



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora en niños con
discapacidad intelectual**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

presenta:

Irma Lorena Pérez Martínez

Asesor tutor:

Mtra. Avelina Jiménez Lozano

Asesor titular:

Dr. Manuel Humberto Ayala Palomino

Tampico, Tamaulipas, México

Abril, 2013.

A Dios, por todo, por el milagro de la vida.

A Emmanuel Alejandro, mis ilusiones se renuevan en ti hijo.

A Emmanuel, por su amor y apoyo incondicional.

A mis padres por su ejemplo de fortaleza, constancia y por su gran amor.

A Lupita, hermana eres mi inspiración.

A mis tías Marta y Norma, por creer en mí y ayudarme a cumplir mis metas.

A Manolo, Caro y Miguel, por convertirse en mis hermanos también.

Agradezco de manera muy especial a la Mtra. Avelina Jiménez Lozano asesora de este proyecto, porque su invaluable orientación permitió concluir este proyecto. Gracias por guiar mis ideas y por contribuir en mi formación como profesional, como investigador pero sobre todo como ser humano.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema	1
1.1. Antecedentes	2
1.2. Definición y Planteamiento	10
1.3. Objetivos.....	11
1.4. Justificación	12
1.5. Limitaciones del estudio	14
Capítulo 2. Marco teórico	18
2.1. Definición e importancia del aprendizaje.....	18
2.2. Teorías del aprendizaje.....	19
2.2.1. Jean Piaget y su teoría del desarrollo cognitivo	19
2.2.2. Teoría sociocultural de Lev. S. Vigostky y sus implicaciones en el aprendizaje.....	22
2.2.3. David Ausubel y la teoría del aprendizaje significativo.....	23
2.2.4. Gerome Brunner y la teoría del aprendizaje por descubrimiento ...	25
2.3. Desarrollo de la competencia lectora	26
2.3.1. Habilidades comunicativas	26
2.3.2. La competencia lectora	28
2.3.3. El papel del docente en el aprendizaje y desarrollo de la competencia lectora.....	31
2.3.4. El papel de los padres en el proceso de aprendizaje	44
2.4. Lecto-escritura	49

2.4.1. Niveles de conceptualización de la Lengua escrita.....	49
2.4.1.1. Nivel presilábico	49
2.4.1.2. Nivel silábico	51
2.4.1.3. Nivel alfabético	52
2.5 Métodos para el aprendizaje de la lectoescritura.....	52
2.5.1. Métodos	53
2.5.1.1. Método sintético	53
2.5.1.2. Método Alfabético.....	53
2.5.1.3. Método silábico.....	53
2.5.1.4. Método fonético	54
2.5.1.5. Método de palabras normales	54
2.5.1.6. Método analítico y global	54
2.5.1.7. Métodos mixtos o eclécticos	55
2.6. Discapacidad.....	56
2.7. Necesidades educativas especiales	57
2.7.1. Clasificación de las necesidades educativas especiales	58
2.7.1.1. Discapacidad auditiva.....	58
2.7.1.2. Discapacidad motriz	58
2.7.1.3. Discapacidad visual.....	58
2.7.1.4. Discapacidad intelectual	59
2.8. Discapacidad Intelectual.....	59
2.8.1. Definición	59
2.8.2. Etiología	60

2.8.3. Dimensiones de la discapacidad intelectual	61
2.8.4. Características de desarrollo de los niños con discapacidad	
intelectual	62
2.8.4.1. Desarrollo cognitivo.....	63
2.8.4.2. Desarrollo de Lenguaje.....	63
2.8.4.3. Desarrollo físico y psicomotor	63
2.8.4.4. Desarrollo social y afectivo	63
2.8.5. Consideraciones importantes	64
Capítulo 3. Método.....	68
3.1. Participantes	68
3.2. Instrumentos	79
3.3. Procedimientos.....	81
3.4. Estrategias de análisis de datos.....	82
Capítulo 4. Resultados.....	84
4.1. Evaluación inicial de los alumnos.....	85
4.1.1. Dictado de palabras	86
4.1.2. La entrevista con padres	88
4.2. Aplicación de estrategias.....	91
4.2.1. Memorama	91
4.2.1.1. Variaciones propuestas por el docente	92
4.2.1.2. Experiencia del grupo.....	93
4.2.2. Lotería.....	93
4.2.2.1. Variaciones propuestas por el docente	94

4.2.2.2. Experiencia del grupo.....	94
4.2.3. ¿Qué dicen los datos?	96
4.2.3.1. Variaciones propuestas por el docente	97
4.2.3.2. Experiencia del grupo.....	97
4.2.4. No lo escribas, constrúyelo	98
4.2.4.1. Variaciones propuestas por el docente	99
4.2.4.2. Experiencia del grupo.....	99
4.2.5. Vamos a hacer carteles	100
4.2.5.1. Variaciones propuestas por el docente	101
4.2.5.2. Experiencia del grupo.....	101
4.3. La nueva perspectiva de los padres de familia	103
5. Capítulo 5. Conclusiones	109
5.1. Hallazgos	109
5.2. Limitaciones	112
5.3. Propuesta docente para la evaluación de la competencia lectora en alumnos con discapacidad intelectual.....	114
Referencias.....	117
Apéndices	124
Apéndice A: Formato de diario de campo	124
Apéndice B: Guía de entrevista.....	125
Apéndice C: Fotografías	126
Apéndice D: Guía de observación	136
Apéndice E: Cartilla de evaluación para 2º grado	137

