lograban la comprensión lectora, tomando en cuenta que en la lectura podrían serles familiar los personajes y lograrán mayor comprensión y así seleccionar una lectura con mayor grado de dificultad. Pero los resultados del piloteo de la evaluación demostraron que esta lectura no fue sencilla para la comprensión lectora y por lo tanto se decidió continuar la evaluación con ésta, ya que si se ponía una lectura de sexto grado, iba a dificultar

más la comprensión lectora. Asimismo se elaboró un cuestionario con preguntas relacionadas con la lectura y con las habilidades que el alumno debe de desarrollar para lograr la comprensión lectora en dos Centros de Atención Múltiple, incluyendo preguntas para detectar habilidades tales como: conocimientos previos, anticipación, predicción, identificación de personajes principales de la lectura así como la recuperación de la información tanto oral como escrita en cada uno de los alumnos evaluados, comparando los resultados obtenidos en los grupos, así como un análisis comparativo de los mismos alumnos según sus alcances en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

Evaluación de la comprensión lectora. Esto con la finalidad de poder conocer el grado en que se encuentra el alumno con relación a la competencia comunicativa (Comprensión Lectora), de acuerdo a los contenidos del Plan y Programa de español de educación primaria. Ésta se llevó a cabo por medio de un instrumento que evaluó la comprensión lectora, elaborado por el investigador con el fin de conocer en qué nivel se encuentra el alumno con relación al mismo proceso de comprensión y con relación al Plan y Programas de Educación Primaria, con respecto al desarrollo de la habilidad de comprensión lectora.

A continuación se describe el objetivo a lograr, así como los contenidos que se proponen en el Plan y Programa de estudio y se relacionan estos con las actividades planteadas en el instrumento de evaluación de la comprensión lectora.

Objetivo	Contenidos	Actividad planteada
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que los alumnos logren la comprensión de lo que leen así como que utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. 	<p>Indagación de conocimientos previos: Preguntas relacionadas con este punto (1) en el instrumento de evaluación. (preguntas 1-11) Se presenta ilustración relacionada con la lectura. Predicción: Se realizará lectura en voz alta y se harán las preguntas relacionadas con la parte 2 del instrumento. (preguntas 1-3)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. ▪ Identificación de palabras desconocidas e indagación de su significado. ▪ Comprobación o ajuste de la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones y corregir las inapropiadas. ▪ Expresión de comentarios y opiniones sobre lo leído y resumir en contenido del texto en forma oral o escrita. 	<p>No se pudo realizar la actividad, debido a que los alumnos no han logrado la codificación y decodificación. Por este motivo, la actividad se realizó con relación a la comprensión lectora relacionadas con la expresión oral.</p> <p>Comprobación de la predicción: después de la lectura se harán las preguntas que aparecen en el instrumento en el apartado 2. (preguntas 3-6)</p> <p>Identificación de personajes del cuento, en la que el alumno responderá a la pregunta ¿Quiénes son los personajes del cuento? (apartado 3 pregunta 1)</p> <p>El alumno cuenta la historia de manera oral y después realiza un dibujo o por escrito lo que entendió de la lectura. (Apartado 3 preguntas 2-4)</p> <p>Apartado 4. Actividad</p> <p>(ver anexo B)</p>
--	--	---

Este instrumento consistió en una lectura de comprensión extraída del libro de texto de lectura de primaria de cuarto grado: “El león y el Perrito”, de una serie de preguntas que se realizaron durante la lectura y del registro de alcances de cada uno de los alumnos con relación a la comprensión lectora.

Revisión de expediente del alumno.- con el fin de conocer los siguientes aspectos de los alumnos:

1. Datos personales:

1.1 Nombre

1.2 Edad

2. Escolaridad.-

2.1 Cuando ingreso a la escuela. (a que edad)

2.2 En que nivel educativo

2.3 Grados que ha repetido (si es que ha repetido)

3. Avances pedagógicos en español y en específico con relación a la comprensión lectora. (si es que se reporta)

Estos datos permitieron analizar el historial académico de los alumnos, así como si existen datos significativos relacionados con la habilidad comunicativa. El instrumento referido se puede consultar en el Anexo C.

Plan y Programa de Estudio de Español.- Análisis de la estructura del Plan y Programa de Estudio de Primaria de español, relacionada con la comprensión lectora para poder identificar en qué grado se encuentran los alumnos con discapacidad intelectual seleccionados en la muestra. La estructura del plan presentado es específica de la asignatura de español en relación a la comprensión de la lectura y aparece en el anexo D

3.2.3 Material Utilizado

Para llevar a cabo la presente investigación se requiere del siguiente material:

Lectura "El León y el Perrito". Esta lectura se le proporcionará a cada uno de los alumnos que participarán en la investigación.

Ilustración de la lectura para ser observada por todo el grupo relacionada con la temática a tratar.

Colores, hojas de papel, lápices.

Plan y Programa de estudio de Español, SEP, 2000.

3.2.4. Análisis de Datos

Para poder lograr lo anterior, se llevó a cabo un análisis de los datos obtenidos desde un punto de vista estadístico descriptivo en el que se utilizaron medidas de tendencia central para conocer las medias y las desviaciones obtenidas con relación a cada una de las categorías elaboradas para realizar el presente estudio y determinar el nivel en que se encuentran los alumnos con relación a la habilidad de la comprensión lectora. El aspecto cualitativo se relaciona con categorización de los resultados obtenidos con el fin de poder ubicar a los alumnos de acuerdo a sus alcances dentro de las categorías y poder llegar a conclusiones del nivel en que se encuentran los alumnos de la muestra en cuanto a la comprensión lectora.

3.2.5 Validez del Instrumento

El instrumento fue validado por medio de cuatro jueces expertos especialistas en diferentes disciplinas:

2 psicólogos, 1 Maestro especialista en audición y lenguaje y 1 Maestro de grupo de primaria con especialidad en Pedagogía.

Se solicitó a los docentes que revisaran el instrumento con el fin de darle validez, esto es, que se estuviera evaluando lo que se pretendía. Los expertos tienen experiencia en el trabajo con los alumnos con discapacidad intelectual ya sea como docentes de grupo o como equipo de apoyo dentro del CAM. Se les solicitó leyeran el cuento así como las preguntas que se estaban realizando para recabar la información que pudiera dar respuesta a que tipo de habilidades desarrollaba el alumno con relación a la comprensión lectora: conocimientos previos, anticipación, predicción, identificación de personajes y recuperación de la lectura tanto oral como escrita.

Los docentes, después de revisar el instrumento sugirieron se realizaran adecuaciones al vocabulario de la lectura, ya que se debería de considerar las características de los alumnos. Se realizaron algunos cambios de palabras en la lectura, pero en el momento de pilotearlo con los alumnos, se requirió realizar otros ajustes.

3.2.6. Piloteo del instrumento

El piloteo del instrumento consistió en la aplicación de la lectura seleccionada del libro de cuarto grado de primaria a tres alumnos con discapacidad intelectual que cursaban el 6° grado de primaria. Esto con el fin de conocer si el instrumento estaba evaluando lo que se pretendía, más que nada porque dicho instrumento fue elaborado por el investigador por lo que no es un instrumento estandarizado.

Por otro lado, con este piloteo se pretendió que los alumnos pudieran reconocer las palabras que se les dificultaba su significado, pero solamente un alumno y en pocas palabras pudo identificar que le causaban dificultad comprenderlas. Ya detectadas algunas palabras y con el apoyo de los expertos se ajustó el instrumento, con palabras más simples. Es importante mencionar que no fueron realizados muchos cambios con relación a la lectura. Asimismo, se aumentó el tamaño de letra de la lección, con la finalidad de facilitar la lectura, ya que se pudo observar en el piloteo que no lograba seguir las líneas en la lectura. Solamente dos alumnos lograron leer el cuento y con cierta dificultad. Por este motivo ya no se seleccionó otra lectura con mayor dificultad tanto en su contenido como en su longitud.

Con respecto a las preguntas del instrumento de evaluación, fueron eliminadas algunas de estas, ya que eran muchas para poder mantener la atención del alumno por mucho tiempo, además de que se les solicitaba información relacionada con los conocimientos previos que podían ser sustituidas por otras preguntas que se realizaron.

3.3 Muestra / Selección y Características

La muestra seleccionada para realizar el presente estudio fue una muestra no probabilística debido a que las características de la población eran muy específicas. “La elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 303)

La muestra de la presente investigación, estuvo conformada por alumnos de sexto grado de los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial de la Dirección de Educación Especial en el D.F. Los alumnos seleccionados en la muestra fueron aquellos que presentaron discapacidad intelectual, los cuales se eligieron con base a los datos estadísticos que se proporcionaron en la misma dirección y de acuerdo a las características que se mencionan a continuación:

- Alumno de sexto grado
- Que presenten discapacidad intelectual
- Que se encuentren inscritos en un centro de atención múltiple ya sea como repetidor del 6° grado o como promovido del 5° grado.

La población de alumnos con discapacidad que cursa el 6° grado de primaria en los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial en el nivel de educación básica, es de un aproximado de 764 alumnos. De esta población se requirió identificar por medio de la revisión de antecedentes de los expedientes de quienes son los alumnos que presentan una discapacidad intelectual. Esta selección se realizó de esta manera ya que los grupos están conformados por alumnos con diversas discapacidades, de los cuales hay que determinar a la muestra específica que es la que presenta discapacidad intelectual. La muestra se seleccionó de escuelas de la Coordinación Regional N° 3 y N° 5, por la posibilidad de fácil acceso a éstas.

Se trabajó con los alumnos del sexto grado con discapacidad intelectual de dos Centros de Atención Múltiple uno de cada una de las coordinaciones regionales. Estos Centros son el CAM

N° 10 y el CAM N° 31, (pertenecientes a las coordinaciones 3 y 5 respectivamente). La muestra fue de 20 alumnos en total de los tres grupos y el número de alumnos por grupo fue el siguiente:

Grupo 1 cinco alumnos CAM 10

Grupo 2 cinco alumnos CAM 10

Grupo 3 diez alumnos CAM 55

Por lo tanto, la muestra que se seleccionó es no probabilística ya que lo que se requirió fue “una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 327). Asimismo, lo que interesa es poder recolectar datos que proporcionen riqueza para poder analizar los resultados.

CAPITULO IV. Análisis de resultados

El presente capítulo presenta los resultados de la investigación así como la interpretación de los mismos con el fin de conocer si se cumplieron los objetivos de la investigación.

4.1 Resultados

La aplicación del instrumento de evaluación se realizó en tres grupos de 6° grado de primaria, dos de ellos del CAM N° 10 en el que se evaluaron a 5 alumnos en cada uno de los grupos y 10 alumnos del CAM N° 31, con las características de la muestra descrita con anterioridad.

Con base en las preguntas elaboradas para conocer que habilidades tiene el alumno con relación a la comprensión lectora se elaboraron categorías de análisis, tomando como base, aquellas habilidades marcadas en el Plan y Programa de Estudio para ser desarrolladas. Estas habilidades de comprensión se pueden consultar en el Anexo C.

Los resultados obtenidos fueron categorizados por variables. A cada una de ellas se le dio un valor. La categorización se presenta a continuación:

TABLA 1. Categorización de variables

CATEGORÍA	VARIABLE	VALOR DE LA VARIABLE
CONOCIMIENTOS PREVIOS:	1. Logra identificar lo que hay en el dibujo y lo describe. Infiere de qué se trata el cuento.	1
	2. Identifica el dibujo y el cuento con el zoológico y describe que hay en el zoológico.	2
	3. Describe las características de un león y de un perro.	2
	4. Justifica la razón por la que un león y un perro pueden o no	

	vivir juntos.	3
ANTICIPACIÓN.	5. No logran anticipar palabras o letras de la lectura cuando ésta se esta realizando 6. Logran anticipar palabras o letras de la lectura cuando ésta se esta realizando	0 2
PREDICCIÓN.	Realizan hipótesis de lo que puede suceder en el transcurso de la lectura 7. No 8. Si Comprueban Hipótesis realizadas. 9. No 10. Si	0 2 0 2
IDENTIFICACIÓN DE LOS PERSONAJES	11. Identifica a dos personajes 12. Identifica a tres personajes 13. Identifica a todos los personajes	1 2 3
RECUPERACIÓN DE LA LECTURA	ORAL 14. No se acuerda de que trató la lectura 15. Cuenta la lectura en partes sin una lógica. 16. Logra contar la historia tomando el cuenta el principio, el desarrollo y el desenlace ESCRITA O POR DIBUJO 17. Su dibujo o escrito no tiene relación con la	0 1 3 0

TABLA 3 Cuadro de Categorización de Respuestas. Grupo 2

CAM N° 10
GRUPO 2

Alumno	Conocimientos previos				Anticipación		Predicción				Identificación de personajes			Recuperación de la lectura							
	1	2	3	4	5	6	Realiza hipótesis		Comprueba hipótesis		11	12	13	Oral			Escrita/dibujo				
							7	8	9	10				14	15	16	17	18	19	20	
2.1	1	2	2	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0
2.2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.3	1	2	2	3	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
2.4	1	2	2	3	0	2	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
2.5	1	2	2	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLA 4 Cuadro de Categorización de Respuestas. Grupo 3

CAM N° 31
GRUPO 3

Alumno	Conocimientos previos				Anticipación		Predicción				Identificación de personajes			Recuperación de la lectura							
	1	2	3	4	5	6	Realiza hipótesis		Comprueba hipótesis		11	12	13	Oral			Escrita/dibujo				
							7	8	9	10				14	15	16	17	18	19	20	
3.1	1	2	2	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0
3.2	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
3.3	1	2	2	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
3.4	1	2	2	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
3.5	1	2	2	3	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	3
3.6	1	2	2	3	0	2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
3.7	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.9	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
3.10	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0

En las tablas presentadas se puede observar las diferentes categorías de análisis elaboradas para la interpretación de los datos y los resultados obtenidos en cada uno de los grupos.

Con relación a la primera categoría en los tres grupos los alumnos tienen algún conocimiento previo con relación al tema de la lectura, siendo pocos los alumnos que logran justificar por que un león y un perro no pueden vivir juntos. Los alumnos dan respuestas más cotidianas con relación a

su experiencia diaria como la visita a un zoológico o las características de los animales, pero no logran expresar con facilidad cuando se requiere dar respuestas a las preguntas que implican mayor dificultad para contestar. Los alumnos que lograron contestar en esta variable, fueron inducidos a la respuesta con preguntas muy concretas y repetitivas.

En la segunda categoría se analiza si los alumnos pueden anticipar lo que sucede en la lectura, por medio de preguntas elaboradas por el investigador relacionadas con la palabra o letra que podría seguir al texto cuando se está leyendo. En esta categoría fueron pocos los alumnos que lograron la anticipación, esto debido a que no todos tienen consolidado el proceso de lectura o inician con la decodificación, conociendo apenas algunas vocales y letras del abecedario.

La categoría de predicción se refiere a que si los alumnos logran plantear hipótesis de lo que puede suceder en la lectura y después si son capaces de comprobarlas. Como puede observarse son pocos los alumnos que logran plantear y comprobar sus hipótesis y son aquellos que están en proceso de adquisición de la lectura.

Otra categoría analizada es la relacionada con la identificación de personajes. Los alumnos en su mayoría son capaces de identificar dos de los personajes de la historia, siendo estos los principales personajes: el león y el perro. Únicamente un alumno logra nombrar algún otro personaje, esto guiado por preguntas muy concretas realizadas por el docente.

Con respecto a la recuperación de la lectura, esta se subdividió en dos categorías, por medio de lenguaje oral y el escrito (con escritura convencional o por medio del dibujo). El recuperar la lectura en forma oral, fue logrado en su mayoría en un nivel de contar la historia en partes y sin una lógica. Con relación a su expresión por escrito, dibujan un solo personaje del cuento. Únicamente dos alumnas logran escribir el nombre del cuento y su nombre propio. Por lo que se puede observar que el proceso de escritura lo está iniciando, para poderse comunicar.

REVISIÓN DE EXPEDIENTES

Se llevó a cabo la revisión de expedientes y carpetas de avances de los alumnos, tomando de ellos los datos relacionados con su escolaridad y avances. Debido a que está iniciando el ciclo escolar, los avances reportados fueron del final del ciclo escolar pasado, los cuales se describen a continuación:

CAM N° 10

Grupo 1

Fecha de revisión: 19-10-04

La muestra la integran alumnos de 6° grado con Discapacidad intelectual.

Alumno	Edad	Escolaridad			Avances en el área de español. Comprensión lectora	Observaciones.
		Edad de ingreso	Nivel educativo	Grados que ha repetido		
1.2	12 7/12 20-feb-92	6 años	Preescolar en CAM N° 2		Rescate de significado. Responde a cuestionamientos sencillos. Consolidó la lecto-escritura	Trastorno profundo en el desarrollo.
1.4	14 11/12 02- nov- 1989	6 3/12	Preescolar CAM N° 10.	5° primaria	Desarrollando buen nivel de comprensión. Narraciones sencillas Personajes de manera concreta. Sigue instrucciones de manera sencilla, las comprende y realiza.	Microcefalia. No tiene lenguaje, se comunica por señas. Existe comprensión. Problema severo de lenguaje.
1.5	13 10/12 25- dic- 1990	8 3/12	1° primaria	4° grado.	Sigue instrucciones sencillas. Muy poca intención comunicativa. Avances significativos en socialización y adaptación. Rasga y raya sobre una hoja. Sigue instrucciones muy sencillas. Promueve a 6° grado por edad.	Se comunica por sonidos guturales solamente.

- No hay expedientes del alumno 1.1 (nuevo ingreso, viene de casa hogar), ni del alumno 1.3 (nuevo ingreso)

REVISIÓN DE EXPEDIENTES.

CAM N° 10
Grupo 2

Fecha de revisión: 20- 10-04

La muestra la integran alumnos de 6° grado con Discapacidad intelectual.

Alumno	Edad	Escolaridad			Avances en el área de español. Comprensión lectora	Observaciones.
		Edad de ingreso	Nivel educativo	Grados que ha repetido		
2.1	14 11/12 22- nov- 1989	12 10/12	5° Primaria CAM N° 10	5° primaria	No tiene lectura. Escritura presilabica. Identifica su nombre y lo escribe siguiendo un modelo. Conoce algunas vocales y consonantes. Es capaz de describir personajes de una narración siguiendo secuencias con atención, expresándose de manera espontánea. Imita acciones establecidas por el grupo. Comprende y sigue instrucciones sin dificultad.	Sin escolaridad anterior.
2.2	14 2/12 25- ago- 1990	3 1/12	Intervención temprana.	5° primaria	No manifiesta intención comunicativa. No controla esfínteres. Su mamá permanece con ella y las actividades que realiza son inducidas por su mamá. Pocos avances. Promovió a 6° grado por edad cronológica	Retraso psicomotor por daño neurológico.
2.3	13 7/12 22-feb-1991	10	Primaria 3°		Buena comunicación verbal. Comprende y expresa ideas en base a un tema. Describe personajes, características físicas y estados de ánimo.	Curso 2° grado en primaria regular. USEI.
2.4	13 7/12 23-marzo- 1991.	12 7/12	5° grado primaria. CAM N° 10.		Lectura fluida sin recuperación significativa. Cuando leen en voz alta recupera significado.	Primaria regular privada. Es su primer año en el CAM, por lo que no hay expediente.
2.5	14 10/12 19- dic- 89	9 8/12 a CAM	Primaria Regular. 1° de primaria. 2° de primaria en CAM N° 10	1° primaria regular	Nivel silábico alfabético. Comprende lectura de cuentos, narraciones. Rescata significado. Asocia imagen-texto.	Diagnosticado como: déficit global cognoscitivo.

REVISIÓN DE EXPEDIENTES.

CAM N° 31

Grupo 3

Fecha de revisión: 18- 10-04

La muestra la integran alumnos de 6° grado con Discapacidad intelectual.