Apéndice F: Oficio de consentimiento	138
Currículum Vitae.....	139

Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual

Resumen

Educar a partir del desarrollo de competencias, multidirecciona el proceso de enseñanza aprendizaje en cuanto a la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; hacerlo desde el marco de referencia de la educación especial implica un sin número de adecuaciones que surgen de las necesidades individuales de cada uno de los alumnos a partir de la discapacidad que presenten. En los Centros de Atención Múltiple se aplican planes y programas de estudio correspondientes a la Reforma Integral Educativa 2011 (RIEB), bajo la condición de que en ellos no se contemplan las características de los alumnos con alguna discapacidad, incluida la intelectual. Es por ello que los docentes deben desarrollar estrategias que permitan el logro de los estándares de desempeño requeridos en los diferentes campos de formación; el de lenguaje y comunicación alberga el desarrollo de las habilidades comunicativas, entre las que se encuentra la competencia lectora. La investigación tiene como propósito dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles estrategias metodológicas favorecen la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual entre los 8 y 12 años inscritos en 2º grado de educación especial? Para tal efecto se llevó a cabo una investigación cualitativa de tipo estudio de caso a partir del diseño de investigación acción. En la cual se concluye que las innovaciones docentes que puedan aplicarse en este ámbito, favorecen todas las habilidades comunicativas, no solo la de leer.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

La problemática de investigación se analizará a partir del reconocimiento de que la educación forma parte de los derechos humanos. Por tanto todas las personas tienen derecho a ella, sin importar las características y condiciones individuales que cada uno posea. Es a partir de esta afirmación que las sociedades han encaminado esfuerzos para lograr el establecimiento real de este derecho trabajando desde diversos escenarios y generando resultados multidimensionales entre ellos los conceptos de integración e inclusión.

Educar conlleva al desarrollo de múltiples procesos de aprendizaje a los que responden currículos diseñados para personas que accederán sin dificultades a dichos aprendizajes. La discapacidad es un concepto que requiere una fundamentación a parte que permita que las personas con esta condición accedan también a la educación. Para ello se explicará la organización del Sistema Educativo en México en lo que a Educación Especial se refiere, las dificultades y carencias a las que se enfrenta para poder lograr competencias específicas como la lectura en niños con discapacidad intelectual.

De una forma más específica se describirá organización e infraestructura del lugar donde ha de llevarse a cabo el estudio. Cómo surgen las instalaciones y cómo fueron creciendo ante el apoyo y la demanda de la zona en la que está ubicada. Así como las características de los alumnos que atiende y la organización del trabajo docente que permite el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias mediante adecuaciones y estrategias docentes.

1.1. Antecedentes

El soporte esencial del presente estudio, se desprende de la premisa de que la educación es un derecho humano fundamental. Para los padres, los alumnos y los docentes de educación especial, el trayecto no ha sido fácil, y uno de los objetivos primordiales es igualar las oportunidades de acceso para las personas con discapacidad.

Los esfuerzos se han realizado en conjunto a nivel mundial, una muestra de ello fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, que garantizaba el derecho de educación para todos, independientemente de las diferencias particulares (Iberoamericanos, 1990); posteriormente la Declaración de Salamanca, llevada a cabo en España en 1994, proclamó un marco de acción para las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994).

En México, a partir de 1970 se crea la Dirección General de Servicios de Educación Especial, cuya finalidad principal es constituir y supervisar la educación especial y la formación de maestros expertos. En 1993, se reorientaron y reorganizaron dichos servicios en cuanto a su función y a la misión real de la integración educativa.

Desde entonces y hasta el momento, uno de los centros que le brinda en México atención a la integración educativa, es el Centro de Atención Múltiple (CAM), que brinda atención a los niveles de educación básica bajo planes y programas de estudio generales realizando las adecuaciones curriculares correspondientes, estableciendo los grados en función de la edad, concentrando alumnos con diversas discapacidades en un mismo grupo.

Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y la Unidad

de Apoyo a Preescolar (UAP), que promueve la integración de niños con necesidades educativas especiales al servicio de preescolar regular (SEP, 2006), creadas para promover la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular mediante el asesoramiento docente en la práctica y elaboración de propuestas curriculares adaptadas al nivel de competencia del alumno integrado para favorecer los aprendizajes y el desarrollo de competencias.

Otro de los organismos que atiende a la población con necesidades educativas con o sin discapacidad son las Unidades de Orientación al Público (UOP), organizadas para brindar información a la sociedad sobre el proceso de integración educativa como parte de un proceso socioeducativo, fortaleciendo las capacidades, habilidades, actitudes y valores que los transformen en una comunidad inclusiva.

La última reforma del sistema educativo mexicano en el nivel de primaria, se realizó en el 2011, articulando el enfoque por competencias para preescolar en el 2004, para primaria en el 2011 y para secundaria en el 2009. En este sentido, uno de los principios pedagógicos que sustenta la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB 2011, es el de favorecer la inclusión para atender a la diversidad de manera oportuna y reduciendo al máximo las desigualdades de acceso a través de cuatro campos de formación para la educación básica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. Es el primero de ellos, el de lenguaje y comunicación el que tiene la finalidad de desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes: hablar, escuchar, leer y escribir, todas ellas entendidas como prácticas sociales de lenguaje, en donde la lectura desarrollará la capacidad de observación, atención, concentración, análisis,

reflexión y diálogo (SEP, Plan de estudios 2011. Educación Básica, 2011).

El Centro de Atención Múltiple inició sus actividades el 31 de octubre de 1994, con el nombre de Centro de Intervención Temprana, por iniciativa y apoyo de algunas profesoras, directoras y supervisoras de la zona, quienes facilitaron los recursos humanos necesarios.