Alumno	Edad	Escolaridad			Avances en el área de español. comprensión lectora	Observaciones.
		Edad de ingreso a CAM	Nivel educativo	Grados que ha repetido		
3.1	13 5/12 22 may 91	5 4/12	Jardín de Niños 1° Preescolar. 1° preescolar en CAM N° 31		Comunicación de manera no verbal. Se hace entender y manifiesta lo que siente, sus emociones, actitudes y sentimientos a través de gestos o palabras guturales. Escucha con interés opiniones de sus compañeros acerca de algún tema. Cuando le toca expresarse, en ocasiones intenta repetir lo que escucho de sus compañeros de acuerdo a su lenguaje. Escucha con atención lecturas sencillas realizadas por el maestro. Representa el nombre de un objeto con alguna letra o algún signo parecido a las letras. Piensa que para que una palabra se pueda leer debe tener muchas letras o seudoletas.	Canalizado a CAPEP por problemas de lenguaje.
3.2	14 11/12 13 nov 89	10 9/12	Jardín de niños particular		Realiza narraciones sencillas de acuerdo a su vida cotidiana y de sucesos que pasan en su familia. Sabe, mencionándolo que la escritura y el dibujo son formas de representar ideas. Representa el nombre de un objeto con una letra o con algún signo parecido a las letras. Para escribir algo anota algunas grafías convencionales conocidas para él. Representa silabas con una sola letra. Escribe textos muy sencillos copiándolos aunque no realiza el descifrado identifica vocales y consonantes e iniciándose con silabas simples.	Asiste al DIF, es canalizado a CAM en Iztapalapa y en 2° grado ingresa al CAM N° 31

3.3	13 7/12 28 –mar-91	12 7/12	6° de primaria	6° primaria		Llega al final del ciclo escolar 2003-2004 por lo que repite el grado.
3.4	13 3/12 17 jul 91	5 2/12 8 2/12	CAM N° 51 Preescolar CAM N° 31 1° de primaria		Problema de lenguaje de oraciones cortas, pero entendibles. Toma dictado de vocales escribiendo bien la a,i,o. Realiza diferencias entre dibujo y escritura, completa algunas palabras sencillas. Trata de copiar enunciados cortos colocando vocales y trazos en cada espacio del enunciado. Cuando la maestra realiza alguna lectura trata de contestar algunas preguntas sencillas y narrar con palabras cortas lo que sucede en algunas imágenes.	Cursa un año en jardín de niños particular. Es Canalizada al CAM N° 51 por problemas de lenguaje.
3.5	13 7/12 18 mar 91	11 años	Jardín de niños.	1° de primaria.	Se comunica con claridad tomando en cuenta lo que va a decir y a quien se lo va a decir de manera clara y fluida. Realiza narraciones enriqueciéndolas con descripciones de personajes y lugares. Participa en asambleas argumentando sus ideas y desacuerdos. Lee en voz alta diversos textos, logrando que otros lo comprendan. Aun su escritura es silábica. Descubre como se escribe y utiliza la escritura para comunicarse. Escribe diversos tipos de textos de acuerdo a las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro del aula. Disfruta y expresa sus emociones mediante la lectura y la escritura de diversos textos literarios.	1° a 3° de primaria lo cursa en escuela regular. Es canalizada por USAER y cursa 4°,5° Y 6° en el CAM N° 31.

3.6	12 7/12 24 mar 92	8 6/12	Jardín de niños durante 3 meses. CAM N° 91 preescolar 2 años CAM N° 31, 2° primaria		Se comunica con claridad tomando en cuenta lo que va a decir y a quien se lo va a decir de manera fluida y clara. Realiza narraciones enriqueciéndolas con descripciones de personajes y lugares. Participa en asambleas argumentando sus ideas y desacuerdos. Lee en voz alta diversos tipos de textos logrando que otros lo comprendan, su lectura es lenta, pero logra leer y rescatar el significado de lo leído. Escribe diversos tipos de texto de acuerdo con las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del aula. disfruta y expresa sus emociones mediante la lectura y escritura de diversos textos literarios.	Primaria regular 1° primaria. CAM Minas 6 meses y 4 meses con maestra particular.
3.7	12 3/ 12 02 jul 92	8 años	CAM N° 91 Preescolar CAM N° 31 4° de Primaria		Problemas de lenguaje. Gran repertorio de palabras. Trata de copiar enunciados cortos, Contesta preguntas sencillas sobre algún cuento que lee la maestra. Trata de narrar lo que sucede en alguna historieta de palabras cortas. Se comunica por señas.	Estimulación múltiple. Dos años en jardín de niños particular. Primero de primaria en escuela regular con apoyo de USAER. Babea mucho.
3.8	12 10/12 2 dic 91	3 6/12 8 3/12	CIT N° 5 CAM N° 31 1° preescolar CAM N° 91 2° y 3° de preescolar CAM N° 31 1° de primaria.		Utiliza señas y expresiones para comunicarse. Presenta ecolalia y repite lo que uno de sus compañeros dice. Maneja palabras conocidas. Obedece instrucciones claras y sencillas.	Rasgos autistas.

3.9	11 7/12 3 mar 93	8 años	CAM N° 31 2° primaria		<p>Se comunica con claridad tomando en cuenta lo que va a decir y a quien se lo va a decir omitiendo algunas letras al hablar pero logra establecer una comunicación adecuadamente. Realiza narraciones enriqueciéndolas con descripciones de personajes y lugares. Participa en asambleas argumentando sus ideas y desacuerdos. Nada más hay que orientarlo y exhortarlo a que participe ya que es un poco tímido. Representa el nombre de un objeto con una letra o algún signo parecido a las letras. Para escribir algo anota algunas grafías convencionales conocidas para él. Escribe textos muy sencillos copiándolos aunque no realiza descifrado. Identifica vocales y consonantes. Nivel presilábico.</p>	Asiste a guardería quien lo canaliza a CAM. El CAM le da programa en casa.
3.10	11 3/12 22 jul 93	4 4/12 7 3/12	CAM N° 91 preescolar. CAM N° 31, 1° primaria.		<p>Toma dictado de vocales correctamente, se esta trabajando silabas m,l y s. Diferencia entre escritura y dibujo. Trata de copiar enunciados cortos escribiendo algunas grafías en la oración. Completa algunas palabras cortas, relata lo que sucede en una historia, cuando la maestra lee un cuento. El menor contesta preguntas sencillas.</p>	

4.2 Análisis de los datos.

La interpretación de los datos constó, en realizar una comparación de medidas de tendencia central entre los tres grupos con relación a cada una de las categorías definidas, de acuerdo al instrumento de evaluación de la comprensión lectora.

Los resultados son los siguientes:

TABLA 5

Conocimientos previos relacionados con la lectura.

Grupo	Número de alumnos	Puntaje máximo	Media	Moda	Mediana	Desviación Estandar
1	5	8	6.25	8	6.50	2.062
2	5	8	7.25	8	8.00	1.50
3	10	8	6.87	8	8.00	1.553

En esta tabla se puede apreciar que la diferencia entre las medias de los tres grupos no es muy significativa, encontrando que la media del grupo 2 se acerca más al puntaje máximo, por lo que podemos decir que en este grupo, la media del grupo ha desarrollado habilidades para lograr relacionar las experiencias anteriores con nuevos conocimientos, de acuerdo con la lectura que se les presentó.

TABLA 6

Anticipación

Grupo	Número de alumnos	Puntaje máximo	Media	Moda	Mediana	Desviación Estandar
1	5	2.00	.500	0	0.00	1.00
2	5	2.00	1.00	0-2	1.00	1.155
3	10	2.00	0.444	0	0.00	0.882

En la tabla se puede observar que las medias del grupo con relación a la anticipación en la lectura es mínima entre los grupos 1 y 3, pero que si existe diferencia con el grupo 2. En este caso, se puede observar que la media del grupo esta exactamente en la mitad con relación al puntaje máximo, por lo que se puede decir que la mitad de los alumnos de 6° grado evaluados (grupo 2), anticipan palabras o letras en el momento de realizar la lectura. Por otro lado, en los grupos 1 y 3 son muy pocos los alumnos que logran anticipar la lectura.

TABLA 7

Predicción. Plantean hipótesis

Grupo	Número de alumnos	Puntaje máximo	Media	Moda	Mediana	Desviación Estandar
1	5	2.00	1.00	0-2	1.00	1.155
2	5	2.00	1.50	2	2.00	1.00
3	10	2.00	0.444	0	0.444	0.882

En esta categoría se evaluó el aspecto de la Predicción, es decir si los alumnos planteaban y comprobaban hipótesis. En todos los casos de los tres grupos, fueron capaces de plantear Hipótesis, pero en ninguno de los tres, se logró la comprobación de estas.

Se puede observar, que la media de los grupos se encuentra por debajo del puntaje máximo siendo muy significativa la diferencia en el grupo 3. En los grupos 1 y 2 se puede decir que los alumnos logran predecir, por medio de la formulación de las hipótesis lo que va a pasar en la lectura.

TABLA 8

Identificación de personajes

Grupo	Número de alumnos	Puntaje máximo	Media	Moda	Mediana	Desviación Estandar
1	5	3	0.750	1	1.00	.500
2	5	3	0.750	1	1.00	.500
3	10	3	1.111	1	1.00	.333

En esta tabla, se puede observar que la diferencia no es significativa entre los grupos pero si entre los puntajes de la media con relación al puntaje máximo. Esto es los alumnos en los tres grupos logran identificar a algunos personajes del cuento, pero no a todos. Los personajes que identifican, son los que se encuentran en el dibujo, por lo que si no se les presentan con un estímulo visual, no logran identificarlos.

TABLA 9

Recuperación Oral de la Lectura

Grupo	Número de alumnos	Puntaje máximo	Media	Moda	Mediana	Desviación Estandar
1	5	3	0.750	1	1.00	0.500
2	5	3	0.750	1	1.00	0.500
3	10	3	1.556	1	1.00	1.130

La tabla nos muestra la recuperación de la lectura de manera oral por parte de los alumnos. Puede observarse que en los grupos 1 y 2 no hay diferencias significativas entre estos grupos, pero si la hay con el grupo 3. Con relación al puntaje máximo, puede decirse que no hay recuperación oral de la lectura más que por un número poco significativo de alumnos.

TABLA 10

Recuperación de la lectura por medio escrito o del dibujo.

Grupo	Número de alumnos	Puntaje máximo	Media	Moda	Mediana	Desviación Estandar
1	5	3	0.750	0	0.500	0.952
2	5	3	1.00	1	1.00	0.707
3	10	3	1.333	1	1.00	1.118

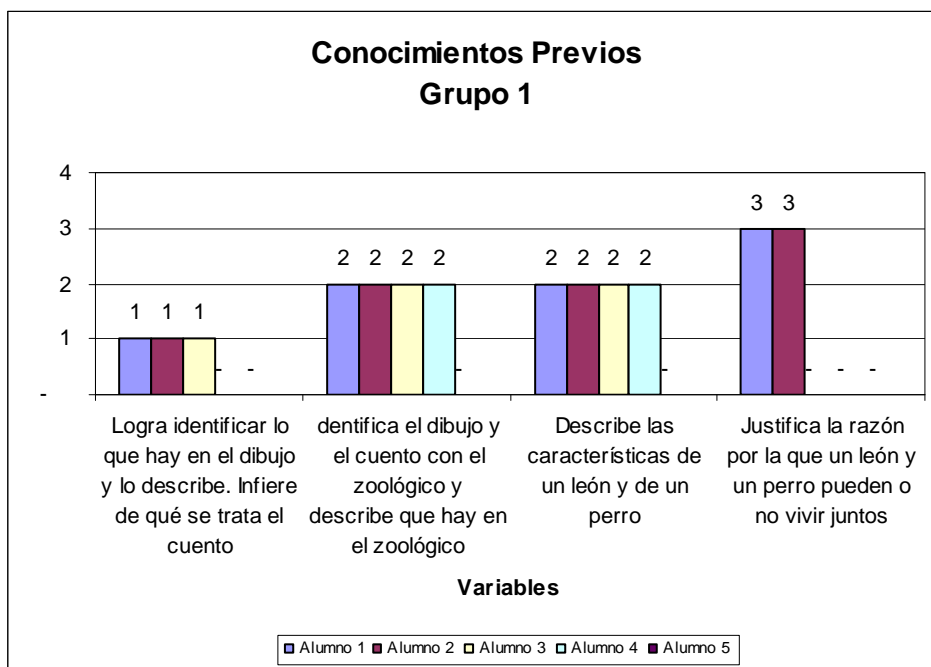
En esta tabla se puede observar que las medias de los grupos no son muy significativas entre ellos con relación a la recuperación de la lectura por medio de la expresión escrita. Al compararla con los puntajes máximos, es más evidente, ya que las medias de los grupos están por debajo del puntaje máximo, y pudiendo ver que la recuperación de la comprensión de la lectura por parte de los alumnos es mínima.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de los datos se realizaron una serie de gráficas que representan por categoría las habilidades de comprensión lectora que desarrollan los alumnos de sexto grado con discapacidad intelectual.

A continuación se presentan e interpretan por medio de graficas los resultados obtenidos después del análisis de los datos, con relación a los alumnos y grupos en que se aplicó el instrumento de evaluación de comprensión lectora.

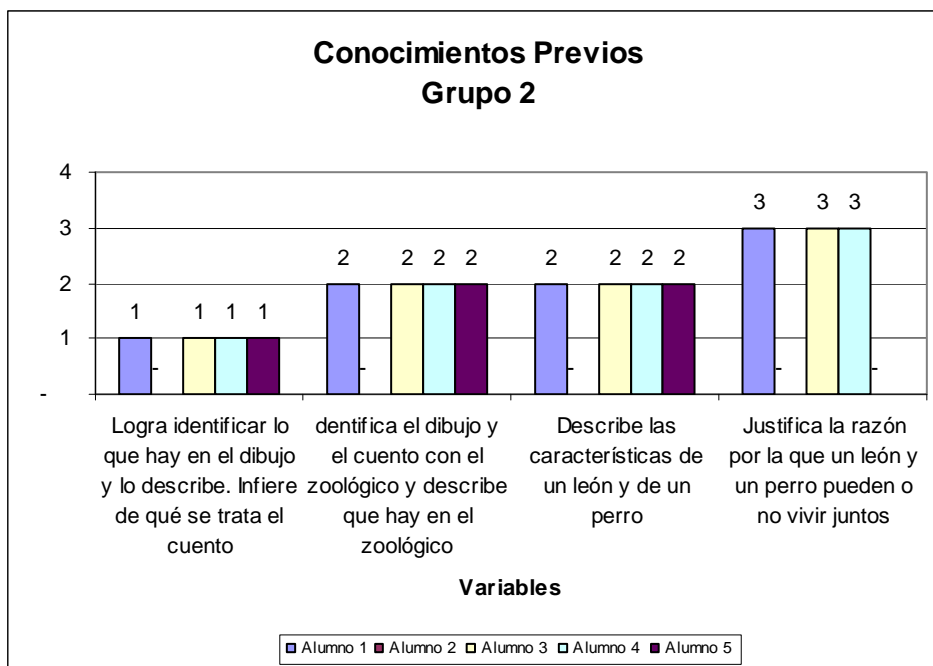
El primer análisis se refiere a los resultados por variables y categorías relacionadas con la Comprensión Lectora de los alumnos con discapacidad intelectual de los tres grupos evaluados.

FIGURA 1 Comparación de alumnos por grupo con relación a: Conocimientos Previos. Grupo 1



En esta gráfica se presenta una comparación de la relación que hicieron los alumnos con respecto a la lectura y los conocimientos previos que tenían. Puede observarse que de los cinco alumnos evaluados, cuatro de lograron identificar la ilustración de la lectura con conocimientos previos y experiencias tenidas con anterioridad. Dos de ellos solamente justifican con una fundamentación más elaborada que solamente el sí o el no. El alumno 5, debido a problemas de comunicación, adaptación y socialización no logró integrarse a la actividad.

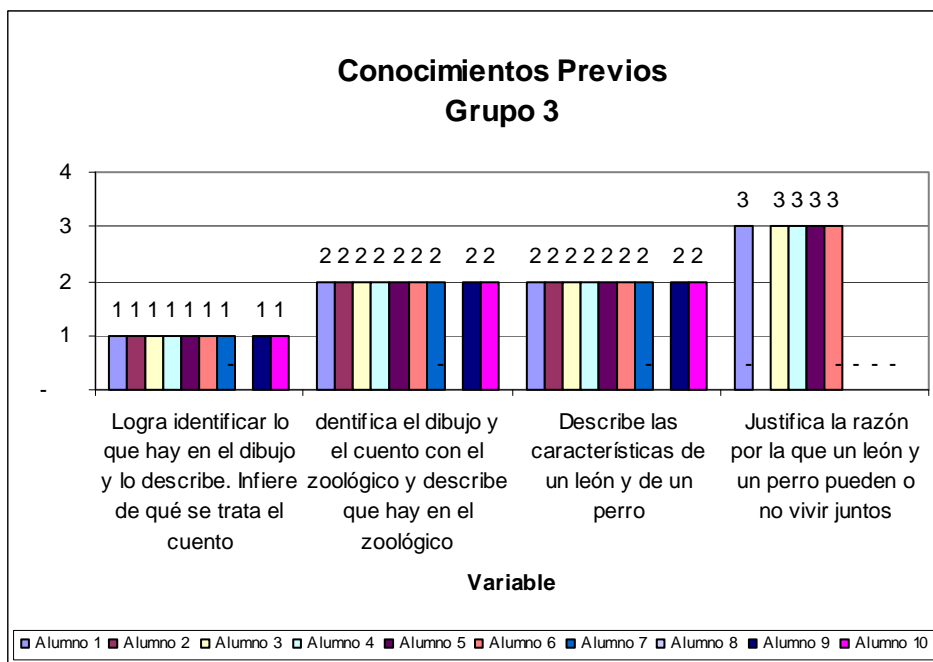
FIGURA 2 Comparación de alumnos por grupo con relación a: Conocimientos Previos. Grupo 2



Con relación a esta gráfica del grupo 2, se puede observar que cuatro de los cinco alumnos evaluados integran los conocimientos previos a la nueva actividad, es decir relacionan sus experiencias previas con la lectura, pero solamente tres de ellos logran justificar con fundamentos la razón por la que un león y un perro no pueden vivir juntos.

Es importante señalar que el alumno 2, debido a su discapacidad y su severo problema de lenguaje, no logra comunicarse, por lo que no se logró integrar a esta primera parte de la actividad.

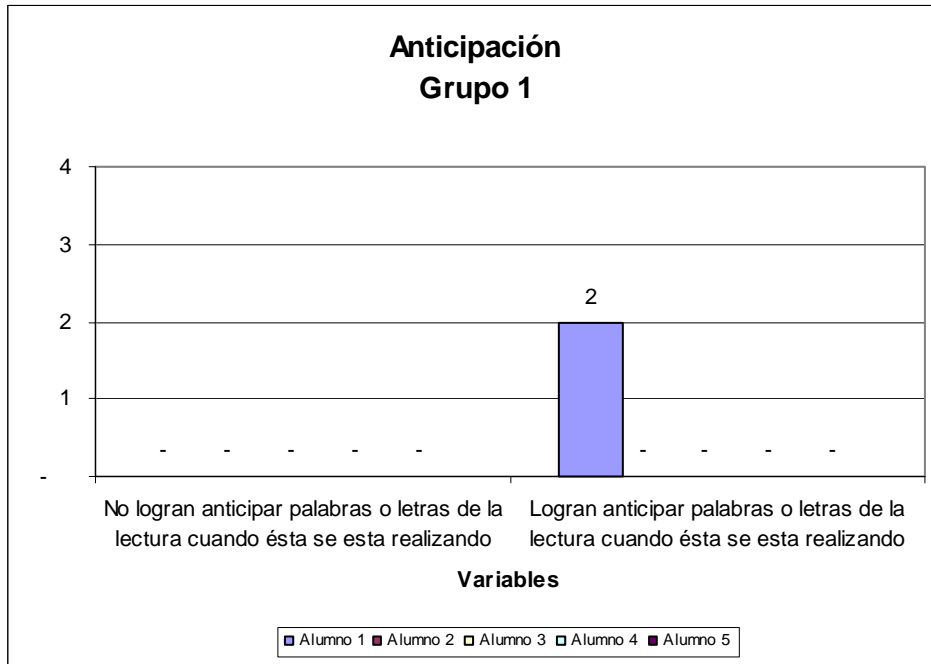
FIGURA 3. Comparación de alumnos por grupo con relación a Conocimientos Previos. Grupo 3



En el grupo 3, se puede ver que 9 de los 10 alumnos relacionan la actividad con experiencias anteriores, logrando cinco de ellos justificar con fundamentos la razón por la cual un león y un perro no pueden convivir.

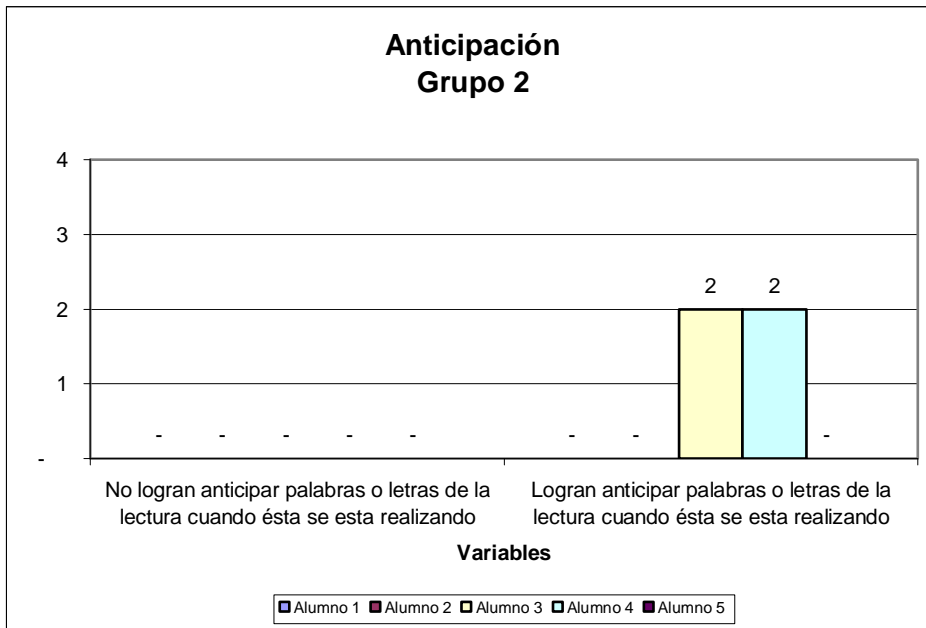
Al igual que en los grupos anteriores, el alumno 8 por sus características no pudo integrarse a la actividad, ya que además de su discapacidad intelectual presenta rasgos autistas, lo que le dificultó la comprensión de lo que se estaba realizando, además de que por su poca atención se distraía y dispersaba al grupo de la actividad.