En un principio se utilizó el espacio de una casa en alquiler, cuyo costo fue cubierto en un 50% por iniciativa de padres de familia y el otro 50% por el Club de beneficencia. Pero esta situación fue difícil de sostener por el impacto económico generaba tanto para el Club, que debía reportar diversos beneficiados, como por los padres de familia que además del apoyo brindado al Centro de Atención Múltiple, tenían que pagar medicamentos, terapias y tratamientos alternativos que sus hijos por su discapacidad debían de llevar paralelamente a su atención escolar.

Durante el ciclo escolar 1996-1997, se suspenden las aportaciones económicas del Club Rotario, motivo por el cual interviene el departamento de Desarrollo Regional de la Educación en Tampico, firmándose un convenio en el cual se facilitaban 3 aulas del Centro de Capacitación Laboral, perteneciente a la zona N° 7 de Educación Especial; laborando en el periodo comprendido de febrero de 1997 a septiembre de 2001.

Durante 7 años, se efectuaron diversos trámites, ante las diversas instancias correspondientes, sin haber obtenido respuesta favorable, fue gracias al apoyo incondicional de autoridades educativas, los miembros del Consejo Municipal de Participación Social (CMPS) y el entonces Presidente Municipal, de esta ciudad, quienes realizaron las gestiones necesarias, para que el actual edificio fuera facilitado.

A petición de la Sra. Ma. Antonieta Morales de Yarrington, presidenta del DIF

Estatal y las señoras que conforman el voluntariado SECUDE, quienes preocupadas por que la población que presenta capacidades diferentes recibiera una atención adecuada contando con el apoyo incondicional del Gobernador Institucional Lic. Tomás Yarrington Rubalcaba, se inicia la construcción de ocho Centros de Atención Múltiple ubicados en los siguientes municipios: dos en Matamoros, Nuevo Laredo y Reynosa y uno en Tampico y Cd. Victoria.

En apoyo de la población infantil que enfrenta alguna discapacidad, el 30 de octubre de 2001 y como resultado de una coordinación de esfuerzos entre autoridades y particulares, fue inaugurado el Centro de Atención Múltiple, cuyo evento fue presidido por las señoras del voluntariado SECUDE y el Alcalde Municipal, con el objetivo de fortalecer la educación especial en la Entidad, encuadrado en una infraestructura de calidad y en una perspectiva que incluye la atención del proceso educativo de intervención temprana, educación básica y capacitación laboral de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. “Tzehuali”, en Náhuatl significa, “hacer el bien a alguien más”.

Actualmente el Centro de Atención Múltiple se encuentra ubicado al norte de la ciudad y puerto de Tampico, entre las Avenidas José Ma. Mercado y Ave. José Ma. Morelos No. 101 Col. Insurgentes en el municipio de Tampico, Tamaulipas. Atiende niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad desde los 45 días y hasta el 6° grado de educación primaria, desarrollando planes y programas de estudio vigentes de la Secretaria de Educación Pública.

Tampico es una ciudad y puerto del noreste de México, en el sureste del Estado fronterizo de Tamaulipas, su zona metropolitana está constituida por tres municipios: Tampico, Cd. Madero y Altamira, siendo la más grande y poblada del estado. Es además

la zona metropolitana costera con mayor población en el Golfo de México. La cual tiene colindancia con los municipios de Pánuco y Pueblo Viejo en el Estado de Veracruz.

La actividad económica está basada en los puertos de Tampico y Altamira, aunada a las industrias ubicadas en el Corredor Industrial Altamira. En este corredor industrial se encuentran importantes empresas tanto internacionales como nacionales.

Anteriormente, la región en la cual se asienta Tampico era una región rica en petróleo, sin embargo los pozos de extracción ya no son económicamente productivos. En la actualidad, la región es principalmente refinadora de petróleo, pues en Ciudad Madero está ubicada la refinería Francisco I. Madero, que cuenta con sus propios muelles. Sin embargo los padres de familia que acuden al centro en su mayoría no dependen de dicha actividad.

El Centro de Atención Múltiple cuenta con los servicios básicos como son: agua potable, electricidad, teléfono, servicios sanitarios; entre otros servicios, posee adecuaciones de acceso como son: rampas y barandales en la entrada y para ingresar a los salones. Las instalaciones fueron construidas por el Comité Administrador del Programa de Construcción de Escuelas (CAPCE); dicha institución cuenta con una barda de block y un zaguán como puerta principal y el resto del perímetro está construido con una barda de herrería.

La constitución física de las instalaciones consta de dos secciones, en el edificio principal, se encuentra ubicado el secretariado, la dirección, un aula de terapia física, la cual proporciona servicios extras a la comunidad por parte del DIF con la Unidad Básica de Rehabilitación (UBR) , que brinda atención a alumnos y personas ajenas a la institución que requieran de algún tipo de rehabilitación física. Por la parte trasera del

edificio están ubicados dos cubículos de psicología, el consultorio médico, trabajo social y un espacio para el área de comunicación. Una segunda ala, en forma de herradura en la que existen once aulas cuenta con un área para maternal, otra para preescolar, una para cada grupo, es decir; 1° y 2°, 3° y 4° y 5° y 6°; en las tres aulas restantes se encuentran ubicadas computación, carpintería y comunicación y la biblioteca . Dentro de la segunda ala se encuentran los baños. Las aulas se encuentran climatizadas, con ventilación e iluminación y mobiliario adecuado según la edad de los alumnos, pizarrón, lockers y material didáctico.

El aula de cómputo, el cual pertenece al Instituto Tecnológico de Educación para Adultos (ITEA), cuenta con ocho equipos de cómputo, material virtual para todos los grados de primaria, mesas de trabajo y un equipo de impresión con copiadora. La biblioteca escolar cuenta con material bibliográfico que ha sido proporcionado por el Programa Nacional de Lectura, mesas y sillas para la lectura y un teatro guiñol.

El Centro tiene cuatro áreas verdes, de las cuales, una está asignada a la hortaliza de la escuela, en donde se siembran semillas de tomate, chile, melón, por mencionar algunos. Hay un área destinada a los juegos para preescolares. Las dos áreas restantes se encuentran en la parte frontal de la escuela en las cuales hay árboles y plantas de ornato.

Para acceder a la escuela es necesario el medio de transporte público y/o privado; las calles de la colonia poseen pavimento hidráulico, con alumbrado y drenaje. Por la parte trasera del centro, se encuentra un parque y a dos cuadras se sitúa una Escuela Primaria Federal.

La colonia a la cual pertenece el CAM, presenta un nivel socioeconómico medio; no obstante, dentro de la escuela es de importancia destacar que los niveles

socioeconómicos de las familias de los alumnos, son variados y van desde bajo a medio. La mayoría de las madres de familia se dedican a actividades del hogar, siendo los padres de familia quienes se encargan de aportar el ingreso económico. Las madres por lo general se dedican al hogar y aquellas que trabajan lo hacen como empleadas domésticas, los padres en su mayoría son empleados generales u obreros y una minoría son profesionales desarrollándose en áreas específicas.

La población que atenderá el CAM durante el ciclo escolar 2012 – 2013 será de 84 alumnos: 57 hombres y 27 mujeres. 37 alumnos oscilan entre los 8 y los 12 años, de este grupo de alumnos 33 presentan discapacidad intelectual, 20 hombres y 13 mujeres, 7 serán asignados al grupo de 2º grado: 3 hombres y 4 mujeres. 2º grado es el grupo que se abordará en el estudio.

La población atendida en los niveles de educación básica es la siguiente:

- Preescolar: se reciben alumnos desde los 3 hasta los 8 años de edad, contando con 28 alumnos.
- Primaria: se atienden desde los 6 hasta los 17 años de edad contando con 51 alumnos.
- Atención complementaria: ofrece apoyo complementario a alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad que se encuentran integrados en escuelas de educación regular y que requieren de apoyos específicos que la misma escuela o el servicio de apoyo no le pueden ofrecer), se atienden a 5 alumnos.

La institución atiende alumnos que presentan necesidades educativas especiales

(NEE) asociadas a discapacidades múltiples como: Intelectual, Auditiva, Motriz, Trastornos Generalizados del Desarrollo. Los grupos son conformados de acuerdo a los lineamientos generales que marca la Secretaría de Educación Pública, los cuales indican que la edad es la que rige el grado al que deberán ser inscritos, sin embargo, las características individuales de cada alumnos influyen también en el reacomodo grupal de los alumnos.

De acuerdo al momento formativo (preescolar o primaria), los docentes rescatarán el enfoque, los propósitos, los aprendizajes esperados y contenidos del plan de estudios correspondiente y en concordancia con la Reforma Integral Educativa 2011, analizarán además las formas de enseñanza que han de planear para generar aprendizajes en los alumnos y definirán los instrumentos que les permitirán evaluar dicho proceso; así como también todas aquellas adecuaciones que les permitan llevar a cabo las acciones planeadas tanto en el logro de los aprendizajes como en la evaluación.

En la elaboración de las planeaciones, se considerarán las características de los alumnos, el nivel de competencia curricular y la discapacidad que poseen, así como los resultados que se obtengan de las evaluaciones sobre el nivel de conceptualización en el que se encuentre cada uno de los alumnos. Y a partir de ese momento deberán generarse estrategias que mejoren la competencia lectora de los alumnos, como una meta general del Centro de Atención Múltiple Tzehuali “Lidia Mendoza Gamboa”.

Dentro de los programas de estudio 2011 de la Secretaria de Educación Pública en el campo de formación lenguaje y comunicación cubierto por la asignatura de Español tiene como uno de sus propósitos que los alumnos sean capaces de leer con la finalidad de ampliar sus conocimientos, satisfacer necesidades de información y alcanzar

objetivos personales. El enfoque didáctico del currículo requerirá que los alumnos participen en situaciones comunicativas, entendidas como la oralidad, la lectura y la escritura (SEP, 2011b).

El programa organiza prácticas sociales de lenguaje en 3 ámbitos: estudio, literatura y participación social; el primero de estos enfoca a los alumnos a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento; en el ámbito de la literatura todas las prácticas tienen como eje central a la lectura; en el último de los ámbitos la lectura está en función de favorecer la ampliación de los espacios de incidencia de los alumnos dentro de la sociedad (SEP, 2011b).

Al respecto de las discapacidades, el último censo realizado en México a nivel nacional por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2010, muestra que el 5.1% de la población total, lo que equivale a 5 millones 739 mil 270, presentan alguna discapacidad, de los cuales el 49% son hombres y el 51% son mujeres. Los tipos de dificultad que el INEGI registra se relacionan con caminar o moverse 58.3%, ver 27.2%, problemas mentales 8.5%, escuchar 12.1%, hablar o comunicarse 8.3%, atención y aprendizaje 4.4% y autocuidado 5.5%. La suma de porcentajes es mayor a 100 por la población con más de una dificultad (INEGI, 2010).

1.2. Definición o planteamiento

Como ya se ha mencionado, la formación educativa y el desarrollo de habilidades y competencias de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales parte de la normatividad curricular que rige el Sistema Educativo Mexicano, sin embargo, requiere de adecuaciones curriculares y de estrategias metodológicas que posibiliten dichos logros. Responder la siguiente interrogante puede aclarar el marco de

acción:

¿Cuáles estrategias metodológicas favorecen la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual entre los 8 y 12 años inscritos en 2º grado de educación especial?

Ampliar las preguntas, permitirá ampliar también el panorama:

¿Las estrategias metodológicas empleadas por docentes para favorecer la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual entre los 8 y 12 años inscritos en 2º grado de educación especial impulsan el desarrollo de las otras habilidades comunicativas?