FIGURA 4 Comparación de alumnos por grupo con relación a la Anticipación. Grupo 1



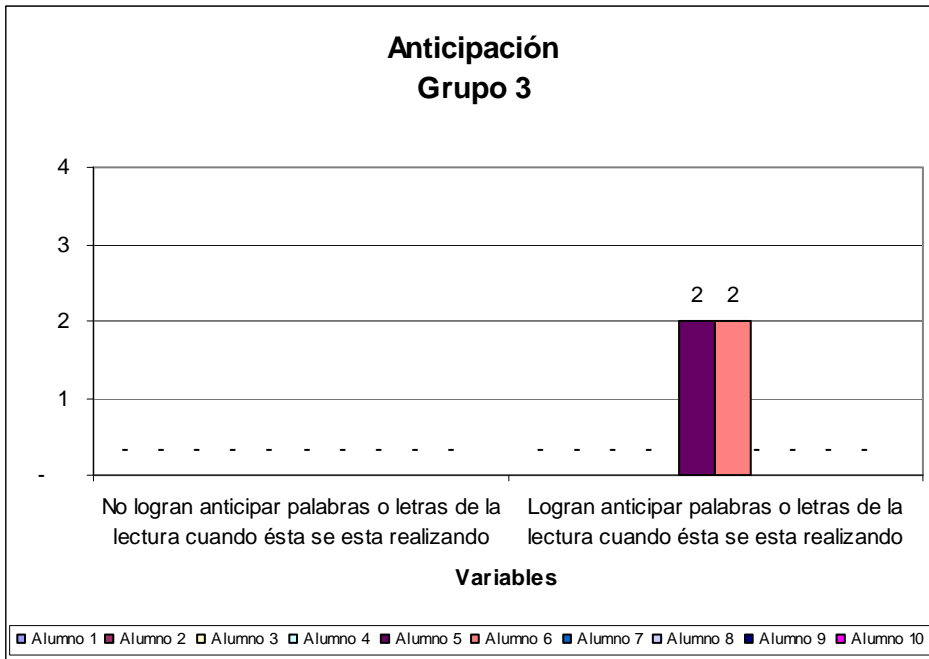
En esta gráfica podemos observar que solamente un alumno de los evaluados logra anticipar palabras o letras de la lectura realizada. Es importante mencionar que esta habilidad solamente se logra cuando el alumno es capaz de identificar palabras o letras en la lectura. En el caso de este grupo, únicamente un alumno accede a la lectura, por lo que es el único que logra la anticipación en este grupo.

FIGURA 5 Comparación de alumnos por grupo con relación a la Anticipación. Grupo 2



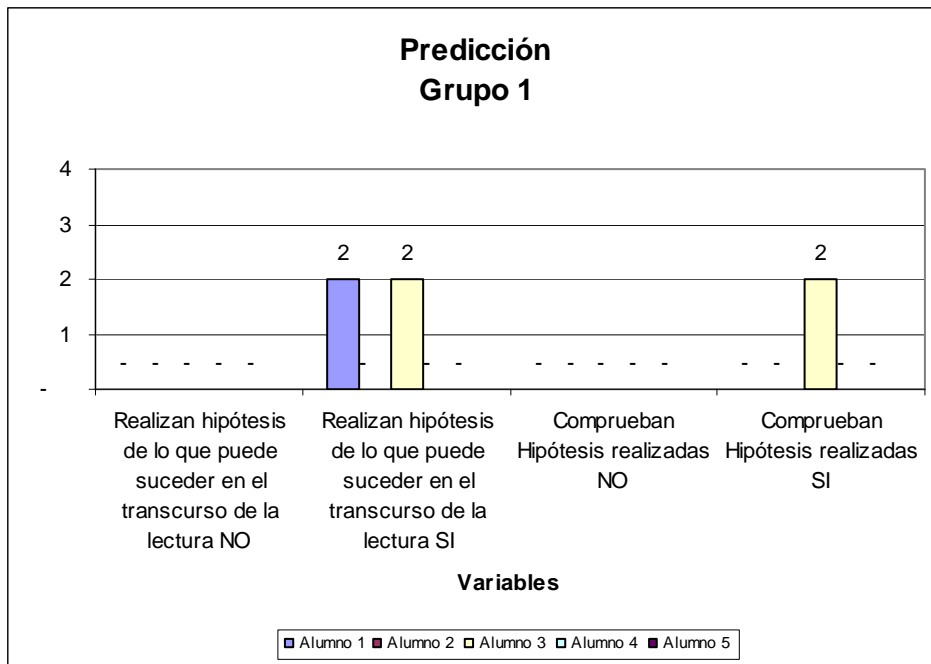
En esta gráfica al igual que en la anterior se presentan los resultados de la anticipación en la lectura. Dos de los cinco alumnos evaluados logran realizar la anticipación, siendo estos dos alumnos los que han logrado adquirir la lecto-escritura.

FIGURA 6 Comparación de alumnos por grupo con relación a la Anticipación. Grupo 3



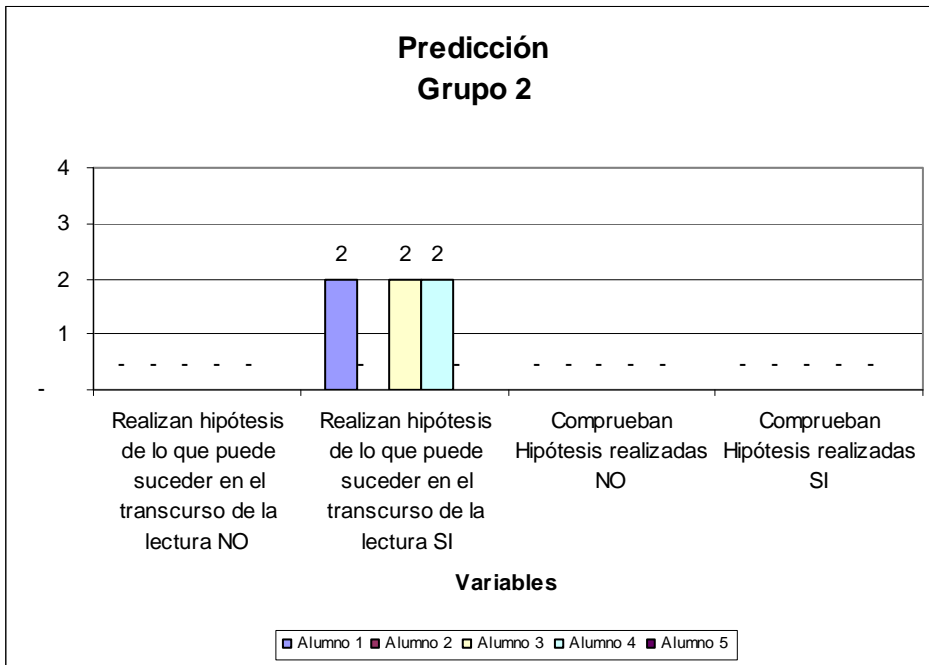
En este grupo, al igual que en los anteriores, solamente dos alumnos logran anticipar en la lectura, estos alumnos son los que han logrado adquirir la lecto- escritura.

FIGURA 7 Comparación de alumnos por grupo con relación a la Predicción Grupo 1



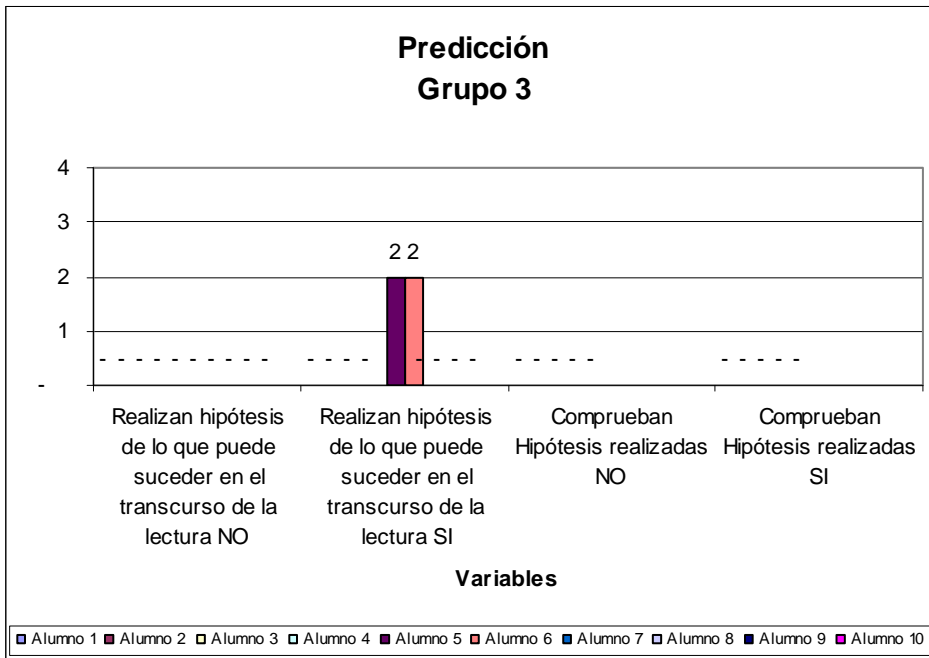
En esta gráfica se puede observar que solamente dos de los cinco alumnos evaluados logran plantearse hipótesis de lo que va a suceder en la lectura y uno de ellos logra comprobar lo que planteó. Este alumno tiene antecedentes escolares de educación regular.

FIGURA 8 Comparación de alumnos por grupo con relación a la Predicción Grupo 2



En esta gráfica se puede observar que en el grupo dos, tres alumnos lograron realizar hipótesis relacionadas con la lectura, pero no las pudieron comprobar. Dos de las tres alumnas tienen antecedentes de escuela regular.

FIGURA 9 Comparación de alumnos por grupo con relación a la Predicción Grupo 3

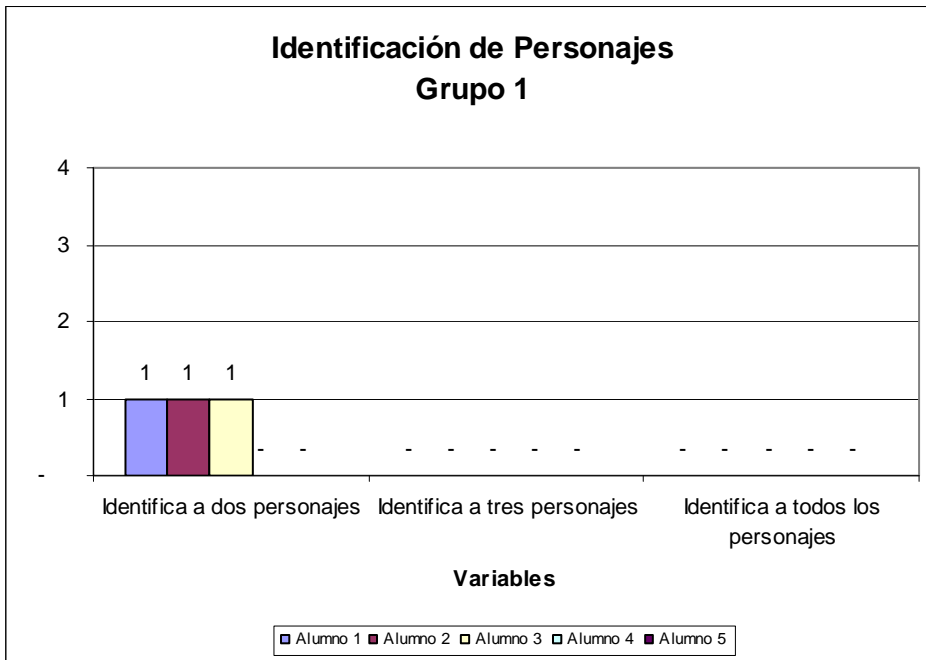


En el grupo 3 al igual que en los grupos anteriores dos alumnos lograron realizar hipótesis con relación a la lectura, pero no lograron comprobarlas.

Estos alumnos al igual que en los grupos anteriores, tienen antecedentes de educación regular antes de ingresar al Centro de Atención Múltiple.

FIGURA 10 Comparación de alumnos por grupo con relación a la Identificación de Personajes.

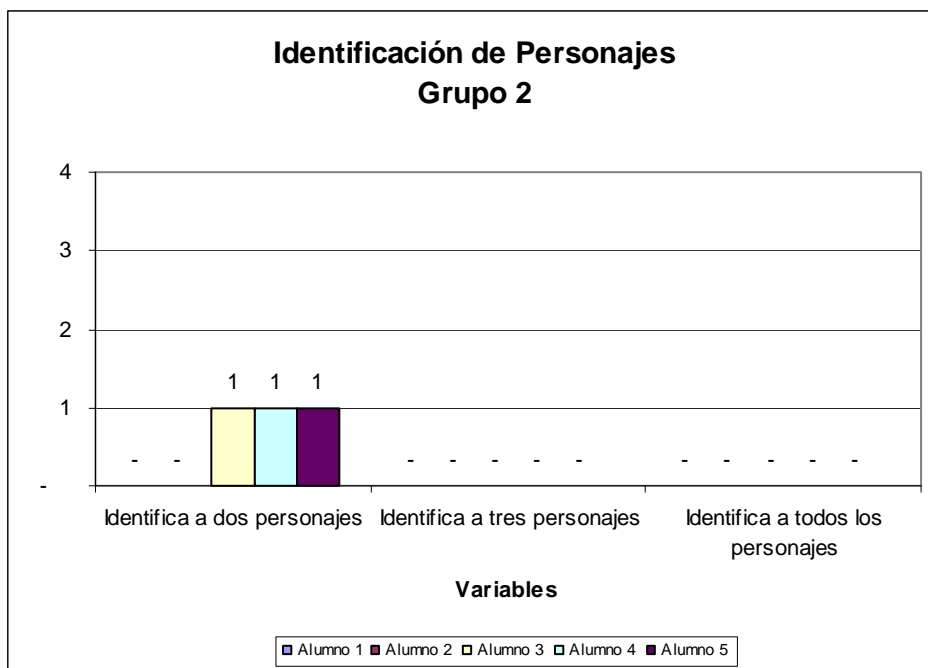
Grupo 1



Con relación a la identificación de los personajes, en este grupo, solamente tres alumnos de los cinco, logran identificar a dos personajes del cuento. Estos personajes son el perro y el león, los cuales se presentan en la ilustración al iniciar la actividad. Los personajes que son mencionados en el cuento, pero que no tienen posibilidad de visualizarlos, no son mencionados por los alumnos.

FIGURA 11. Comparación de alumnos por grupo con relación a la Identificación de Personajes.

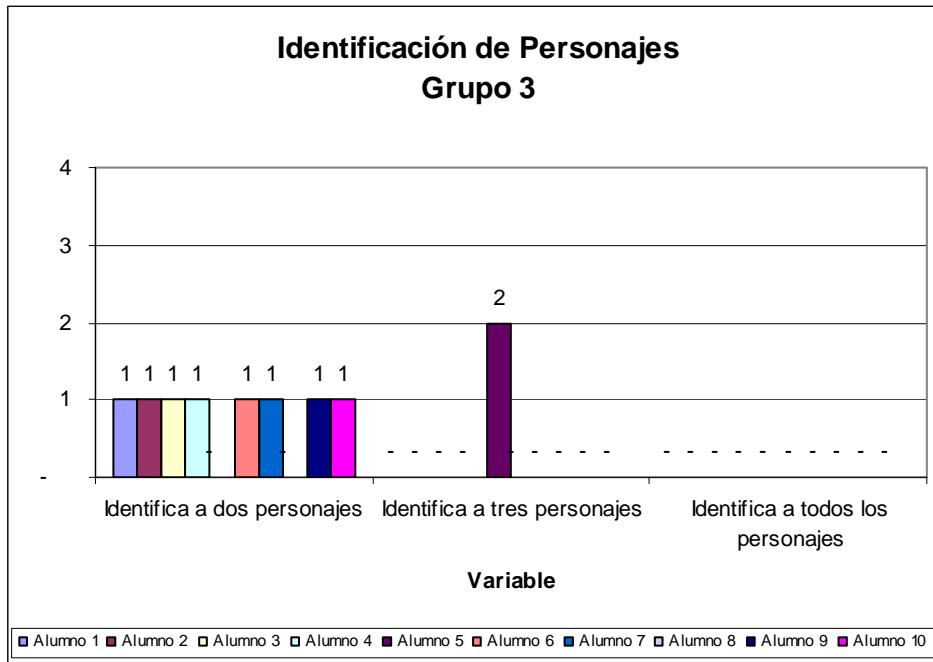
Grupo 2



En el grupo 2, se observa también que la identificación de los personajes por parte de los alumnos se limita a mencionar a aquellos que aparecen en la ilustración y no relacionan a los otros personajes con el cuento, ya que no aparecen en el dibujo de la lectura. Cuando se les pregunta durante la lectura acerca del dueño del perro son capaces de relacionar al personaje con el perro, pero cuando se les pregunta si pueden decir quienes son los personajes del cuento, mencionan solamente al perro y al león, no tomando en cuenta a los otros dos personajes.

FIGURA 12. Comparación de alumnos por grupo con relación a la Identificación de Personajes.

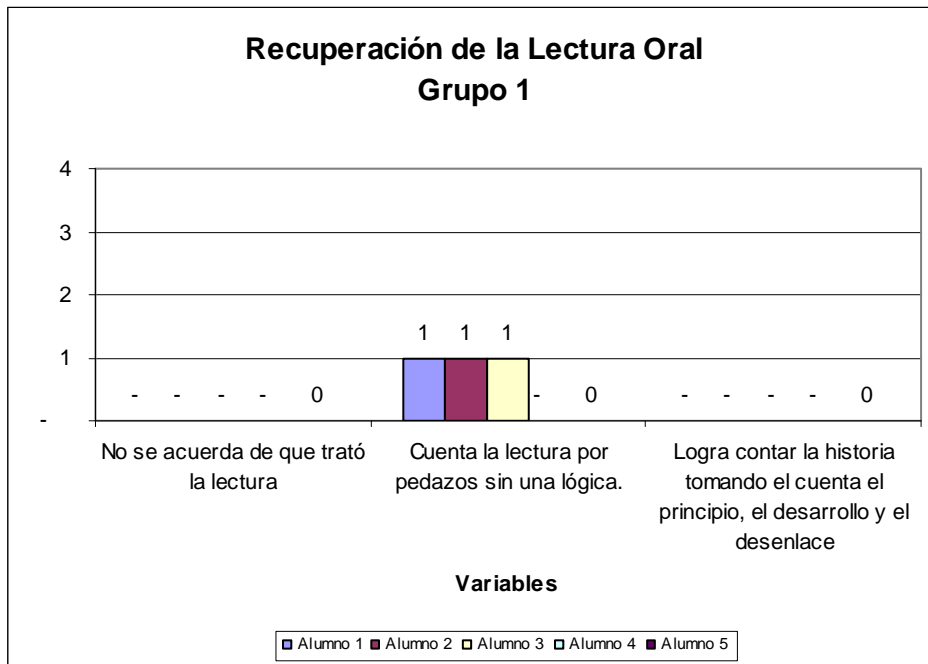
Grupo 3



En el grupo tres, la mayoría de los alumnos logran identificar a dos de los cuatro personajes del cuento. Únicamente un alumno logra identificar a tres personajes, incluyendo en esta al dueño del perro. El alumno que logro identificar a tres personajes, asiste al CAM, con antecedentes de escuela regular.

FIGURA 13. Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación Oral de la Lectura.

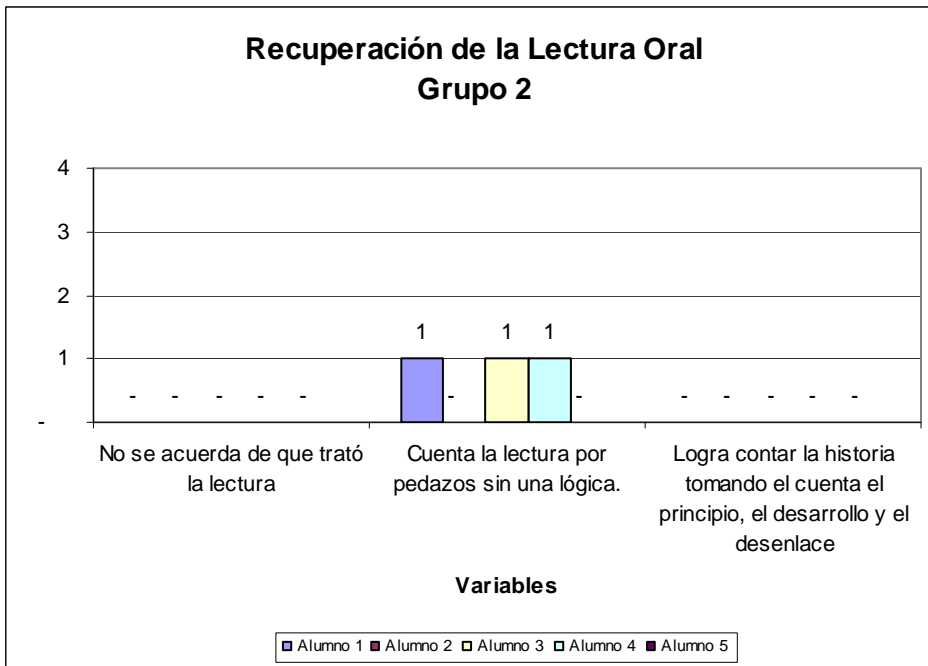
Grupo 1



Con relación a la recuperación de la lectura de manera oral y lograr reconocer el nivel de comprensión que tuvo el alumno y poderlo expresar verbalmente, se pudo observar en este grupo (1), que solamente tres alumnos logran recuperar parte de la lectura, narrando que sucedió, sin una secuencia y mencionando a los dos personajes del cuento como si fuera lo más relevante.