¿Qué estrategias de evaluación propone el docente para valorar la competencia lectora en los alumnos con discapacidad intelectual entre los 8 y los 12 años inscritos en el 2º grado de educación especial?

¿Cómo perciben los padres de los alumnos que presentan discapacidad intelectual entre los 8 y los 12 años inscritos en el 2º grado de educación especial, los logros en la competencia lectora fuera del contexto escolar?

1.3. Objetivos

El objetivo de esta investigación es conocer las acciones en la metodología que el docente requiere para facilitar el desarrollo de la competencia lectora en los niños con discapacidad intelectual, el fundamento de dichas acciones y la percepción que los padres de familia se generan al respecto.

El objetivo general es identificar y describir las estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual entre los 8 y los 12 años de edad inscritos en el grupo de 2º grado, en el Centro de Atención

Múltiple.

Los objetivos específicos son:

Conocer los efectos de la aplicación de estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual entre los 8 y los 12 años de edad inscritos en el grupo de 2º grado, en el Centro de Atención Múltiple con relación a las demás habilidades comunicativas.

Documentar las estrategias que propone el docente para evaluar la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual entre los 8 y los 12 años de edad inscritos en el grupo de 2º grado, en el Centro de Atención Múltiple.

Conocer la percepción de los padres de los alumnos con discapacidad intelectual entre los 8 y los 12 años de edad inscritos en el grupo de 2º grado, en el Centro de Atención Múltiple, sobre los logros en la competencia lectora fuera del contexto escolar.

1.4. Justificación

La discapacidad intelectual es una de las condiciones que presentan los alumnos que serán atendidos en el Centro de Atención Múltiple, por lo que llevar a cabo un estudio que describa las estrategias metodológicas que mejorarán la competencia lectora, permitirá a los docentes unificar criterios en cuanto al manejo de los aprendizajes esperados de los alumnos con discapacidad intelectual entre 8 y 12 años de edad inscritos en el 2º grado, de acuerdo al desarrollo de planes y programas vigentes en la Reforma Integral Educativa 2011.

Del mismo modo, diversificará el uso de materiales que favorecerán dichos aprendizajes y las metas que como escuela se propongan; además de que se enriquecerán las adecuaciones curriculares que los docentes habrán de diseñar según sea

el caso.

Es conveniente resaltar que la asignatura de Español pretende desarrollar las habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar, en los alumnos, por lo que la descripción de estrategias que favorezcan el desarrollo de la lectura puede incrementar los aprendizajes esperados de los alumnos no solo en la asignatura de Español sino en todo el currículo, utilizando dicha información de acuerdo al nivel de desempeño de cada alumno.

A partir del vigente ciclo escolar (2012 – 2013) los alumnos de educación básica en México, recibirán una cartilla de evaluación que en su reverso evaluará cualitativamente el nivel de logro de la competencia lectora en relación a la comprensión, la velocidad y la fluidez lectora, dicho instrumento requerirá de adecuaciones para la población atendida en Centros de Atención Múltiple.

El enfoque por competencias exige en los alumnos estándares de desempeño, que en el caso de la asignatura de español se agrupan en cinco componentes, que reflejan aspectos centrales del programa de estudio, el proceso de lectura es uno de ellos, de ahí la necesidad de investigar y documentar el tema, ya que el enfoque y los estándares propuestos por la Secretaría de Educación Pública no realiza observaciones ni sugerencias al respecto del manejo de estos temas con la población atendida en los Centros de Atención Múltiple (SEP, Programas de estudio 2011 Guía para el maestro, 2011).

Los padres de familia deben conocer los logros de los alumnos y su nivel de desempeño en relación a las competencias que se desarrollarán dentro de la escuela y el nivel de funcionalidad e independencia que estas proporcionarán a sus hijos, así como el

papel que juega el docente en dichos procesos; para así poder generar pautas de seguimiento en el hogar que refuercen y rescaten los aprendizajes que la escuela pretende alcanzar en el caso específico de cada alumno y en general como institución educativa.

1.5. Limitaciones del estudio

La investigación se vio delimitada por el amplio rango de edad que manejó el grupo de estudio de 2º grado (de 8 a 12 años) el cual está ligado a la discapacidad, las características individuales y el nivel de desempeño, así como su número de integrantes (10 alumnos). En donde los niños más grandes han estado expuestos un mayor número de veces a experiencias relacionadas con la competencia lectora dentro del contexto escolar.

Los planes y programas de estudio que se utilizaron para realizar las planeaciones correspondientes se desprenden de los generados a partir de la Reforma Integral de Educación 2011, que en su modalidad de educación básica, no contemplan a la educación especial y es por ello que tuvieron que realizarse adecuaciones curriculares que permitieran el acceso de los alumnos del Centro de Atención Múltiple a los aprendizajes esperados que en él se propusieron.