FIGURA 14 Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación Oral de la Lectura.

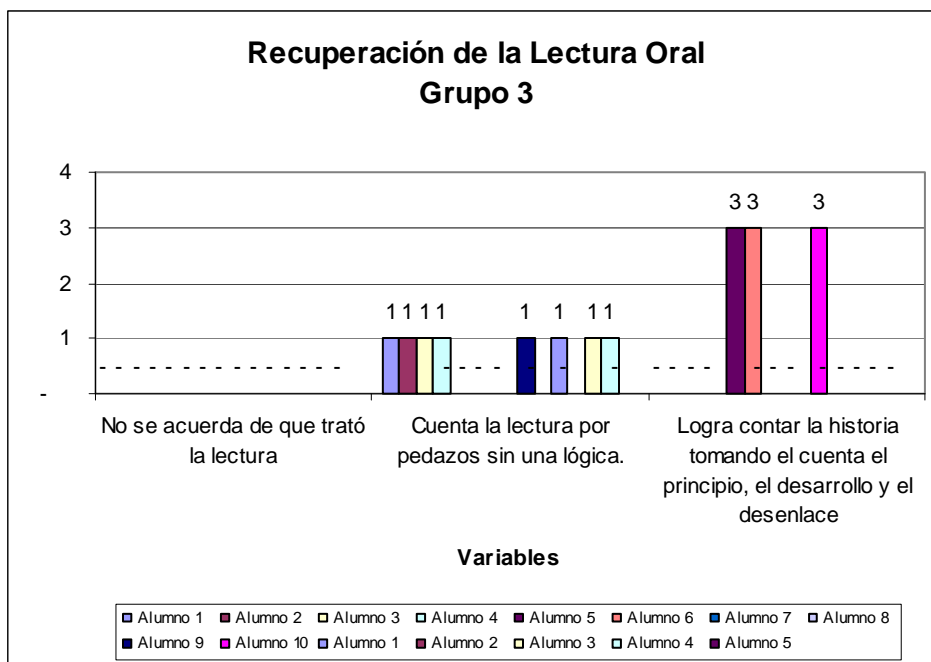
Grupo 2



En esta gráfica se puede observar el mismo comportamiento en cuanto a los datos que la gráfica anterior. Solamente tres alumnos logran la recuperación de la información de la lectura, pero sin una secuencia, relatando situaciones que no fueron mencionadas durante la lectura.

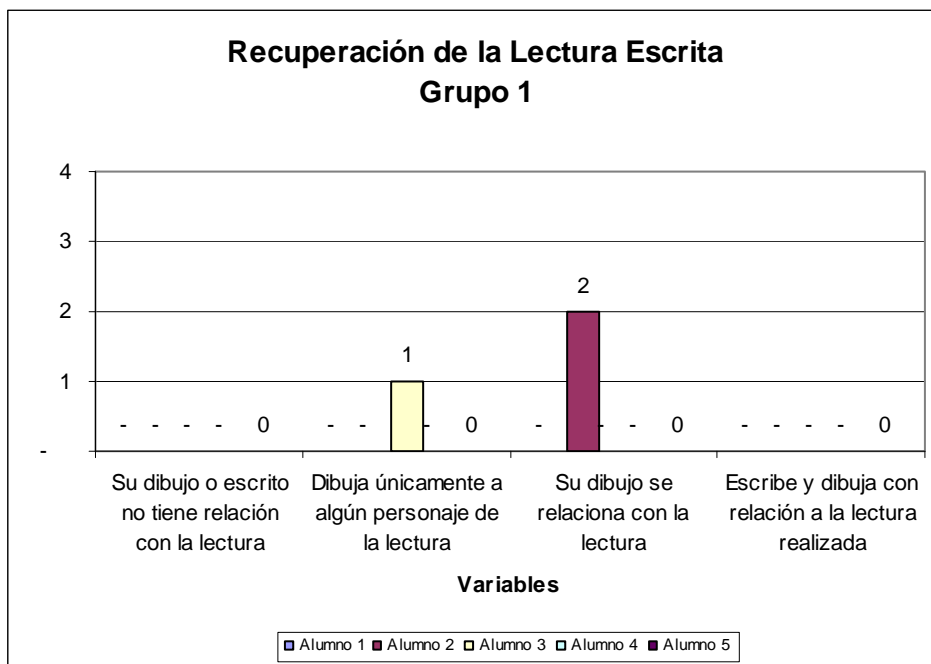
FIGURA 15 Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación Oral de la Lectura.

Grupo 3



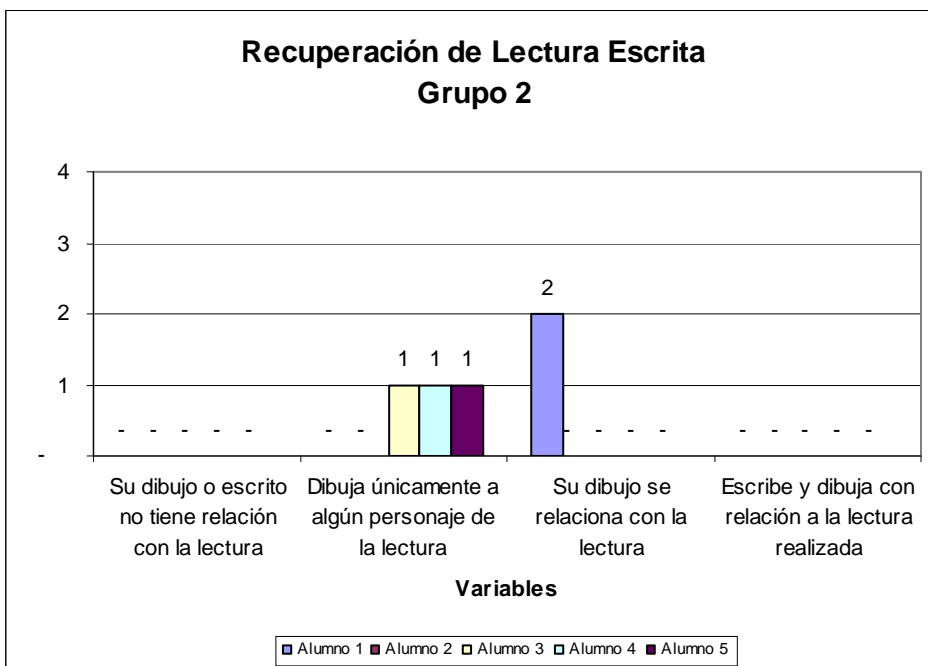
Esta gráfica nos representa la recuperación de la lectura del grupo 3. Puede observarse que cinco de los 10 alumnos evaluados logran contar la lectura sin una lógica, limitándose a mencionar a los dos personajes del cuento. Pero es importante hacer énfasis que fue el único grupo que logra contar la historia tomando en cuenta los diferentes momentos de la historia, el inicio el desarrollo y el final. Tres de los 10 alumnos lo logran hacer de manera clara, mencionando lo que sucedió aunque solamente uno de ellos menciona al dueño como un tercer personaje en la historia.

FIGURA 16. Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación de la Lectura por medio de la Escritura o Dibujo. Grupo 1



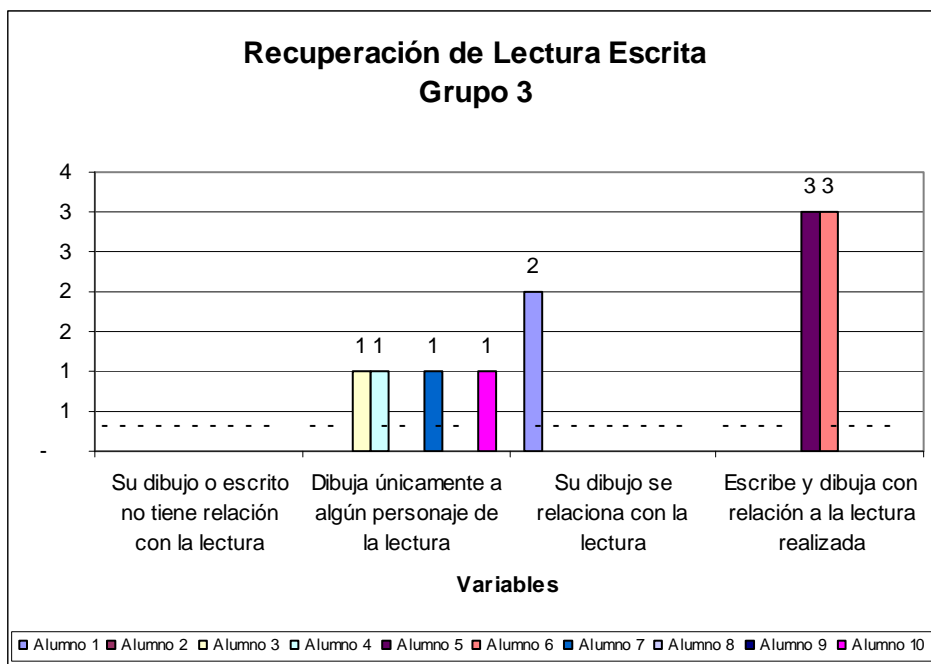
En esta gráfica se puede observar que solamente dos alumnos lograron recuperar las ideas de la lectura y las pudieron representar por medio de un dibujo elaborado por ellos, expresando ya sea con uno de los personajes o con los dos lo que se trató la lectura. Es importante mencionar que dos de los alumnos que participaron en la actividad realizaron sus dibujos, pero lo que elaboraron no tenía ninguna relación con la lectura.

FIGURA 17. Comparación de alumnos por grupo con relación a la recuperación de la Lectura por medio de la Escritura o Dibujo. Grupo 2



En esta gráfica se puede observar que de los cuatro alumnos evaluados, tres de ellos solamente dibujan algún personaje de la lectura y únicamente un alumno logra relacionar su dibujo con la lectura realizando dos personajes de la lectura. Este alumno logra leer con fluidez, pero no logra escribir con relación a la lectura.

FIGURA 18. Comparación de alumnos por grupo con relación a la Recuperación de la Lectura por medio de la Escritura o Dibujo. Grupo 3

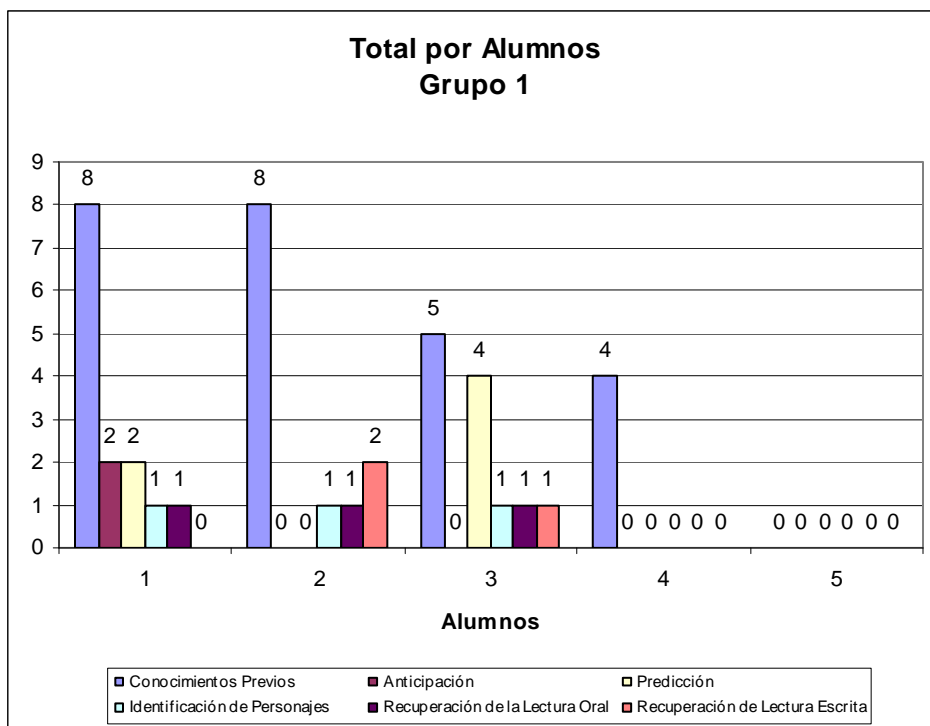


Con relación al grupo 3, se puede observar que 5 de los 10 alumnos realizaron su dibujo con alguno de los personajes del cuento. Uno de los alumnos, dibuja relacionando su dibujo con lo que sucedió en la lectura y dos alumnos además de relacionarlo con la lectura, logran escribir el nombre del cuento, la fecha y su nombre. A pesar de que su escritura es muy elemental, logran comunicar por escrito por lo menos el título del cuento leído.

Las evidencias relacionadas con la recuperación de la lectura por medio de la escritura o el dibujo pueden consultarse en el anexo F, en el que se muestran los resultados de la recuperación de la lectura por medio de la escritura de todos los alumnos de la muestra.

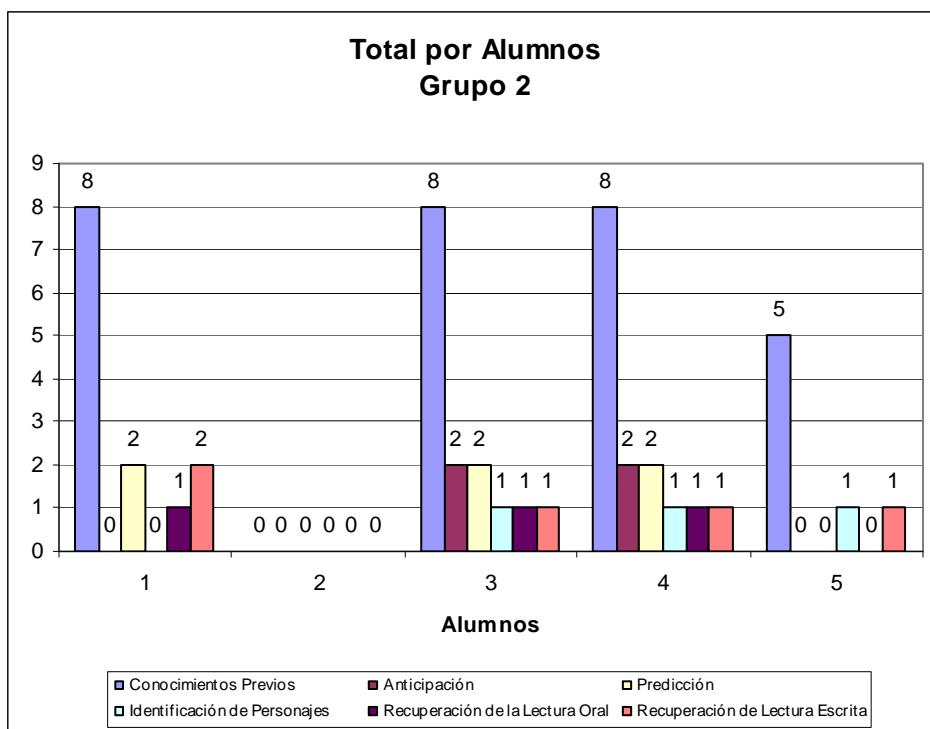
Por otro lado, se llevó a cabo una comparación entre los alumnos de los diferentes grupos a los que se aplicó la evaluación, de la cuál se encontraron los siguientes resultados:

FIGURA 19. Comparación de la adquisición de habilidades de comprensión lectora por alumnos por grupo. Grupo 1



En esta gráfica se puede observar los logros alcanzados por los alumnos del grupo 1. Los alumnos siguen un proceso de adquisición de habilidades de comprensión aunque no está consolidado. En el caso de los alumnos de este grupo, solamente un alumno presenta la anticipación y logra además de predecir lo que va a suceder con la lectura, comprobar su hipótesis.

FIGURA 20. Comparación de la adquisición de habilidades de comprensión lectora por alumnos por grupo. Grupo 2

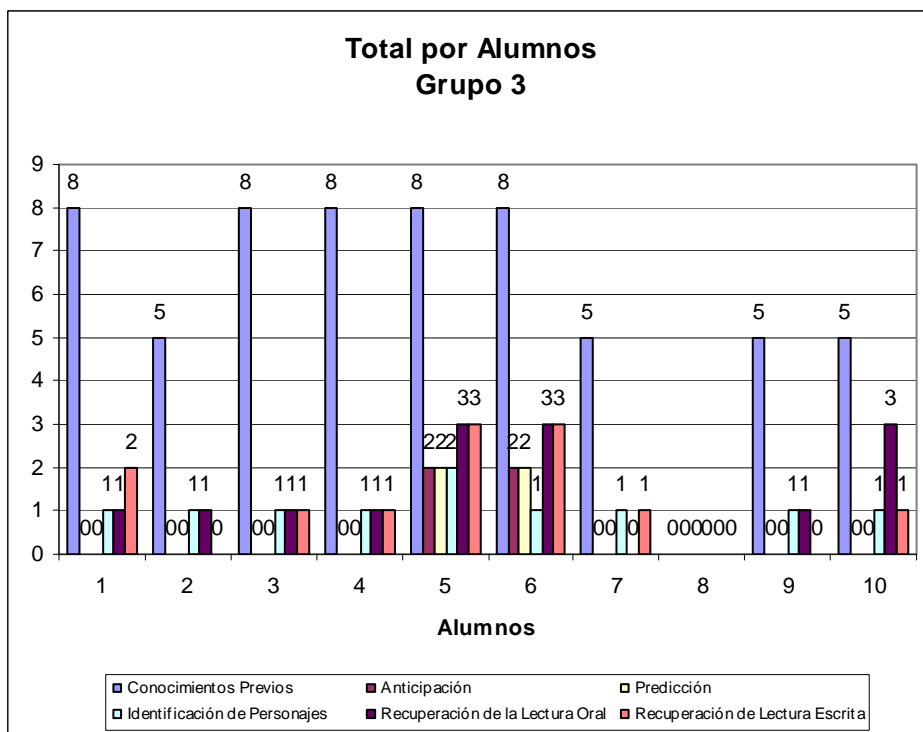


En esta gráfica, se observa el proceso de adquisición de la comprensión lectora de los alumnos del grupo 2. En este grupo las habilidades para la comprensión lectora están más consolidadas por lo menos en dos de los alumnos, los cuales han logrado relacionar sus conocimientos previos con nuevas experiencias de aprendizaje, logran anticipar y predecir, identifican personajes y logran realizar la recuperación de la lectura tanto oral como escrita.

El resto de los alumnos de este grupo no han logrado anticipar, porque se encuentran en un nivel en el que únicamente identifican algunas letras y están en el proceso de adquisición de la lectura, logran plantear hipótesis pero no confirmarlas. Se puede observar que a pesar de que se considera un proceso la adquisición de la comprensión lectora, los alumnos no lo realizan como tal, pueden acceder a una habilidad sin necesidad de tener consolidada otra.

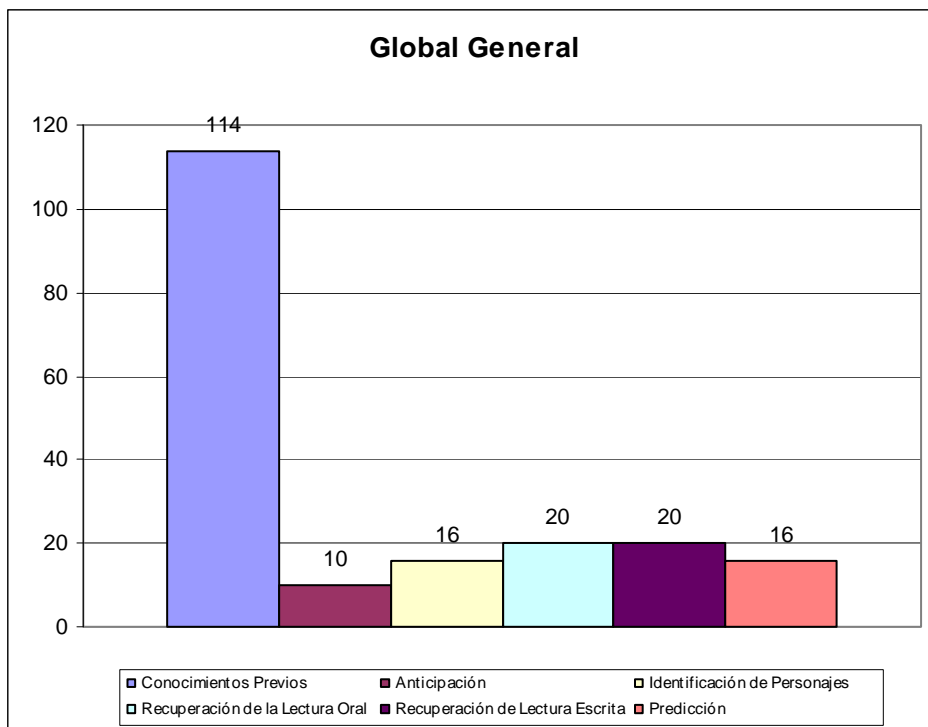
FIGURA 21 Comparación de la adquisición de habilidades lectoras por alumnos por grupo.

Grupo 3.



Como puede observarse en esta gráfica, en el grupo 3 en comparación con el resto del grupo, dos alumnos son los que han adquirido las habilidades de comprensión lectora. El resto del grupo está en proceso, pudiendo ver que no han adquirido la habilidad de anticipar en un texto ni de predecir, aunque se pudo observar que su recuperación oral y escrita se encuentra relacionada con la lectura en dos de los alumnos, los cuales están consolidando el proceso de lectura.

FIGURA # 22. Comparación en la adquisición de habilidades lectoras de la muestra evaluada.



En esta gráfica se puede observar que los alumnos evaluados en su mayoría tienen conocimientos previos con relación a la lectura, pero son muy pocos los que han logrado anticipar y elaborar hipótesis. Asimismo, son pocos los que logran recuperar tanto oral como por medio del dibujo de lo que trató la lectura.

Con relación al Plan y Programa de Estudio de español, específicamente en lo concerniente a Comprensión lectora, se pudo observar de acuerdo a los logros reportados en los avances de los alumnos, así como en la propia evaluación lo siguiente:

Los alumnos no logran cubrir los propósitos del grado, los cuales son:

- Que los alumnos logren la comprensión de lo que leen así como que utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana.
- Que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.

En lo referente al nivel que se encuentran con respecto al Plan y Programa de Estudio, los contenidos planteados para el sexto grado en el apartado de lectura son:

- Identificación del propósito de lectura del texto
- Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico.
- Identificación de palabras desconocidas e indagación de su significado.
- Comprobación o ajuste de la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones y corregir las inapropiadas.
- Expresión de comentarios y opiniones sobre lo leído y resumir en contenido del texto en forma oral o escrita.
- Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos.
- Consultar otros textos para comparar y ampliar información
- Elaborar esquemas, cuadros sinópticos a partir del texto
- Elaboración de conclusiones y conocimientos nuevos.

Es importante señalar que el análisis con relación a la ubicación de los alumnos solamente se pudo realizar en uno de los componentes del programa de estudio de Español, que es el relacionado con la expresión oral, en el aspecto de la interacción de la comunicación, ya que los otros componentes no han sido logrados por los alumnos: lectura, escritura y reflexión de la lengua, ya que su nivel de comprensión lectora se limita a la comprensión de lo escuchado de la lectura realizada por el docente. (Apéndice F)

Los alumnos por sus logros fueron ubicados en diferentes grados. A continuación se realiza un análisis de los logros con relación a lo que se requiere en cuanto a conocimientos, habilidades, valores y actitudes y que son marcadas en el plan y programa de estudios en sexto grado. Se realiza una comparación con el currículo y se trata de ubicar en el grado que más se acerca de acuerdo a estos logros. Esta ubicación en el grado escolar, se realiza para poder conocer de

acuerdo a los objetivos de grado en dónde se encuentra cada uno de los alumnos con discapacidad intelectual.

Es importante mencionar que existieron variables extrañas, que no se pudieron controlar y que pudieron afectar en las respuestas de los alumnos en cuanto a la adquisición de su aprendizaje con relación a la evaluación aplicada, tales como el tiempo en que fue aplicado el instrumento, ya que los alumnos con discapacidad intelectual tienen más dispersa su atención entre más tiempo pasa durante el horario de clases y en uno de los grupos este fue aplicado después de la hora del recreo, cuando los alumnos estaban cansados y cualquier estímulo los distraía.

Otro factor fue las interrupciones del personal al entrar al grupo para solicitar alguna cosa al docente que estaba frente a grupo y otro factor que se puede considerar como variable extraña fueron las constantes interrupciones de los alumnos que no se integraron con facilidad a la actividad o que no pudieron integrarse a ella por sus características específicas de la discapacidad (y que fueron señaladas al realizar el análisis de los expedientes de los alumnos) y que no permitían que los alumnos pudieran colaborar con el investigador debido a la constante distracción que les causaban estos alumnos.

Otro aspecto más que pudo haber influenciado en el resultado de los alumnos es el docente del grupo y su metodología de enseñanza de la lectura, ya que esta metodología puede influir en que los alumnos comprendan más o menos lo que están leyendo. Eso dificultó también la ubicación de los alumnos por la falta de elementos ya que solamente se tomaron en cuenta los logros con relación a la comprensión lectora por medio de la expresión oral.

TABLA 11

Logros alcanzados por los alumnos de 6° grado con relación al Programa de Estudios de Español:

Comprensión Lectora.

Alumno	Logros alcanzados	Nivel en que se encuentra el alumno, con relación a la comprensión lectora en el aspecto de interacción en la comunicación.	Grado en que se ubica el alumno
1.1	<p>Es un alumno de reciente ingreso en el CAM. Viene de una Casa Hogar, por tal razón no hay antecedentes académicos de él ya que le están conformando su expediente.</p> <p>Rescata el significado de la lectura, además que su lenguaje es claro y con coherencia cuando expone sus ideas.</p> <p>Realiza comentarios relacionados con el tema de la lectura pero que no tienen que ver con el contenido de ésta.</p> <p>Su dibujo no tiene relación con la lectura.</p>	<p>El alumno tiene antecedentes de 5° grado en una escuela primaria regular.</p> <p>Identifica el propósito de lectura de texto.</p> <p>Activa conocimientos previos, predicción, anticipación y logra interpretar el significado global de la lectura.</p> <p>Realiza hipótesis sobre el texto pero no las comprueba.</p> <p>Expresa comentarios y opiniones sobre lo leído y resume el contenido en forma oral.</p> <p>Asimismo, expresa comentarios y opiniones en relación a experiencias y comentarios previos.</p>	<p>Puede considerarse que el alumno logra adquirir los contenidos de 5° grado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de lectura del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído y resumir el contenido en forma oral o escrita. ▪ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos.
1.2	<p>Rescate de significado. Responde a cuestionamientos sencillos. Consolidó la lecto-escritura.</p>	<p>Rescata el significado de la lectura. Lee el texto que se le presenta.</p> <p>Identifica el propósito de la lectura.</p> <p>Activa conocimientos previos. No anticipa, se plantea hipótesis, pero no las verifica.</p> <p>Su dibujo lo realiza relacionado con el texto</p>	<p>Por sus logros puede ubicarse en 5° grado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de lectura del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos

		leído.	<p>previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita.
1.3	<p>Alumna con antecedentes de primaria regular, de nuevo ingreso en el CAM.</p> <p>Logra leer aunque no fluidamente y recuperar el significado de lo que leyó.</p> <p>Logra activar conocimientos previos, anticipa y realiza predicciones. Corrige las hipótesis planteadas.</p> <p>Recupera las ideas de lectura tanto oral como por medio de dibujo, aunque solamente identifica un a un personaje cuando realiza su dibujo.</p>	<p>Lee en voz alta y recupera el significado de lo que lee.</p> <p>Activa conocimientos previos, anticipa, predice y logra recuperar el significado de la lectura tanto oral como por escrito.</p>	<p>La alumna ha logrado alcanzar contenidos de 5 ° grado de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de lectura del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. ▪ Comprobación de la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones y corregir las inapropiadas. ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído y resumir el contenido en forma oral o escrita. ▪ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos
1.4	<p>Desarrollando buen nivel de comprensión. Narraciones sencillas Personajes de manera concreta. Sigue instrucciones de manera sencilla, las comprende y</p>	<p>Logra comunicarse únicamente por medio de señas, ya que no tiene lenguaje verbal.</p> <p>Activa conocimientos previos y logra comunicarlos por</p>	<p>Por su problema severo de lenguaje es difícil ubicarla en algún grado dentro del programa de español, aunque con la forma de comunicación podría</p>

	<p>realiza.</p> <p>Microcefalia. No tiene lenguaje, se comunica por señas. Existe comprensión.</p> <p>Problema severo de lenguaje.</p> <p>Recurso el 5° grado de primaria.</p>	<p>medio de señalar en ilustraciones lo que quiere decir.</p> <p>Realiza trazos en el dibujo que elabora, en el que se puede observar la recuperación de la lectura dibujando a uno de los personajes del cuento.</p>	<p>ubicársele en 1er. grado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos diversos leídos por otros ▪ Identificación del propósito de la lectura y de la cadena de correspondencia entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito. ▪ Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos.
1.5	<p>Sigue instrucciones sencillas. Muy poca intención comunicativa. Avances significativos en socialización y adaptación. Rasga y raya sobre una hoja. Sigue instrucciones muy sencillas. Promueve a 6° grado por edad. Se comunica por sonidos guturales solamente</p>	<p>Esta alumna la tienen desintegrada del resto del grupo por su problema de adaptación.</p>	<p>Por su situación comunicativa y su nula integración a la actividad, no puede ubicarse en ningún grado.</p>
2.1	<p>No tiene lectura. Escritura presilábica. Identifica su nombre y lo escribe siguiendo un modelo. Conoce algunas vocales y consonantes. Es capaz de describir personajes de una narración siguiendo secuencias con atención, expresándose de manera espontánea. Imita acciones establecidas por el grupo. Comprende y sigue instrucciones sin dificultad.</p>	<p>Logra activar conocimientos previos. No anticipa en la lectura, logra realizar hipótesis pero no las comprueba.</p> <p>Recupera la lectura tanto oral como la escrita por medio de un dibujo de dos de los personajes del cuento, presentados en la ilustración.</p>	<p>Por sus logros podría ubicársele en un 3° de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de la lectura y del texto ▪ Identificación de la relación entre imágenes y texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, e inferencias para la interpretación del significado global y específico
2.2	<p>No manifiesta intención comunicativa. No controla esfínteres. Su mamá permanece con ella y las actividades que realiza son inducidas por su mamá. Pocos avances. Promovió a 6° grado por edad cronológica</p>	<p>Por su situación y su doble discapacidad (motora e intelectual) no se integró a la actividad. por tal motivo no se evaluó</p>	<p>No se puede ubicar en ningún grado, no tiene intención comunicativa ni se puede evaluar para su ubicación.</p>

2.3	Buena comunicación verbal. Comprende y expresa ideas en base a un tema. Describe personajes, características físicas y estados de ánimo. Tiene antecedentes de escuela primaria regular hasta 2° grado de primaria.	Realiza lectura por medio de silabeo sin recuperación. Cuando escucha la lectura logra activar conocimientos previos, anticipar, pero no plantea hipótesis. Identifica únicamente un personaje de la lectura y recupera tanto oral como por medio del dibujo solamente parte de la lectura, mencionando a un personaje.	La alumna se puede ubicar en un 4° grado por los logros que presenta. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de lectura del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, anticipación, interpretación del significado global y específico. ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita.
2.4	Lectura fluida sin recuperación significativa. Cuando leen en voz alta recupera significado. Tiene antecedentes de asistir a escuela regular. Ingreso en el CAM en 5° grado de primaria.	Puede leer un texto con poca recuperación. Logra activar conocimientos previos, anticipa, se plantea hipótesis pero no las comprueba. Identifica un personaje y recupera la lectura oral y escrita por medio del dibujo, haciendo referencia solamente a uno de los personajes de la lectura.	La alumna se puede ubicar en un 4° grado por los logros que presenta: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de lectura del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, anticipación, interpretación del significado global y específico. ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita.
2.5	Nivel silábico alfabético. Comprende lectura de cuentos, narraciones. Rescata significado. Asocia imagen-texto.	El alumno logra activar conocimientos previos, no anticipa ni predice, logra recuperar el significado de la lectura de manera escrita por medio de un dibujo, en el que identifica a un solo personaje del cuento.	El alumno participó poco en la actividad y se le tenía que insistir para que se integrara. Este es un factor que influye en la evaluación y en su ubicación en el grado. Por tal motivo no se tienen elementos para ubicarlo en algún grado.

3.1	<p>Comunicación de manera no verbal. Se hace entender y manifiesta lo que siente, sus emociones, actitudes y sentimientos a través de gestos o palabras guturales. Escucha con interés opiniones de sus compañeros acerca de algún tema. Cuando le toca expresarse, en ocasiones intenta repetir lo que escucho de sus compañeros de acuerdo a su lenguaje. Escucha con atención lecturas sencillas realizadas por el maestro. Representa el nombre de un objeto con alguna letra o algún signo parecido a las letras. Piensa que para que una palabra se pueda leer debe tener muchas letras o seudoletras.</p>	<p>Activa experiencias previas, de manera muy elemental. No anticipa ni predice, identifica solamente un personaje de la lectura. Su recuperación de lectura es sin una lógica, mencionando solamente a un personaje, pero sin ninguna relación con su relato. Su recuperación por escrito la hace por medio de un dibujo el cual trata de copiar de la ilustración utilizada para la evaluación.</p>	<p>Por sus logros, puede ubicarse en un 1er. año de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos diversos leídos por otros ▪ Identificación del propósito de la lectura y de la cadena de correspondencia entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito. ▪ Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos
3.2	<p>Realiza narraciones sencillas de acuerdo a su vida cotidiana y de sucesos que pasan en su familia. Sabe, mencionándolo que la escritura y el dibujo son formas de representar ideas. Representa el nombre de un objeto con una letra o con algún signo parecido a las letras. Para escribir algo anota algunas grafías convencionales conocidas para él. Representa silabas con una sola letra. Escribe textos muy sencillos copiándolos aunque no realiza el descifrado identifica vocales y consonantes e iniciándose con silabas simples.</p>	<p>No tiene lectura. Logra activar conocimientos previos para relacionarlos con la lectura, pero estos son muy simples. Su participación fue muy pasiva. Logra identificar solamente un personaje de la lectura y recupera de manera oral la lectura solamente mencionando a un personaje. Su recuperación es muy limitada. La recuperación por escrito la realiza con un dibujo que no tiene ninguna relación con la lectura</p>	<p>Por sus logros se podría ubicar en 1° de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos diversos leídos por otros ▪ Identificación del propósito de la lectura y de la cadena de correspondencia entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito. ▪ Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos
3.3	<p>Comunicación de manera no verbal. se hace entender y manifiesta lo que siente, sus emociones, actitudes y sentimientos a través de gestos o palabras guturales. Escucha con interés opiniones de sus compañeros acerca de algún tema. Cuando le toca expresarse, en ocasiones intenta repetir lo que escucho de sus compañeros de acuerdo a su lenguaje. Escucha con atención lecturas sencillas realizadas por el maestro. Representa el nombre de un objeto con alguna letra o algún signo parecido a las</p>		<p>Por sus logros puede ubicarse en 1er grado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos diversos leídos por otros ▪ Identificación del propósito de la lectura y de la cadena de correspondencia entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito. ▪ Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos

	letras. Piensa que para que una palabra se pueda leer debe tener muchas letras o seudoletras.		
3.4	<p>Realiza narraciones sencillas de acuerdo a su vida cotidiana y de sucesos que pasan en su familia. Sabe, mencionándolo que la escritura y el dibujo son formas de representar ideas.</p> <p>Representa el nombre de un objeto con una letra o con algún signo parecido a las letras. Para escribir algo anota algunas grafías convencionales conocidas para él.</p> <p>Representa silabas con una sola letra.</p> <p>Escribe textos muy sencillos copiándolos aunque no realiza el descifrado identifica vocales y consonantes e iniciándose con silabas simples.</p>	No ha adquirido la lectura. Cuando leen el cuento en voz alta, logra activar sus conocimientos previos y los relaciona con la lectura. No anticipa ni realiza predicciones. Identifica solamente un personaje y su recuperación oral y escrita es muy pobre, mencionando a un personaje únicamente y su dibujo no tiene relación con la lectura realizada.	<p>Por sus logros se puede ubicar en 1er. grado de primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos diversos leídos por otros ▪ Identificación del propósito de la lectura y de la cadena de correspondencia entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito. ▪ Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos
3.5	<p>Se comunica con claridad tomando en cuenta lo que va a decir y a quien se lo va a decir de manera clara y fluida.</p> <p>Realiza narraciones enriqueciéndolas con descripciones de personajes y lugares. Participa en asambleas argumentando sus ideas y desacuerdos.</p> <p>Lee en voz alta diversos textos, logrando que otros lo comprendan. Aun su escritura es silábica.</p> <p>Descubre como se escribe y utiliza la escritura para comunicarse. Escribe diversos tipos de textos de acuerdo a las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro del aula.</p> <p>Disfruta y expresa sus emociones mediante la lectura y la escritura de diversos textos literarios.</p> <p>Cursa 1° de primaria en escuela regular y es canalizada por USAER al CAM.</p>	La alumna ha logrado adquirir la lectura de manera mecánica, ya que no rescata significados. Participa activamente en la evaluación. Cuando leen el cuento, logra activar conocimientos previos y los relaciona con la lectura, anticipa, predice planteando hipótesis pero no las comprueba. Logra identificar a 3 de los personajes del cuento. Su recuperación tanto oral como escrita esta relacionada con la lectura, aunque su escritura es todavía silábica, anota el nombre del cuento y la fecha en que se realizó la evaluación.	<p>La alumna por sus logros se puede ubicar en un 3° grado de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de lectura del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, inferencias para la interpretación del significado global y específico. ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral ▪ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos.
3.6	<p>Se comunica con claridad tomando en cuenta lo que va a decir y a quien se lo va a decir de manera clara y fluida.</p> <p>Realiza narraciones enriqueciéndolas con descripciones de personajes y lugares. Participa en</p>	Ha logrado acceder a la lectura. Cuando leen un texto, logra activar sus conocimientos previos y los relaciona con la lectura. Anticipa y plantea hipótesis pero no la logra corregir. Identifica a dos de los	<p>El alumno por sus logros puede ubicarse en un 5° Grado de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada en episodios e

	<p>asambleas argumentando sus ideas y desacuerdos. Lee en voz alta diversos textos, logrando que otros lo comprendan. Aun su escritura es silábica. Descubre como se escribe y utiliza la escritura para comunicarse. Escribe diversos tipos de textos de acuerdo a las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro del aula. Disfruta y expresa sus emociones mediante la lectura y la escritura de diversos textos literarios. Tiene antecedentes de haber cursado Jardín de niños y 1° de primaria en escuela regular así como apoyo de maestro particular.</p>	<p>personajes de la lectura. Su recuperación tanto oral como escrita es clara, amplia detallando en momentos la historia cuando lo expresa verbalmente. Por escrito, lo expresa por medio de un dibujo y logra poner el título de la lectura con palabras. En este alumno hubo un factor de distracción que no pudo ser controlado, pero se puede suponer que el alumno lograría escribir un texto en el que describiera lo que paso en el cuento, pero no lo logro hacer por este factor de distracción.</p>	<p>independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación del propósito de lectura del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita.
3.7	<p>Problemas de lenguaje. Gran repertorio de palabras. Trata de copiar enunciados cortos, Contesta preguntas sencillas sobre algún cuento que lee la maestra. Trata de narrar lo que sucede en alguna historieta de palabras cortas. Se comunica por señas.</p>	<p>Participa poco en la evaluación. Debido a sus problemas de lenguaje no se entiende lo que dice. Comprende de manera muy elemental de lo que trata la lectura. Activa conocimientos previos pero no los relaciona con la lectura. Recupera la lectura de manera oral, mencionando solamente a un personaje. Su recuperación por escrito la realiza por medio del dibujo el cual no tiene relación con la lectura.</p>	<p>Por sus logros el alumno se podría ubicar en 1° de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos diversos leídos por otros ▪ Identificación del propósito de la lectura y de la cadena de correspondencia entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito. ▪ Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos
3.8	<p>Problemas de lenguaje. Trata de copiar enunciados cortos. Contesta preguntas sencillas sobre algún cuento que lee la maestra. Trata de narrar lo que sucede en alguna historieta de palabras cortas. Se comunica por señas.</p>	<p>El alumno presenta rasgos autistas, por lo que no logró integrarse a la evaluación. Realiza un dibujo que no tiene relación alguna con el texto leído.</p>	<p>Por sus características y la falta de elementos en la evaluación y en los antecedentes, no se puede ubicar en ningún grado</p>
3.9	<p>Se comunica con claridad tomando en cuenta lo que va a decir y a quien se lo va a decir omitiendo algunas letras al hablar pero logra establecer una comunicación adecuadamente. Realiza narraciones enriqueciéndolas con descripciones de personajes y lugares. Participa en asambleas argumentando sus ideas y desacuerdos. Nada más hay que orientarlo y exhortarlo a que participe ya que es un poco</p>	<p>No ha adquirido la lectura. Cuando le leen un texto, logra activar sus conocimientos previos. No anticipa ni predice. Identifica solamente a dos personajes. Recupera oralmente la lectura, de manera sencilla y sin una lógica. Con relación a la representación de lo comprendido en la lectura de manera escrita o por dibujo, éste no tiene ninguna relación con lo leído.</p>	<p>Por sus logros podría ubicarse en 3° de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de la lectura y del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído resumen

	<p>tímido. Representa el nombre de un objeto con una letra o algún signo parecido a las letras. Para escribir algo anota algunas grafías convencionales conocidas para él. Escribe textos muy sencillos copiándolos aunque no realiza descifrado. Identifica vocales y consonantes. Nivel presilábico..</p>		<p>sobre el contenido del texto oral.</p>
3.10	<p>Toma dictado de vocales correctamente, se esta trabajando silabas m,l y s. Diferencia entre escritura y dibujo. Trata de copiar enunciados cortos escribiendo algunas grafías en la oración. Completa algunas palabras cortas, relata lo que sucede en una historia, cuando la maestra lee un cuento. El menor contesta preguntas sencillas.</p>	<p>No ha accedido a la lectura. Cuando le leen un cuento logra activar conocimientos previos y relacionarlos con la lectura. No anticipa ni predice. Identifica a dos de los personajes de la lectura. Realiza la recuperación de la lectura en forma oral de manera fluida y relacionada con la lectura. Con respecto a la recuperación por escrito, realiza un dibujo de varios animales que hay en el zoológico, incluyendo al león y al perro.</p>	<p>Por sus logros se puede ubicar en 3° de primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de la lectura y del texto ▪ Identificación de la relación entre imágenes y texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, inferencias para la interpretación del significado global y específico. ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído resumen sobre el contenido del texto oral.