La misma situación aconteció en la Cartilla de Evaluación con la que se evaluaron los logros en la competencia lectora, pero que los rangos que ofrece para cada uno de los aspectos en relación a la comprensión, la velocidad y la fluidez lectora no están considerados para alumnos inscritos en Centros de Atención Múltiple, por lo que en el Centro de Atención Múltiple, los docentes tuvieron que realizar adecuaciones que permitieron evaluar la competencia lectora acorde a las necesidades en alguno de sus

aspectos. La cartilla de educación básica, en su reverso, contiene un apartado para las observaciones del maestro sobre la competencia lectora en cuanto a velocidad, comprensión y fluidez de lectura relacionando momentos y niveles de logro; los momentos los comprende el diagnóstico inicial en Agosto, una evaluación en Noviembre, otra en Marzo y una final en Junio; los niveles tienen un estándar de logro, para la velocidad de lectura se requiere saber cuántas palabras lee por minuto, el nivel de requiere apoyo indica menor que 60, el de se acerca al estándar de 60 a 84, el estándar de 60 a 84 y el avanzado mayor que 84. Para la comprensión lectora se requiere saber qué tanto entiende lo que lee, en el nivel de requiere apoyo indica si respondió correctamente a 1 o a ninguna de las 4 preguntas que sobre la lectura, el nivel de se acerca al estándar, si respondió correctamente a 2 de las 4 preguntas sobre la lectura, el nivel estándar si respondió correctamente a 3 de las 4 preguntas sobre la lectura y el nivel avanzado, si respondió correctamente a las 4 preguntas sobre la lectura. Para la fluidez lectora el nivel de logro pretende medir qué tan bien lee, el nivel de requiere apoyo indica que presenta problemas severos en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas, el nivel de se acerca al estándar si presenta dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas, el nivel estándar si presenta entonación, fraseo, pausas adecuadas y ritmo apropiados y que pueda mejorar, y el nivel avanzado implica que lea sin dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.

Los estándares nacionales de habilidad lectora, exigen un rango entre 60 y 84 palabras por minuto para niños inscritos en 2º grado, sin contemplar ninguna adecuación para alumnos de CAM con discapacidad intelectual, además de que los objetivos que pretenden ser desarrollados por la lectura requieren de habilidades que se ven

disminuidas o que no se adquieren en los alumnos con discapacidad intelectual debido a las características de la discapacidad o trastorno que los alumnos poseen, y en la mayoría de los casos a la conjunción de ambas.

Es importante considerar que experiencias docentes anteriores permitieron saber que durante el periodo de agosto a diciembre el índice de inasistencias se eleva a consecuencia de las condiciones climáticas que imperan en la zona y que provocan enfermedades respiratorias comunes y frecuentes en el alumnado, además de que existe el antecedente de niños que se inscriben y no asisten durante todo el ciclo escolar debido a recaídas inesperadas o la aparición de nueva sintomatología asociada al diagnóstico de cada caso en particular.

Continuando con el tema del tiempo que fue provechoso para la investigación, el calendario escolar marca vacaciones durante dos periodos del ciclo en el cual se desarrolló el estudio (diciembre y abril), además de calendarizar con antelación cursos y capacitaciones para maestros, días feriados y suspensiones oficiales, aduciendo con esto, que el tiempo realmente efectivo de trabajo en clase es menor al estimado al inicio de ciclo escolar.

La mayoría de los alumnos desarrollan enfermedades asociadas a la discapacidad que presentan y son atendidos en más de una institución, convergiendo en ocasiones horarios escolares y horarios de terapia (física, médica o psicológica). Por lo que su estancia en el salón de clases en ocasiones y en algunos alumnos no es el tiempo planeado, resultando imposible suprimir la acción de atención alternativa ya que esto, a la larga, también favorece su desempeño escolar.

Además del desarrollo académico dentro del salón de clases los alumnos cuentan

con clases de computación, educación física, comunicación y música una hora una vez a la semana, actividades que son fundamentales para el desarrollo armónico y multidisciplinario de los alumnos, por lo que estos horarios también se restaron a las horas de trabajo real dentro del salón de clases para desarrollar las estrategias que se propusieron.

Un dato importante que se consideró sobre los padres de familia de los alumnos atendidos en el Centro de Atención Múltiple, es que muchos de ellos presentan también discapacidad intelectual, bajo nivel de escolaridad y/o bajo nivel socioeconómico características que muchas veces no les permiten atender y comprender el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, y por ende tampoco cumplir con el requisito de reforzar en casa los aprendizajes que el docente pretende desarrollar.

Por último es importante señalar que los docentes no recibieron capacitaciones oficiales relacionadas con el desarrollo de estrategias que mejoren la habilidades lectora de los alumnos, por lo que de manera autodidacta y en colegiados generaron su propio conocimiento al respecto del tema y establecieron pautas de acción a partir de las características de los alumnos que integran el grupo que les fue asignado.

Es conveniente aclarar que las limitaciones antes mencionadas, no disminuyen la importancia de educar a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y desarrollar competencias específicas como las que se plantearon en esta investigación, antes que nada porque son personas que gozan de la igualdad de derechos, uno de ellos la educación.

Capítulo 2. Marco Teórico

Delimitar las concepciones teóricas que sustentan el aprendizaje como un proceso requiere tener muy claro que es lo que se va enseñar y cómo se va a enseñar, ir de lo general a lo particular para poder crear entornos que favorezcan los aprendizajes que se pretendan lograr. A continuación se define el aprendizaje y se expone el porqué de su importancia para esta investigación. Posteriormente se mencionan los constructos teóricos de autores clásicos que fundamentarán la elaboración de estrategias para lograr los objetivos propuestos en la investigación dentro del marco del quehacer docente y los conceptos clave que debe considerar al momento de planear una actividad dentro del contexto áulico.

Se describen conceptos clave como competencia lectora y habilidades comunicativas, ambos relacionados con el desarrollo de la lectoescritura así como el papel del docente y sus implicaciones dentro del proceso.

Se menciona la diferencia entre una discapacidad y una necesidad educativa especial, destacando la discapacidad intelectual como característica primordial de la población que se aborda en la investigación, enmarcándola desde sus orígenes, sus dimensiones, características importantes e implicaciones educativas.

2.1. Definición e importancia del aprendizaje

El aprendizaje, es el proceso mediante el cual se adquieren habilidades conocimientos, actitudes, valores y se expresan emociones (SEP, 2011b). Dicho proceso multidimensional, en ocasiones es fácilmente observable y en otras requiere de evaluaciones complejas para poder demostrarlo; en ambos casos, el aprendizaje le

permite al ser humano la adaptación en cualquier entorno del que forme parte (Ormrod, 2005).