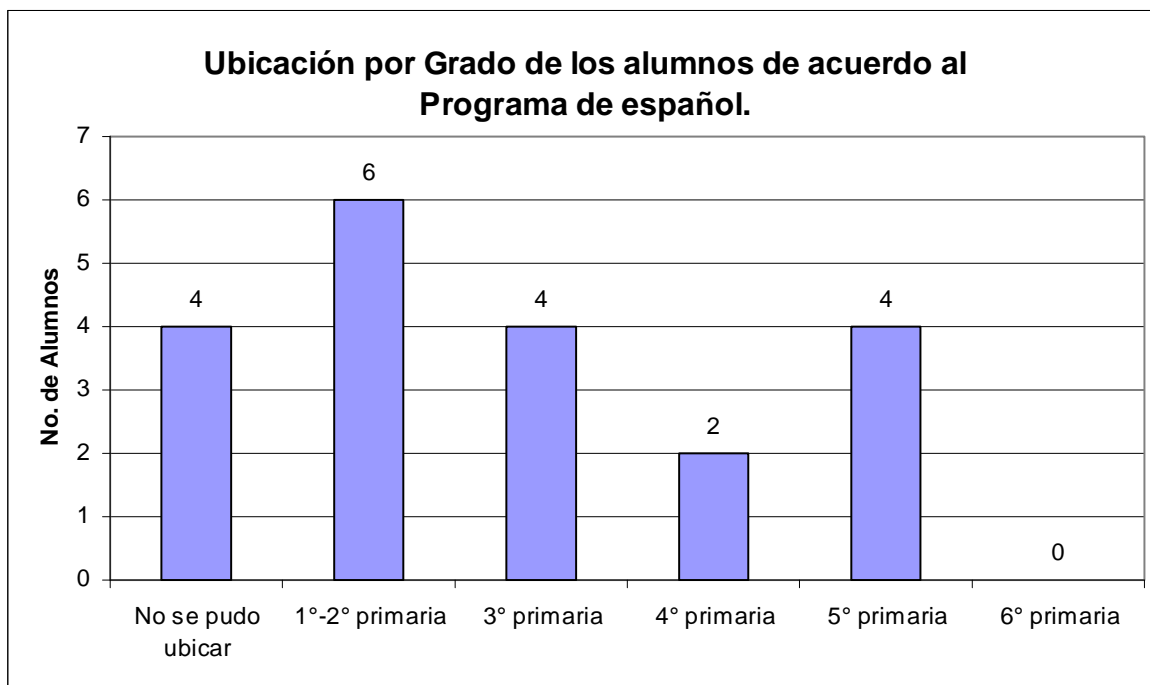
TABLA 12

Ubicación de los alumnos en el grado escolar de acuerdo al Plan y Programa de Estudios de Español de Primaria, tomando en cuenta únicamente el aspecto de comprensión de la lectura por medio de la expresión oral, siendo este aspecto el único evaluable de acuerdo a los resultados de la evaluación

ALUMNO	NO SE PUDO UBICAR EN NINGUN GRADO	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1.1						X	
1.2						X	
1.3						X	
1.4		X					
1.5	X						
2.1				X			
2.2	X						
2.3					X		
2.4					X		
2.5	X						

3.1		X					
3.2		X					
3.3		X					
3.4		X					
3.5				X			
3.6						X	
3.7		X					
3.8	X						
3.9				X			
3.10				X			

FIGURA 23. Ubicación de alumnos en los grados de Primaria.



En la gráfica se puede observar una tendencia de los alumnos de los grupos evaluados a ubicarse en primer grado de primaria regular. Los alumnos que se ubican en el quinto año, han logrado desarrollar más su comprensión con relación a los mensajes orales, es decir que logran la comprensión lectora cuando el docente realiza la lectura y que logran leer de manera silábica logrando recuperar de manera literal los contenidos de la lectura.

Es importante hacer notar que hay alumnos que por sus logros poco significativos en relación al plan y programa no pudieron ubicarse en ningún grado de primaria. Estos alumnos aparecen en la grafica la primera barra.

4.3 Discusión.

Con relación a los resultados obtenidos con la muestra con la que se realizó la investigación podemos decir ante todo, que los alumnos con discapacidad intelectual logran adquirir las habilidades básicas de comprensión lectora, ya que logran desarrollar o están en proceso de desarrollarlas. Se puede observar que todos los alumnos pudieron relacionar la lectura con conocimientos previos, en este caso con sus experiencias del zoológico, de reconocer que es un león o un perro, aunque en algunos casos de manera muy concreta, pero lo pudieron realizar. Asimismo logran desarrollar habilidades para reconocer los personajes principales y de recuperar el significado de la lectura. Aunque se puede observar que en algunos casos esto fue de manera muy elemental, nos está proporcionando elementos que demuestran que los alumnos con discapacidad intelectual logran adquirir habilidades básicas para la comprensión lectora.

Es importante mencionar que hay habilidades que no han logrado desarrollar como es el caso de la predicción. Aunque los alumnos se formulan hipótesis de lo que puede suceder durante la lectura, son pocos aquellos que logran confirmarla o autocorregirla mientras se realiza la lectura del cuento. En este caso, podríamos decir que las habilidades básicas de la comprensión lectora no tienen un orden para adquirirse, sino que, los alumnos pueden adquirir la habilidad de recuperación de significado, de relacionar los conocimientos con conocimientos previos, sin haber logrado desarrollar sus habilidades predictivas, por mencionar algún ejemplo.

Otro aspecto importante con relación a la adquisición de las habilidades básicas de comprensión lectora es que, para que estas se desarrollen y pueda haber comprensión, no es necesario que los alumnos logren la decodificación de un texto. El hecho que el alumno pueda interactuar con el texto y logre elaborar significados implica un acto de comprensión mayor al acto de mecánico de descifrar signos gráficos, lo que, en los alumnos con discapacidad intelectual puede decirse que aunque no logren la decodificación de un texto, si este es leído por el docente y los alumnos escuchan, logran desarrollar las habilidades básicas de comprensión lectora. Por lo que podemos decir que el leer va más allá de la decodificación, como se expuso con anterioridad,

la comprensión lectora va ... “desde el simple acto de decodificar hasta la integración de los contenidos e interpretación de los mismos desde el punto de vista del lector”.

Por este motivo, el docente debe de tomar en cuenta que el alumno logra desarrollar las habilidades básicas de comprensión lectora sin que requiera decodificar signos. Esta idea como menciona Godoy, lo único que ocasiona es la mecanización de las funciones de aprendizaje, dando como resultado la mecanización de los procesos y no la comprensión de estos. El desarrollo de las habilidades básicas de comprensión lectora, no debe darse de manera descontextualizada, por lo que lograr una lectura mecánica no llevará al alumno a la adquisición de estas habilidades.

Para la adquisición de las habilidades básicas de comprensión lectora, así como para el aprendizaje en general, es muy importante tomar en cuenta los conocimientos previos, ya que estos son quienes le darán significado a la lectura. Por este motivo, es importante que el docente conozca el nivel en que se encuentra el alumno para lograr que su aprendizaje sea significativo.

Con respecto a los alumnos con discapacidad intelectual, se puede decir que aún cuando presentan dificultad en las conductas adaptativas, siendo una de ellas las relacionadas con la adquisición de la lectura, escritura y matemáticas, que impactan directamente en el aprendizaje escolar, se ha demostrado tanto en diferentes investigaciones realizadas con relación a la lectura y la comprensión de ésta, y en la presente investigación que los alumnos pueden aprender las habilidades básicas de comprensión lectora, si se les proporcionan los apoyos que requiere, ya sea con relación a la metodología de enseñanza como en la individualización de la misma, utilizando las adecuaciones curriculares para lograr el desarrollo de las habilidades básicas y poder seguir aprendiendo. Asimismo, se requiere respetar sus ritmos de aprendizaje, para un aprendizaje significativo. Con relación a este punto, podemos decir que los alumnos con discapacidad intelectual logran desarrollar habilidades básicas de comprensión lectora, relacionadas con el currículo utilizado en su proceso educativo, es decir logra el propósito educativo de comunicación relacionado con la comprensión lectora, aunque se pueden observar dificultades para el logro de los objetivos específicos de cada grado escolar, pero que si son capaces de lograrlo siempre y cuando se les dé el tiempo que requieren para lograrlo. Esto es, los alumnos con discapacidad

intelectual logran adquirir contenidos hasta de sexto grado de primaria, como se mencionó, pero con un ritmo más lento que un alumno normal. Por lo que, los alumnos con discapacidad intelectual, podrán lograr los contenidos de sexto grado, con base a su ritmo propio de aprendizaje.

Tomando en cuenta que para que se puedan adquirir las habilidades básicas de comprensión lectora como parte del aprendizaje escolar, es necesario el desarrollo de procesos básicos del pensamiento como son la atención, memoria, percepción. Se pudo observar que los alumnos con discapacidad intelectual no logran mantener su atención por mucho tiempo. Este hecho afecta de manera importante la adquisición de conocimientos, ya que esta se requiere para el procesamiento de la información. Por lo que se requiere que los docentes refuercen estos procesos para lograr un aprendizaje más efectivo.

Con relación a las estrategias de enseñanza, se requiere que el docente diversifique sus estrategias, ya que existen estudios relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora en la que se ha demostrado que los alumnos con discapacidad intelectual logran acceder al currículo de manera exitosa, cuando los maestros logran enseñar las habilidades relacionadas con la lectura, matemáticas y ciencias tomando en cuenta que la metodología de enseñanza debe estar acorde con las características de los alumnos. Con base en lo anterior, se puede decir, que los alumnos logran adquirir los contenidos curriculares cuando los docentes le brindan todas las herramientas que requieren para un aprendizaje significativo, que les permita hacer uso de los conocimientos para seguir aprendiendo.

Un aspecto interesante en la presente investigación se relaciona con la adquisición de las habilidades básicas de comprensión lectora con los alumnos con discapacidad intelectual cuyos antecedentes escolares refieren la asistencia a escuela regular antes de ser canalizados a un servicio escolarizado de educación especial. Estos alumnos pueden predecir con relación a la lectura del texto y algunos aunque son pocos logran confirmar sus hipótesis. Sería importante indagar la razón por la cuál logran mejores aprendizajes que los alumnos con discapacidad intelectual que han asistido toda su educación escolarizada a escuela especial. Un posible supuesto puede ser el uso de estrategias metodológicas en la escuela regular que garanticen la

adquisición de habilidades básicas de comprensión lectora y que los alumnos que asistieron a escuela regular, pudieron desarrollar esas habilidades, no en el tiempo que lo hicieron los alumnos “normales”, pero que pudieron desarrollarlas aunque más lentamente.

Por otro lado, la escuela debe proporcionarles a sus alumnos los elementos para el desarrollo de las habilidades básicas de comprensión lectora, lo que implica que los docentes tengan los elementos para poder diversificar la enseñanza. Poder diversificar la enseñanza requiere de estrategias específicas para la atención de la población con discapacidad y necesidades educativas especiales. Sería importante considerar si con la reorientación de los servicios de educación especial los docentes pudieron estar capacitados para lograr estas exigencias educativas. El uso del currículo de educación básica con alumnos con discapacidad, requiere de capacitación y actualización de los docentes que trabajan con estos menores. Por lo que, brindar a los docentes las herramientas para lograr trabajar exitosamente con los alumnos con discapacidad intelectual, con relación a las adecuaciones curriculares, impactaría de manera importante en los logros de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Desarrollar en los alumnos con discapacidad las habilidades básicas de comprensión lectora, abriría las puertas a estos alumnos para que tengan la posibilidad de continuar aprendiendo respetando sus características como alumnos con limitaciones en el aprendizaje, que logran superar cuando se les respeta su ritmo de aprendizaje.

4.4 Validez lógica del proyecto

La validez lógica del proyecto es un aspecto importante a considerar al realizar una investigación, ya que por medio de ésta se puede conocer si lo que se planteó en el proyecto de investigación tiene una secuencia y logra los objetivos planteados.

Se puede entender por validez “La exactitud con la que un instrumento mide lo que pretende medir” (Magnusson, 1969, p. 159)

Con respecto a la validez del presente proyecto se puede decir que:

Con relación a la validez de contenido, lo que respecta al instrumento de evaluación de la comprensión lectora, se podría decir que si refleja el dominio de los contenidos que se miden, es decir, se pretendió medir la comprensión lectora de los alumnos con discapacidad intelectual, de 6° grado y los elementos contenidos en el instrumento de evaluación toma en cuenta todos los contenidos necesarios para poder evaluar la comprensión lectora.

Los resultados obtenidos de este instrumento permitieron reconocer que se logró medir la comprensión lectora pero únicamente en un aspecto que fue la comprensión por medio de la escucha de la lectura de un cuento. Los alumnos en su mayoría no tienen elementos para poder evaluar la comprensión lectora en los cuatro componentes que se encuentran entrelazados y que no pueden separarse para la evaluación. Es por esto que se tuvieron resultados muy limitados, pero no por que el instrumento no lo estuviera midiendo, sino por las características propias de los alumnos con discapacidad intelectual que fueron evaluados.

Pero es importante tomar en cuenta, que esto mismo sucedió cuando se evaluó al alumno con relación al plan y programa de estudio de español, ya que durante la evaluación únicamente se pudo analizar lo correspondiente a la comprensión lectora del componente de comunicación oral, ya que los alumnos no tenían conocimientos suficientes para ser evaluados en los cuatro componentes que marca el programa de español, como es la decodificación, elemento básico que el alumno debe tener para iniciar el proceso de lectura convencional. Por tal motivo se puede decir que solamente se tomo parte de los contenidos para poder medir la comprensión lectora dados los resultados de la evaluación aplicada.

La comprensión lectora no puede ser separada de los componentes de escritura, de comunicación oral y de reflexión sobre la lengua, es un proceso transversal que implica relación con todos estos componentes. Por lo que no hubo congruencia entre los datos obtenidos, ya que solamente se evaluó un componente.

Con respecto a la validez del constructo, se puede afirmar que si existe validez en el instrumento de evaluación, ya que éste tiene una estrecha relación con el marco teórico que fundamenta el proyecto de investigación.

Los resultados obtenidos pueden ser sustentados con el contenido del marco conceptual y contextual los cuales fundamentan el aspecto de la comprensión lectora y del discapacitado intelectual, así como del marco contextual en que se desarrolla la investigación.

Con relación a la validez de criterio, el instrumento de evaluación si tiene validez de acuerdo a los puntajes asignados en cada una de las categorías analizadas con los resultados en los puntajes de los alumnos evaluados. Los puntajes en las categorías fueron asignados de manera ordinal donde habían preguntas que no requerían de gran elaboración para dar respuesta, pero en otras se requería mayores conocimientos y mayor elaboración para contestar, por lo que se dio mayor puntaje a estas.

El instrumento fue elaborado para medir la comprensión lectora de los alumnos de 6° grado que asisten a un Centro de Atención Múltiple de Educación Especial, variable que se midió en estos alumnos, sin que se hayan incluido otro tipo de preguntas que pudieran medir aspectos ajenos a éste.

Asimismo, el instrumento fue revisado por diferentes especialistas en la materia, realizándose una evaluación de jueces, llevando a cabo el ajuste de acuerdo a los resultados de la evaluación de expertos tanto en el propio instrumento de evaluación como en la lectura elegida para realizar la evaluación.

Con respecto a la evaluación realizada con el programa de español, aunque se basó la evaluación con relación a los datos recabados por el instrumento y con una comparación de logros obtenidos con propósitos a lograr según lo que marca el plan y programa de estudios de español, faltaron elementos para poder confirmar la ubicación del alumno en el grado escolar, ya que como se mencionó con anterioridad, solamente se pudo evaluar parte de un componente de los cuatro propuestos en el plan y programa llevando a cabo la ubicación tomando en cuenta ese único

componente, por lo que la validez de decir que un alumno está en un grado por estos logros es muy subjetiva. Se debe señalar que estos resultados se dieron, no por deficiencias en los instrumentos de evaluación, sino por las características propias de los alumnos evaluados. (No tienen decodificación, por lo que no son capaces de leer ni escribir)

CAPITULO V. Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se proponen una serie de recomendaciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza, así mismo se realizan las conclusiones generales con respecto a la investigación y a la adquisición de las habilidades básicas de comprensión lectora en los alumnos con discapacidad intelectual.

5.1 Recomendaciones

En este apartado se puede dar las siguientes recomendaciones con base a tres aspectos principales:

El alumno, el aprendizaje y la enseñanza de la comprensión lectora.

Con relación al alumno:

- Los ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como sus conocimientos previos, son la base para un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso, en el que el aprendizaje sea significativo para los menores, es por eso que el docente debe conocer el nivel de cada uno de sus alumnos en cuanto a conocimientos previos y llevar a cabo acciones específicas para cada alumno. Cada alumno es diferente y tiene ritmos diferentes para la adquisición de los contenidos educativos. Individualizar la enseñanza lo más que se pueda es un factor que podría llevar al alumno a adquirir aprendizajes significativos que pueda aplicar en su vida cotidiana.

Con relación al aprendizaje:

- La comprensión lectora es un proceso cognitivo transversal que se lleva a cabo en todos los componentes de la enseñanza del español y de todas las demás asignaturas. Por lo que si no se desarrolla la comprensión lectora, el pronóstico será un deficiente aprendizaje escolar.

- Las habilidades de comprensión lectora se adquieren desde los primeros años en la escuela. Los docentes deben ejercitar en el alumno las habilidades por medio de estrategias que les permitan comprender lo que leen desde los primeros años. Si el alumno logra ejercitar estas habilidades, logrará comprender lo que está leyendo y eso le permitirá tener las herramientas para poder comunicarse y continuar aprendiendo.
- Cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente para adquirir los conocimientos, por lo que si se conocen y pueden ser capaces de desarrollar las habilidades para la comprensión lectora. El docente requiere de respetar los ritmos de aprendizaje de sus alumnos y de implementar estrategias tales como la ejercitación de la atención, la decodificación, la anticipación, la predicción, por medio de preguntas, que les permitan a los menores desarrollar estas habilidades y adquirir y consolidar la comprensión lectora y que éstos, sean capaces de adquirir estas habilidades y estrategias y las puedan aplicar para comprender un texto.

Con relación a la enseñanza:

- El docente analice hasta donde ha apoyado al alumno en el desarrollo de habilidades, no solo con relación a la comprensión lectora sino a todos los componentes del programa de estudios de español.
- El docente valore la importancia de la comprensión lectora en los menores, siendo ésta una herramienta indispensable para seguir aprendiendo. Por lo que el maestro debe implementar estrategias (que permitan el desarrollo de las habilidades), tales como la anticipación, la predicción, la decodificación, que permitan a los alumnos desarrollar las habilidades para la adquisición de la lectura.
- El docente debe ser un ser creativo e innovador dentro del aula. Es por esto que el salón de clases y la propia escuela deben funcionar como un laboratorio educativo. Experimentar nuevas estrategias de enseñanza con sus alumnos llevará al docente a descubrir nuevas metodologías de enseñanza para los menores con discapacidad.

Asimismo, se requiere que tanto el director, los asesores, supervisores y consultores participen dentro del aula innovando estrategias que permitan desarrollar la habilidad lectora desde que los menores inician su educación primaria.

- Se requiere la ejercitación de las habilidades básicas como son la atención, la memoria y la percepción para poder lograr la retención de la información y que el aprendizaje llegue a ser significativo y que pueda ser utilizado con experiencias nuevas que los lleven a adquirir nuevos conocimientos.
- Sería importante que el personal docente y directivo evaluara cuál es la función de la institución y si está cumpliendo con la misión y las metas, en darle al alumno las herramientas necesarias para poder satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje y continuar aprendiendo. La lectura es una de las herramientas básicas para lograrlo. ¿Ésta cumpliendo el CAM con este fin? ¿Es posible que un alumno termine el nivel escolar primario y no adquiera las habilidades de lectura y que se encuentre en un primer grado de primaria, donde inician con la decodificación y la comprensión de textos leídos por el docente, cuando ya deberían tener un nivel de comprensión y de lectura fluido que les permita comunicarse de manera clara y coherente, que pueda cumplir con los propósitos del plan y programa de estudios con relación al español y a la comprensión lectora?

5.2 Conclusiones

Leer es un proceso cognitivo complejo el cual activa estrategias de alto nivel como dotarse de objetivos, realizar y verificar predicciones, controlar lo que se está leyendo, tomar decisiones con relación a la comprensión de lo que se está leyendo y poder diferenciar las ideas principales de las secundarias. Para poder lograr lo anterior, se requiere de desarrollar una serie de habilidades, algunas simples y algunas otras más complejas que permiten la comprensión de lo que se está leyendo.

Se requiere ante todo de un diagnóstico que pueda evaluar las competencias y habilidades de los procesos cognoscitivos que se pretenden desarrollar, como en este caso la comprensión

lectora, ya que se cuentan con datos sobre la discapacidad, pero no sobre sus características cognitivas.

El docente debe brindarle los elementos que requieren los alumnos para lograr esta comprensión. Los alumnos con discapacidad requieren de mayores apoyos, por lo que se necesitan implementar estrategias diferentes de acuerdo a los diferentes niveles de aprendizaje que presentan, en este caso los alumnos con discapacidad intelectual, que les permitan desarrollar estas habilidades para lograr comunicarse y seguir aprendiendo. El aula debe ser considerada como un espacio de innovación, de creatividad y de adecuaciones a las necesidades de los menores con discapacidad intelectual, donde se pongan en práctica diferentes estrategias para lograr que los alumnos adquieran las habilidades para la comprensión lectora.

El éxito o fracaso de cualquier propuesta curricular no solo depende de su congruencia conceptual y procedimental, sino también de desarrollar las habilidades en los docentes para poder alcanzar los propósitos curriculares.

Se requiere respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno, así como no perder de vista que cada quien es diferente y hablar de diferencias es hablar de diversidad. Por lo que, se debe recordar que “atender a la diversidad no consiste en principio más que en constatar que la realidad es diversa, para definir a continuación lo educativo no como un tratamiento que busca reducir las diferencias a una misma matriz de comportamientos, de creencias, de actitudes, de sentimientos o pensamientos, sino como una ayuda organizada socialmente para aceptar y potenciar la diversidad y permitir el acceso a la cultura de todas las personas compensando las dificultades derivadas de la desigualdad”. (Solé, 1999, p. 9).

Por último, es importante mencionar que se requieren implementar nuevas formas de enseñanza en los alumnos con discapacidad intelectual, que permitan mejorar la calidad de su aprendizaje con relación a la comprensión lectora, asimismo desarrollar las habilidades básicas para la comprensión lectora, lo que podría dar como resultado nuevas indagaciones sobre la

temática con relación a la enseñanza y aprendizaje de estrategias para la comprensión lectora en los cuatro componentes propuestos en el plan y programa de estudio de español.

Con base en los resultados obtenidos en este trabajo, se podrían realizar una serie de estudios relacionados con el desarrollo de habilidades básicas de comprensión lectora bajo los siguientes aspectos:

El trabajo directo en el aula sobre la implementación de estrategias para la comprensión lectora en los alumnos con discapacidad, evaluando resultados en diferentes Centros de Atención Múltiple para conocer el impacto en el aprendizaje de los alumnos tomando en cuenta el contexto educativo en que se desenvuelven.

Por otro lado, sería importante realizar un seguimiento de alumnos por medio de un estudio longitudinal en la escuela desde su ingreso en primer grado hasta el sexto, en el que se pueda reconocer hasta donde se desarrollan las habilidades básicas de comprensión lectora y conocer las causas por las cuales no se logran los objetivos del grado, esto con el fin de implementar estrategias de acuerdo con las características de los alumnos y las adecuaciones curriculares realizadas, para poder cubrir los objetivos del grado.

Asimismo, sería trascendental indagar en la escuela regular que tipo de habilidades básicas de comprensión lectora desarrollan los alumnos y bajo que estrategias de enseñanza, por un lado para poderlo comparar con aquellas que desarrollan los alumnos con discapacidad intelectual y por el otro, para implementar nuevas estrategias de enseñanza que hayan sido exitosas dentro de la escuela regular en los Centros de Atención Múltiple, o por el contrario, poder sugerir estrategias implementadas en los Centros de Atención Múltiple de educación especial que hayan dado resultados positivos en la adquisición de las habilidades básicas de comprensión lectora y que puedan ser utilizadas en la escuela regular.

5.3 Reflexión metacognitiva sobre mi proceso de aprendizaje en la elaboración de la investigación.

Al analizar mi proceso metacognitivo de aprendizaje en relación con la elaboración de esta investigación, llegué a las siguientes reflexiones:

- Con relación a los conocimientos previos que tenía sobre el tema a investigar, contaba con una concepción general de los procesos de aprendizaje y de comprensión lectora, los cuales pude enriquecer al elaborar el presente trabajo.
- Estos conceptos fueron valiosos para poder reflexionar sobre mi propio proceso de aprendizaje y de comprensión y reconocer en que medida he desarrollado estos procesos.
- Pude conocer el proceso de aprendizaje en los alumnos con discapacidad intelectual y descartar algunos supuestos que tenía al respecto.
- Esto me dio oportunidad de reflexionar que no hay que menospreciar al ser humano, y respetar sus diferencias individuales, es decir, debemos de educar a la diversidad proporcionándoles los elementos que requieren para que puedan sobrevivir en una sociedad que a la fecha sigue segregando y señalando a los que menos pueden.
- Con relación a la práctica de investigación pude constatar que una cosa es el concepto de lo que es la investigación y otra la aplicación de estos conceptos en la investigación.
- En relación con el manejo de las herramientas virtuales, aprendí a utilizarlas para la búsqueda de información más específica sobre la temática que estaba desarrollando.
- Más que nada pude reconocer que por medio de la comunicación virtual, con mi asesora, compañeros y docentes se logran lazos afectivos que me motivaron a seguir adelante con esta investigación.
- Con relación a la disciplina para poder cumplir con lo establecido con relación a la entrega de trabajo y el tiempo, logré cubrir mis metas propuestas para realizar la investigación,

para la entrega a tiempo de los trabajos solicitados y poder aprender que se requieren de hábitos y valores morales para lograr los propósitos que nos marcamos.

- Por último, puedo decir que se cierra un ciclo en mi proceso de aprendizaje, pero que no puedo quedarme ahí y que es necesario seguir aprendiendo para lograr ser mejor como ser humano y como profesionalista. Que en esta época globalizadora, hay que ser más competitivos y mejores profesionalistas comprometidos con la educación de nuestros niños, ya que ellos son el futuro del país.

Referencias bibliográficas y /o documentales

- AAMR: Definition of Mental Retardation. Recuperado el 5 de septiembre de 2004 de www.aamr.org/policies/faq_mental_retardations.html.
- Aaron, P.G. (1997). Impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*. 67, p. 461-503.
- American Psychological Association. (2002). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. (2ª. Ed). México, D.F. El Manual Moderno.
- Angulo, F., Gimeno, J., López, M., Pérez, A., Santos, M., Sola, M., Torres, J. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. (2ª. Ed). Madrid, España, El aula libre.
- Arbieto, K. Procesos Psicológicos del aprendizaje. Recuperado el 13 de septiembre de 2004 de <http://www.psicopedagogiaonline.com/articulos/documentos/pseducacion.pdf>
- Bayha, Betsy. Telecommunications problems and design strategies for people with cognitive disabilities. Recuperado el 5 de septiembre de 2004 de <http://www.wid.org/archives/telecom/chapter4.html>
- Browder, D. y Cooper-Duffy K. (2003). Evidence based practices for students with several disabilities and the requirement for accountability in "No Child Left Behind". *The Journal of Special Education*, 37, 157-166.
- Carrasco, A. (1992) Qué es lo básico en la Escuela Primaria? Recuperado el 28 de agosto de 2004 de www.latarea.com.mx/articu/articul/carrasco1.htm
- Consejo Nacional Técnico de la Educación. (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo (tomo 2)*. México, CONALTE
- Constructivismo y cognoscitivismo. Recuperado el día 13 de septiembre de 2004 de prof.usb.ve/macedo/itc/Documentos/estitc.htm
- Conferencia Mundial sobre Educación para todos. (1990). *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- Day, R.H., (1973). *Psicología de la Percepción Humana*. (Tr. Marcelino Llanos Braña). México, Limusa.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Cap. 8. (2ª. Edición). México, McGraw-Hill.
- Dirección de Educación Especial. (1994). Artículo 41. Comentario de la Ley General de Educación. Cuadernillo de Integración Educativa # 2. México, DEE/SEP.
- Dirección de Educación Especial. (1994). *Declaración de Salamanca de principios, Políticas y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. Cuadernillo de Integración Educativa # 3. México, DEE/SEP.
- Dirección de Educación Especial. (1994). *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. Cuadernillo de Integración Educativa # 4. México, DEE/SEP.

- Dirección de Educación Especial. (1996). Proyecto General de Educación Especial. Pautas Organizativas. Cuadernillo de Integración Educativa # 6. México, DEE/SEP.
- Evolución histórica del concepto de comprensión lectora. Recuperado de www.hatmlrincondelvago.com/comprension_lectora.html el 27 de agosto 2004.
- Gagné, E. (1985). La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. (Tr. Paloma Linares). Madrid, España, Visor Distribuciones.
- Gil, V., Leal Ma. I., López Sira y Miravalle, P. Dificultades en la comprensión lectora. recuperado el 27 de agosto de 2004 de www.uv.es/juanma9/didactica/lectora.htm
- Gobierno de la República. (2001) Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.
- Godoy, M. (2001). Factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora. Una mirada desde el enfoque de la atención a la diversidad. Recuperado el 27 de agosto de 2004 de www.inclusioneducativa.cl/documentos/barreras.pdf
- Gujardo, E. (1998). Proyecto General de Educación Especial en México. Fase II. Conferencia.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. (3ª. Ed) México, McGrawHill.
- Johnston, P. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque Cognitivo. (Tr. Begoña Jiménez), Madrid, España, Visor Distribuciones.
- Joseph, L. y Seery M. (2004). Where is the Phonics? A Review of the literature on the use of Phonetic Analysis with students with mental retardation. Remedial and Special Education. 25, 88-94
- Magnusson, David (1969). Teoría de los Tests. (Tr. Javier Aguilar). México, Trillas.
- Mejía, D. (2004). Efectos de un programa de entrenamiento de macro estrategias para la elaboración de resúmenes de material instruccional en alumnos de segundo grado de secundaria. Tesis para obtener el grado de maestría. México, D.F.
- Mejía, D. y Salgado, S. (1999). La evaluación de los Niveles de aprendizaje como una estrategia para el análisis de los Procesos de Enseñanza- aprendizaje en CAM y USAER en atención a la Diversidad. Investigación realizada en la Dirección de Educación Especial. México, D.F.
- Mental retardation. Recuperado el 5 de septiembre de 2004 de www.nichcy.org/pubs/factshe/fs8txt.htm#school
- Olarte, N. (1998). El problema de la Comprensión Lectora. Revista Correo del Maestro. N° 23, pp 7-8
- Palomino, W. Resumen de la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel. Recuperado el 10 de abril de 2005 de www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml
- Pozo, I. (2000). Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. España, Alianza Editorial.

- Rohena, E. Jitrenda, A. Browder, D. (2002). Comparison of the effects of Spanish and English constant time delay instruction on sight word reading by Hispanic learners with mental retardation. *The Journal of Special Education*. 36, 169-185
- Sánchez, P. (2003). Rendimientos de cuentas (Presentación en Power Point), Acapulco, Gro.
- Sánchez, P. (2004). Proyecto de Educación Especial. México, D.F. (documento interno de la Dirección de Educación Especial).
- Sección de Educación de la ONCE. (1996). Los modos de lectura. (Análisis de una decisión importante para los deficientes visuales). Marzo de 1996. Recuperado el 27 de agosto de 2004 de www.sapiens.ya.com/eninteredvisual/ftp/modos_de_lectura.htm
- SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España & Cooperación Española. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México, D.F. SEP.
- SEP. (2000). La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Programa Nacional de Actualización Permanente. México, D.F. SEP.
- SEP. (2000). Programas de estudio de Español. Educación Primaria. México, D.F. SEP.
- SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México, SEP.
- SEP.(1981). La educación especial en México. México. SEP
- SEP-SNTE. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Recuperado de el día 25 de enero de 2005 <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/acuerdo/acu0.htm>
- SEP- SNTE (2000). Antología de Educación Especial. Evaluación del factor preparación profesional. México, D.F. SEP.
- Solé, I. (1999). Estrategias de Lectura. Barcelona, España, Grao.
- Spooner, A., Baddeley, A., Gathercole, S. (2004) Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neale Analysis of Reading Ability?. *British Journal of Educational Psychology*. 74 part 2 pp. 187-203
- Taylor, S. y Bogdanm R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (Tr. Jorge Piatigorsky). España, Paidós Básica.
- Troncoso, Ma. Victoria. Principios Básicos de La Enseñanza de Lectura y Escritura a Personas con Síndrome de Down. Recuperado el 27 de agosto de 2004 de www.infonegocio.com/downcan/todo/curso/actualizacion/principiosbasicos.htm
- Vigotski, L. (1983). Obras Completas. Fundamentos de defectología. (tomo V). La Habana, Cuba, Pueblo y Educación.

Anexo A

ARTÍCULO 41 DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

ARTICULO 41.- La Educación Especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciara su integración a los planteles de Educación Básica Regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurara la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaboraran programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

Anexo B

Instrumentos de Evaluación.

LECTURA

El león y el perrito.

En el parque zoológico entró una vez un perrito que se había extraviado.

Después de husmear por aquí y por allá, terminó por meterse en la jaula del león y se encogió en el ángulo de la jaula con el rabo entre las patas.

El león se acercó y lo olfateó. El perrito se tendió de espaldas, levantó las patitas y agitó la cola. El león le dio la vuelta con una de sus fuertes garras.

El perrito se levantó y se alzó de manos ante el león. El león lo miró, volvió la cabeza a un lado y a otro, y no lo tocó.

Cuando el hombre que cuidaba de las fieras echó al león su comida, éste arrancó un buen pedazo de carne y le dejó el resto al perrito.

Al anochecer, cuando el león se acostó, el perrito se tendió a su lado y descansó la cabeza en la pata del león.

Desde entonces, el perrito vivió en la jaula con el león; comían y dormían juntos, y a veces también jugaban.

En cierta ocasión, un señor fue al parque y vio que el perrito aquel, tan amigo del león, era el suyo. Entonces pidió al cuidador del parque que se lo devolviera. El cuidador empezó a llamar al perrito para sacarlo de la jaula, pero el león erizaba la melena, rugió furioso, y el perrito no se movió de su rincón.

De este modo el león y el perrito siguieron viviendo, muy amigos, en la misma jaula por mucho tiempo.

León Tolstoi

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.

1. Indagación del conocimiento previo de los alumnos

Se les presentará la ilustración de la lectura y se les preguntará acerca de la lectura

2. ¿Qué es lo que ven en estos dibujos?
3. ¿De que creen ustedes que trata la lectura?
4. ¿Quien ha ido al zoológico?
5. ¿Qué es lo que hay en un zoológico?
6. ¿Conocen a los leones?
7. ¿Quien puede decirme como son los leones?
8. ¿Alguien tiene o ha tenido perro?
9. ¿Cómo es tu perro?
10. ¿Creen ustedes que un león puede vivir con un perro?
11. ¿Por qué?

2. Lectura de texto

Se hará la lectura en voz alta, y se realizarán las siguientes preguntas:

1. ¿Qué creen que va a pasar con el perro?
2. ¿Qué creen que va a hacer el león?
3. ¿El perro se va a ir con su dueño?

Después de la lectura:

4. ¿Quién pensó que eso iba a suceder?
5. ¿Se acuerdan lo que dijeron que iba a pasar con el perro? ¿Quién dijo lo que iba a pasar y fue lo que paso con el perro? y con el león?
6. ¿Quien de ustedes pensó que en eso iba a terminar la historia?

Se realizará la lectura en voz baja por cada uno de los alumnos. Se detectarán palabras conocidas por cada uno de los alumnos.

3. Los alumnos responden a las preguntas siguientes:

1. ¿Quienes son los personajes del cuento?

4. Recuperación de la lectura de manera oral

1. ¿Quién puede decirme que fue lo que paso primero?
2. ¿Y después?
3. ¿Que paso al final?

4. ¿Quién puede contar la historia? (que cuente la historia para conocer su comprensión con relación a la lectura.

5. Trabajo final

Que el alumno escriba si tiene acceso a la escritura o realice un dibujo con relación a lo que entendió de la lectura realizada.

Anexo C

SECUENCIA DE CONTENIDOS: ESPAÑOL

Apartado: Comprensión Lectora.

Propósitos:

- Que los alumnos logren la comprensión de lo que leen así como que utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana.
- Que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos diversos leídos por otros ▪ Identificación del propósito de la lectura y de la cadena de ▪ Correspondencia entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito. ▪ Intentos de lectura con apoyo en las imágenes y en el recuerdo del texto previamente escuchado. ▪ Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos. ▪ Realización de predicción e inferencias ▪ Identificación de palabras desconocidas e indagación de su significado. ▪ Comprobación de la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones. ▪ Distinción de la realidad-fantasía ▪ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. ▪ Formulación de resúmenes sobre el contenido del texto en forma oral 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de la lectura y de correspondencias entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito. ▪ Intentos de lectura con apoyo en las imágenes y en el recuerdo del texto previamente escuchado. ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo, inferencias e ▪ Identificación del significado global y literal. ▪ Identificación de palabras desconocidas e indagación de su significado ▪ Comprobación de la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones. ▪ Distinción de la realidad-fantasía. ▪ Expresiones de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído y resúmenes sobre el contenido del texto en forma oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de la lectura y del texto ▪ Identificación de la relación entre imágenes y texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. ▪ Identificación de palabras desconocidas e identificación de su significado ▪ Comprobación de la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones y corrección de las inapropiadas. ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído resumen sobre el contenido del texto oral. ▪ Distinción de realidad- fantasía ▪ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos.

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de lectura del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. ▪ Identificación de palabras desconocidas e indagación de su significado ▪ Comprobación o ajuste de las predicciones, inferencias, interpretaciones y corregir las inapropiadas. ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita. ▪ Distinción realidad-fantasia. ▪ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de lectura del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. ▪ Identificación de palabras desconocidas e indagación de su significado ▪ Comprobación de la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones y corregir las inapropiadas. ▪ Expresión de opiniones sobre lo leído y resumir el contenido en forma oral o escrita. ▪ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. ▪ Consultar otros libros para comparar y ampliar información. ▪ Elaborar esquemas, cuadros sinópticos a partir del texto ▪ Elaboración de conclusiones y conocimientos nuevos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación del propósito de lectura del texto ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico. ▪ Identificación de palabras desconocidas e indagación de su significado. ▪ Comprobación o ajuste de la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones y corregir las inapropiadas. ▪ Expresión de comentarios y opiniones sobre lo leído y resumir en contenido del texto en forma oral o escrita. ▪ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. ▪ Consultar otros textos para comparar y ampliar información ▪ Elaborar esquemas, cuadros sinópticos a partir del texto ▪ Elaboración de conclusiones y conocimientos nuevos.

Anexo D

Anexo E

Componentes y apartados del Programa de estudios de español
Educación Primaria

Expresión oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la lengua.
Interacción en la comunicación	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita
Funciones de la comunicación oral	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores	Funciones de la escritura, tipos de texto y características	Reflexión sobre las funciones de la comunicación
Discusiones orales, intenciones y situaciones comunicativas	Comprensión lectora	Producción de textos	Reflexión sobre las fuentes de información
	Conocimiento y uso de fuentes de información		

Anexo F

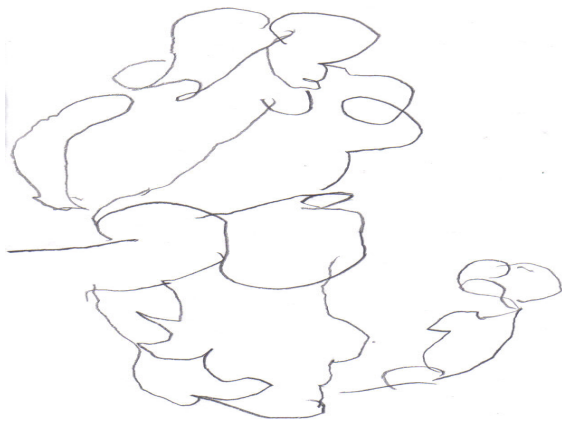
Evidencias de la adquisición de la habilidad de comprensión lectora de recuperación de la lectura escrita por medio de dibujo, con los alumnos con discapacidad intelectual de sexto grado de primaria.