La presente investigación considera que “el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia” (Ormrod, 2005, p. 5) fundamentándolo como un proceso de pensamiento describiendo la naturaleza y las características de dicho proceso. El desarrollo de la lectura es también un proceso de pensamiento y por lo tanto un proceso de aprendizaje. Concebir el desarrollo de la lectura por etapas permite al docente influir con delicadeza a partir de estrategias de mejora que favorezcan y mejoren las oportunidades de logro de los niños con discapacidad intelectual. Es por eso que a continuación se retoman teóricos que fundamentan el aprendizaje y los conceptos desarrollados por ellos que favorecen la psicopedagogía y la adquisición de nuevos conocimientos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Teorías del aprendizaje

Se retoman aquellos teóricos que a través de sus postulados y constructos fundamentan el proceso de enseñanza – aprendizaje, que ocupa el quehacer del docente contemporáneo.

2.2.1. Jean Piaget y su teoría del desarrollo cognitivo. El interés de los estudios que fundamentan la teoría propuesta por J. Piaget tiene su génesis en el interés por descubrir y describir cómo se genera y cómo se desarrolla el conocimiento. Al respecto él propone una interpretación personal e individual de la experiencia en función de conocimientos adquiridos previamente e íntimamente ligados con las etapas (estadios) de desarrollo. Para que un niño comprenda el mundo que le rodea, debe

aprender de sus acciones sobre los objetos que le rodean, construyendo y organizando su mundo, siendo así como la lectura y la escritura se introducen como objetos de conocimiento.(Cubero, 2005; Ormrod, 2005; Rodríguez, 2008; Tovar, 2006).

Para fundamentar y comprender el proceso de aprendizaje, J. Piaget afirma que los seres humanos son reactivos a los acontecimientos ambientales, físicos y sociales a través de una interacción constante que genera el conocimiento y que es motivada por la búsqueda de un equilibrio en el mundo que le rodea. Dicha búsqueda genera un proceso para interpretar y construir los propios aprendizajes a partir de estructuras (estructuras cognitivas), que obviamente son susceptibles al cambio a lo largo del desarrollo del individuo y que corresponde a las diferentes etapas de desarrollo que él mismo propone (Piaget, 2007). Las etapas que menciona J. Piaget son:

- Primera etapa: Sensoriomotora. Abarca del nacimiento a los 2 años, esta etapa se caracteriza por esquemas conductuales y perceptuales delimitados por la edad del niño, que siendo un bebé no cuenta con esquemas previos, dicho mejor en otras palabras se encuentra en el inicio del pensamiento como tal. Al final de esta etapa aparece el pensamiento simbólico en donde el niño es capaz de simbolizar mentalmente lo que pasa a su alrededor (Papalia, 2010; Piaget, 2007).
- Segunda etapa: Preoperacional. Abarca de los dos años hasta los seis o siete años, durante esta etapa aparece la capacidad lingüística y por ende un aumento en el vocabulario, que hace evidente la aparición y el desarrollo de los nuevos esquemas mentales, en esta etapa con una cualidad ilógica que provoca en los niños una confusión entre los fenómenos psicológicos, los pensamientos y las emociones

(Papalia, 2010; Piaget, 2007).

- Tercera etapa: Operaciones concretas. Abarca de los seis o siete años hasta los once o doce años, durante esta etapa aparece el pensamiento lógico, con la limitante de que los niños solo pueden aplicarlo a eventos concretos y observables, presentando dificultades para establecer diferencias entre la lógica y la realidad, continua el incremento del vocabulario y la mejora en la capacidad lingüística (Papalia, 2010; Piaget, 2007).
- Cuarta etapa: Operaciones formales. Comienza alrededor de los once o doce años, en esta etapa se desarrolla la capacidad de razonamiento abstracto, que en muchas ocasiones se contrapone a la realidad; el razonamiento proporcional ligado estrechamente con el aprendizaje de las matemáticas y el pensamiento científico; los niños comienzan a autoevaluar la calidad de su razonamiento y la lógica (Papalia, 2010; Piaget, 2007).

Al respecto de las etapas de desarrollo propuestas por J. Piaget, Ormrod (2005) sugiere algunas conclusiones importantes:

- Las edades propuestas para cada etapa pueden variar entre cada niño.
- Suelen observarse pensamientos más elaborados en cada una de las etapas, en relación a lo que propuso J. Piaget, es decir una madurez más rápida.
- Se han observado también retrasos que alteran la correspondencia entre la edad y la etapa de desarrollo que le corresponde.
- Los niños no generalizan el pensamiento lógico, es decir son lógicos ante algunas situaciones y ante otras no.

2.2.2. Teoría sociocultural de Lev S. Vigotsky y sus implicaciones en el aprendizaje. Para L. Vigotsky el aprendizaje es algo consecutivo al desarrollo y ese desarrollo está íntimamente ligado a la sociedad en la que participa y que le transfiere pautas de conducta y de organización del conocimiento, a través de lo que él denominó como herramientas y signos, en donde las herramientas afectan a los objetos y los signos afectan internamente al sujeto que actúa. La interacción social le permite al individuo apropiarse de los signos de origen social, dicha apropiación es sinónimo de adaptación, el desarrollo del individuo está sujeto al sistema de desarrollo de sus relaciones sociales, la comunicación con otros y su actividad colectiva a este proceso L. Vigotsky, lo llamó Ley genética general del desarrollo psíquico (Vigotsky, 1995).