Alumno :1.2

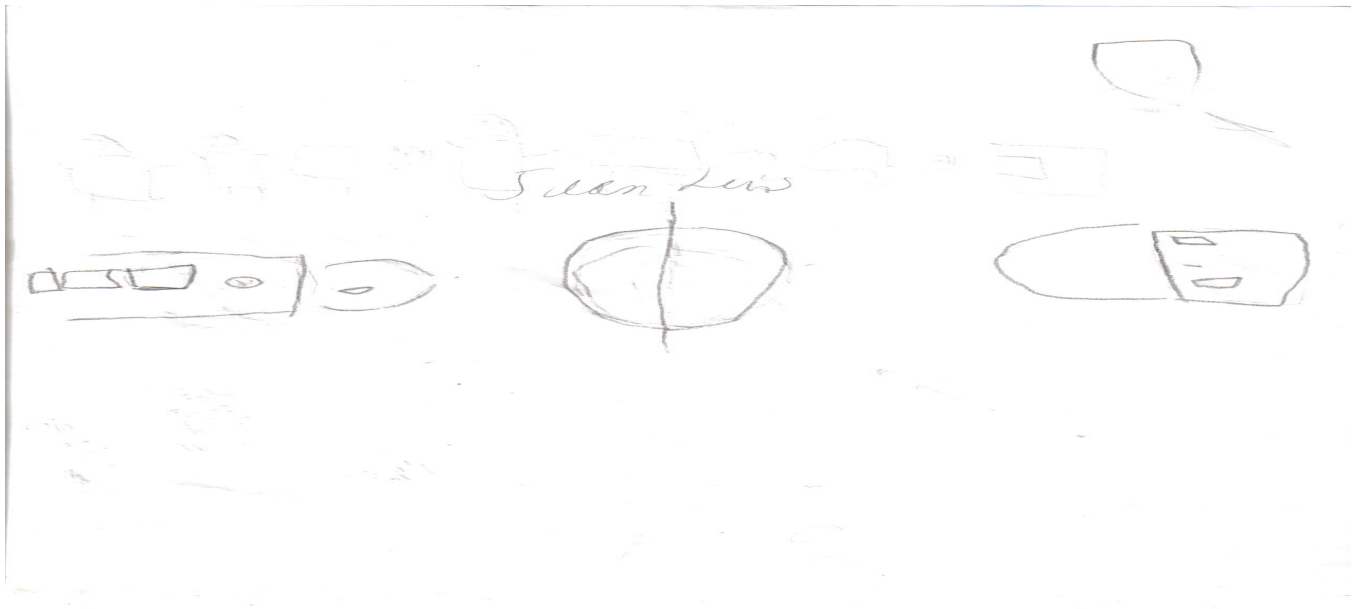


Alumno:3.1



Delia

Alumno: 1.4



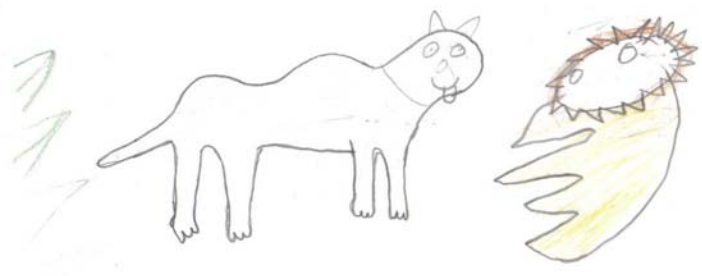
Alumno:3.8



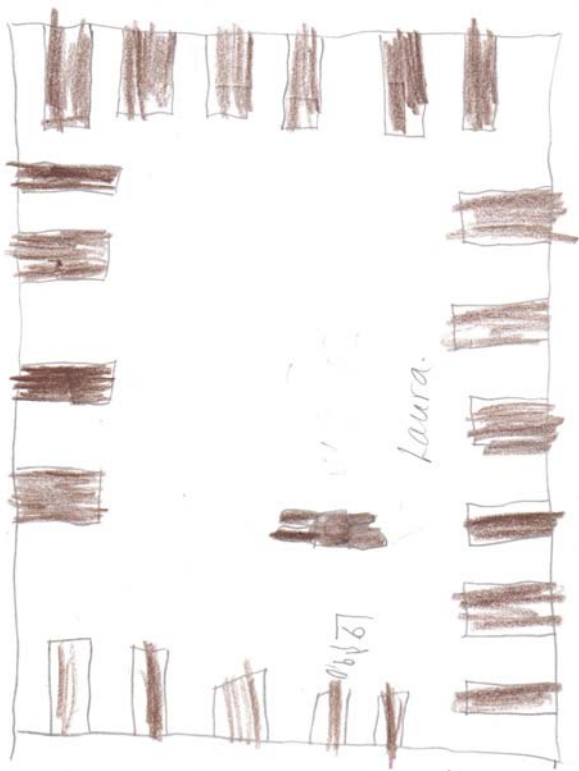
Joh natan

Alumno:3.9

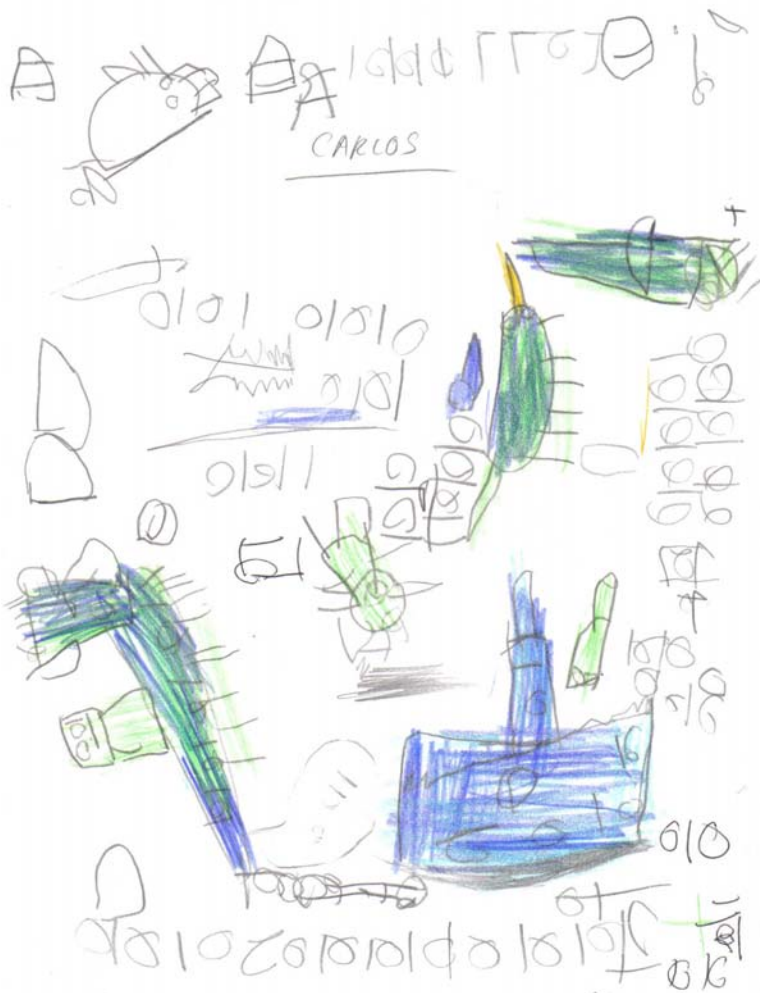
México D.F a 21 de octubre del 2000 el Perro y el león Michel.



Alumno: 3.5



Alumno: 3.4

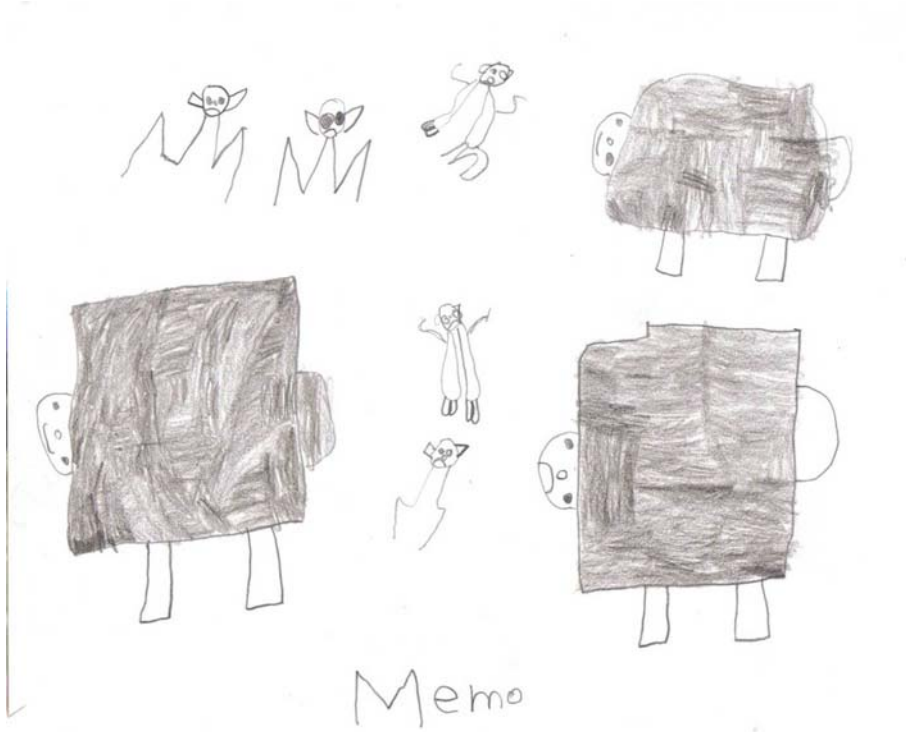


Alumno: 3.3

JESSICA



Alumno 2.6



Alumno 3.10



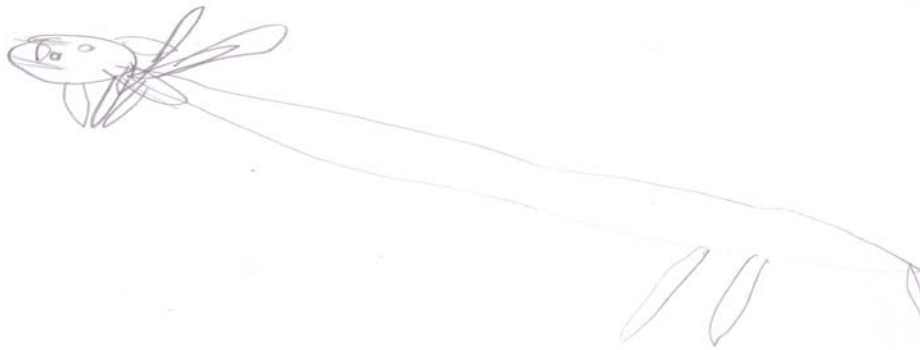
Alumno 1.5

LPTOAA

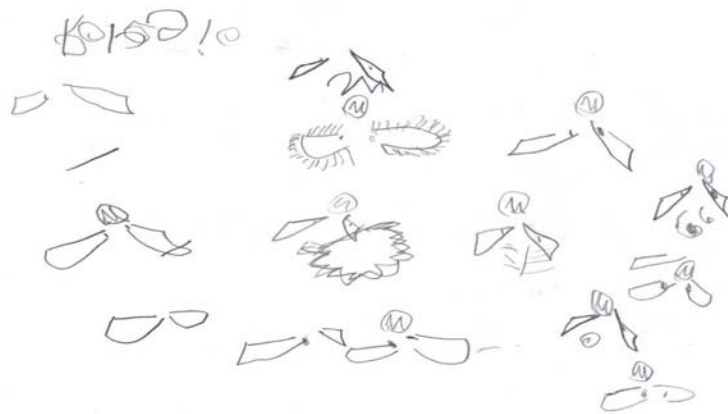


Alumno:2.1

Palina

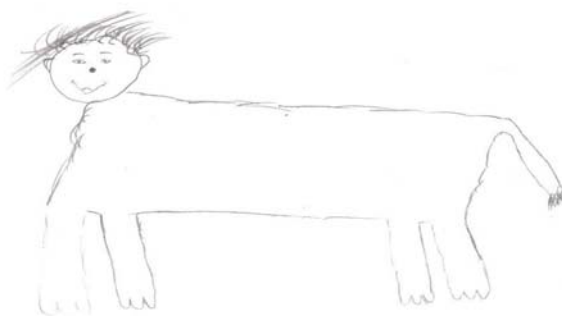


Alumno: 1.3

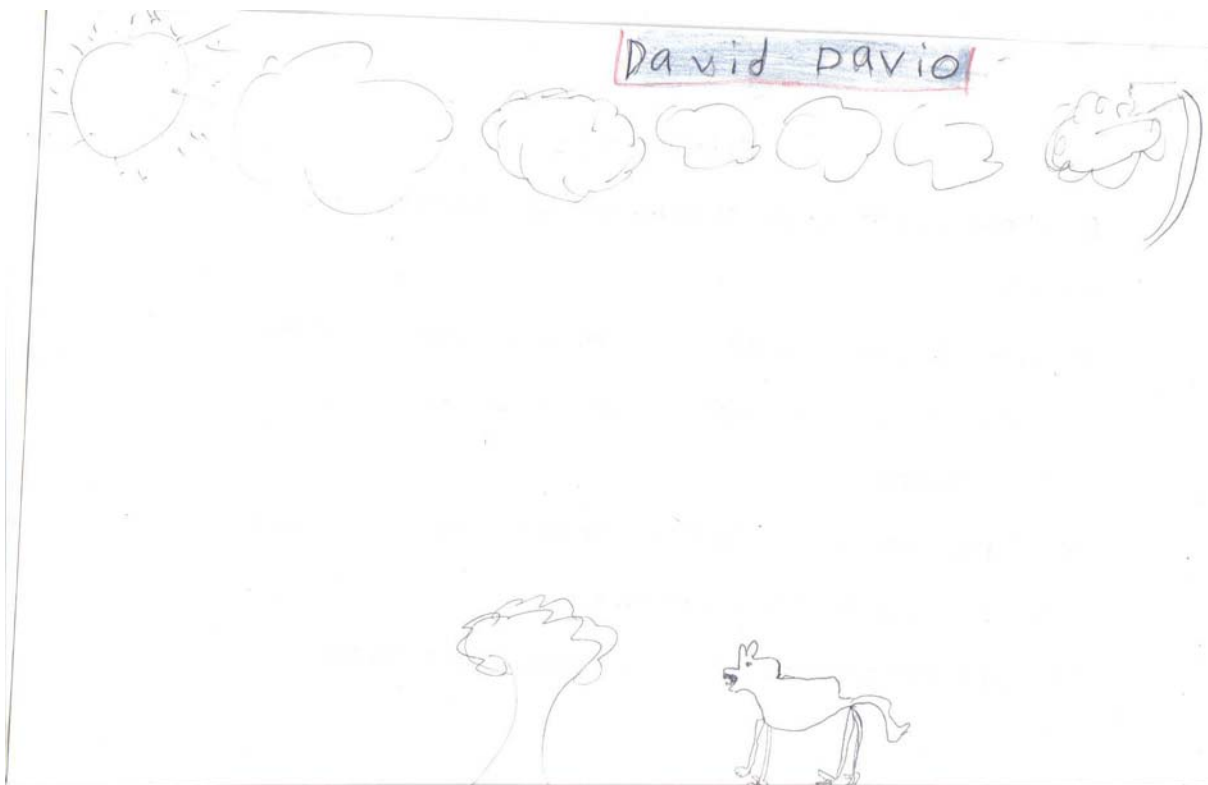


Alumno: 1.1

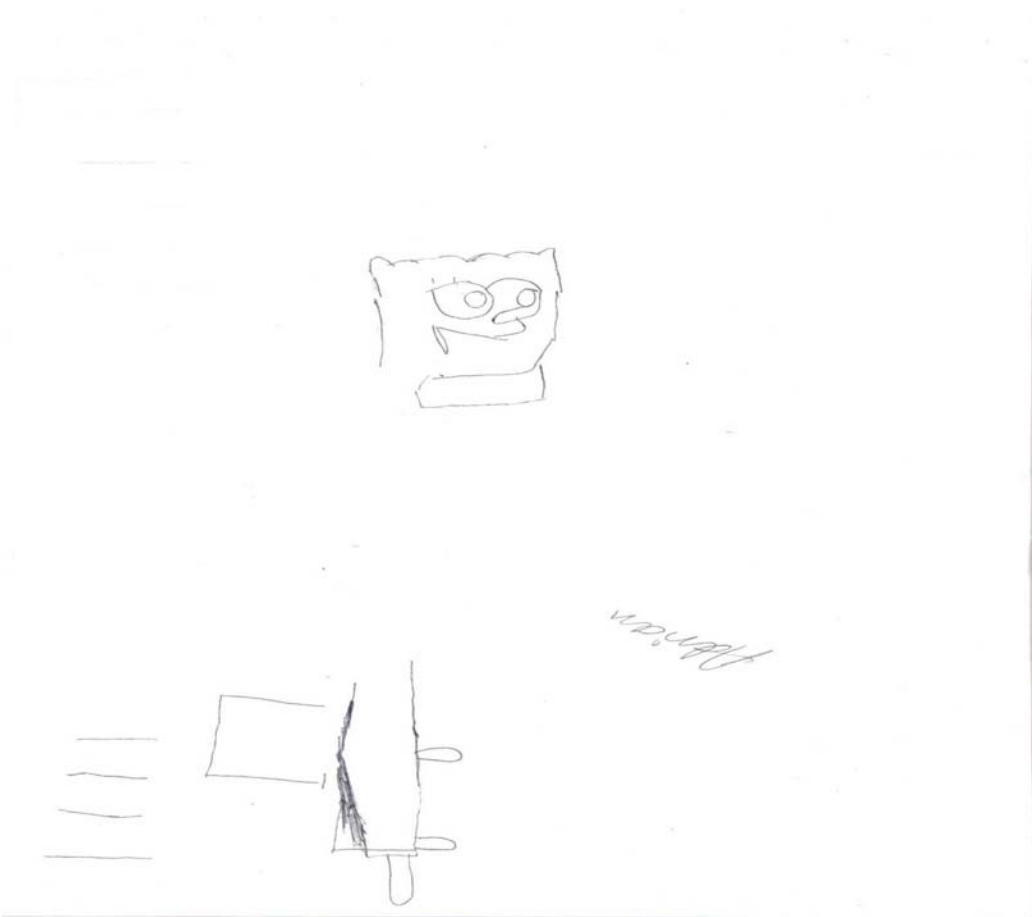
Marcen Juárez Rubio



Alumno:2.3



Alumno:2.5



Alumno:3.2

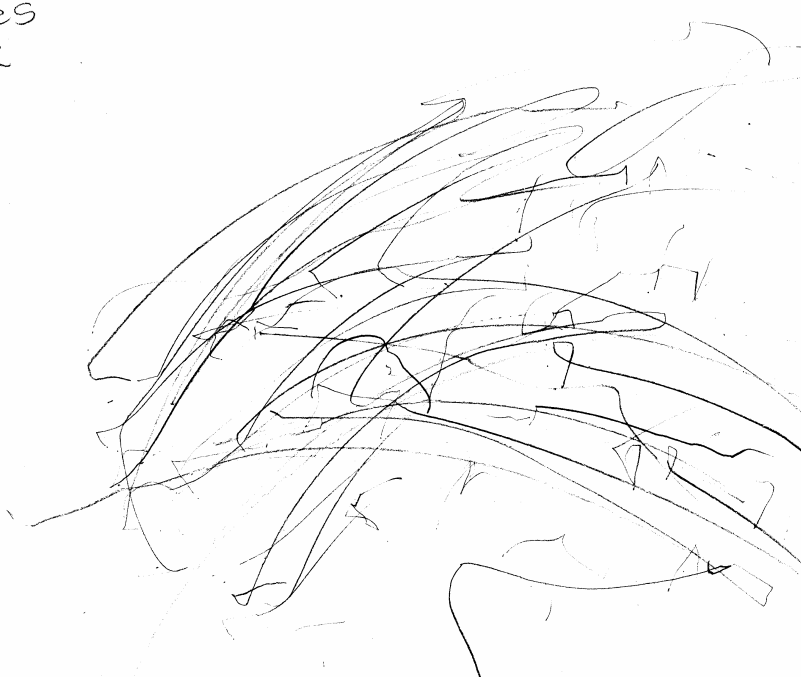
Perro y León

6a B.V. 6



Alumno:3.6

Mercedes
Cecilia
Tellez
Peña.



Alumno 2.3



A3uri

Alumno : 3.7

CURRÍCULO VITAE

Ana Bertha Murow Troice, nació en la Ciudad de México. Sus estudios de Licenciatura los realizó en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Facultad de Filosofía y Letras en el Colegio de Pedagogía.

Trabajó en el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, realizando investigación relacionada con la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria y en la Escuela Nacional de Maestros.

Tiene experiencia como docente a nivel medio superior.

Desde hace 22 años aproximadamente labora en la Dirección de Educación Especial. Ha desempeñado diversos puestos relacionados con la atención de los alumnos con discapacidad.

Por su experiencia en esta modalidad educativa así como por las reformas educativas de 1993, en la que se reorientaron los servicios educativos y se comenzó a utilizar el currículo de educación primaria para la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se ha interesado por conocer aspectos relacionados con el aprendizaje de estos alumnos. En este momento su interés se centra en conocer hasta donde desarrollan la habilidad de comprensión lectora los alumnos con discapacidad intelectual que egresan de sexto grado de los Centro de Atención Múltiple de Educación Especial y en que nivel se encuentran con relación a lo que marca el plan y programa de estudios de la Secretaría de Educación Pública.