El momento más significativo del desarrollo del niño es cuando el lenguaje y la actividad práctica coinciden, de tal manera que el lenguaje es esencial para el desarrollo cognitivo del niño. Es importante recordar en este momento que el lenguaje es un medio para comunicarse y que puede ocurrir de forma oral o escrita, y es la función social del lenguaje, tan destacada en esta teoría, la que va facilitar al docente la disposición de estrategias para desarrollar el lenguaje oral y el lenguaje escrito: saber hablar, saber escribir y saber leer (Chaves, 2001; Vigotsky, 1995).

El concepto desarrollado por L. Vigotsky con mayor implicación educativa es el de la zona de desarrollo próximo, el cual hace referencia al nivel de desarrollo que puede obtener un individuo considerando su potencialidad a partir del apoyo que otros pueden brindarle. En este sentido la interacción social vuelve a cobrar un sentido primordial, pues a partir de la interacción y colaboración con otros es que pueden promoverse los avances, tomando en cuenta el nivel de dificultad que se va a proponer,

la ayuda que ha de proporcionarse y la evaluación del desempeño independiente al momento de la ejecución (Chaves, 2001; Ferreyra, 2007; Vigotsky, 1995).

Por tanto, la escuela es el escenario colaborativo en donde el niño, crea, obtiene y comunica con sentido lo que conoce. La enseñanza debe fundamentarse en aquello que el niño no domina o no es capaz de realizar y entenderse como un apoyo al proceso de aprendizaje, ya que ésta no sustituye la actividad mental constructiva del alumno. En este sentido, es en el docente en quien recae la responsabilidad de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo (Chaves, 2001; Vigotsky, 1995)

2.2.3. David Ausubel y la teoría del aprendizaje significativo. Para D. Ausubel, la idea fundamental de la teoría de la asimilación recalca la importancia de considerar los conceptos que el estudiante ya conoce y a partir de ellos generar los nuevos aprendizajes considerando el marco de referencia como algo meramente individual. Es decir cada alumno contará con conocimientos previos de los cuales dependerán las nuevas adquisiciones conceptuales (Ausubel, 2002; Rodríguez, 2008).

El papel del docente para D. Ausubel es fundamental, y demanda su formalidad y compromiso en el proceso de enseñanza aprendizaje. El docente debe conocer y manejar información de aspectos y elementos que deben ser considerados a la hora de planear el aprendizaje de los alumnos, tales como el currículo, la organización de los materiales con los que se va a trabajar, conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, memoria y transferencia; y poner especial cuidado en actividades tales como el desarrollo de una metodología y los procesos de evaluación. Para poder determinar con certeza cómo aprenden los estudiantes o por qué no lo logran (Méndez, 2006;

Rodríguez, 2008).

La idea central de la teoría propuesta por D. Ausubel es el desarrollo del concepto de aprendizaje significativo, que esencialmente relaciona los conceptos nuevos con los que ya se adquirieron, y que le otorgan a los nuevos, por esa razón la cualidad de significativos, característica ineludible para que el aprendizaje pueda ser aplicado a la vida diaria de forma inmediata y que está relacionado con la instrucción docente a la hora de plantear los nuevos aprendizajes (Ausubel 2002; Méndez, 2006; Rodríguez, 2008).

Las condiciones de interacción entre el docente y el alumno, dan origen a otro concepto propuesto por D. Ausubel: el andamiaje, que no es otra cosa que el acompañamiento planeado deliberadamente por un sujeto experto (en la mayoría de los casos el docente) que pone en juego sus propios conocimientos y procesos psicológicos para que otro sujeto menos experto (frecuentemente los alumnos) vaya generando su propio conocimiento. El andamiaje debe considerar las características individuales de la persona a la que se va a acompañar en el proceso de apropiación del conocimiento, su nivel de competencia; debe ser flexible en cuanto a las necesidades que van surgiendo y tiene como fin último la autonomía del sujeto al que se le ayuda (Ausubel, 2002).

Algunas ventajas sobresalientes de la teoría propuesta por D. Ausubel del aprendizaje significativo sobre el aprendizaje memorístico tradicional son: el conocimiento que se adquiere de forma significativa se retiene por más tiempo y se recuerda con facilidad, aumenta la capacidad de aprender nuevos materiales aun cuando se hayan olvidado la información original, y finalmente reaprender, cuando un conocimiento se ha olvidado es algo más sencillo por los procesos de adquisición de

información en los que se basa el aprendizaje significativo (Sala, 2009).

2.2.4. Jerome Bruner y la teoría del aprendizaje por descubrimiento. Para J. Bruner como para otros teóricos del aprendizaje que ya se han mencionado en la presente investigación, aprender es un proceso enmarcado dentro de la actividad social del individuo, dentro y fuera de la escuela, por lo tanto es un evento dinámico que no se detiene, por el contrario se recrea constantemente al ser interceptada y renegociada por los integrantes de la sociedad y las interacciones que se dan entre ellos (Bruner, 1987; Cubero, 2005; Ferreyra, 2007).

Entre los aportes conceptuales de J. Bruner que impactan el proceso de enseñanza aprendizaje, se encuentra el aprendizaje por descubrimiento que describe los procesos cognitivos a partir de procesos conceptuales y de codificación. El sujeto crea imágenes mentales a partir de la percepción, posteriormente codifica y conceptualiza en medio de un intercambio puramente social rescatando los conocimientos previos y finalmente hace uso del lenguaje para sistematizar la información mediante el uso de formatos que el permiten ir descubriendo el mundo e interactuar en él (Bruner, 1987; Ferreyra, 2007).

Ese descubrimiento que se encumbra en el proceso de aprendizaje, para J. Bruner, es vital en la escuela, por la intención que intrínsecamente poseen los espacios escolares, y es en este espacio propicio para el descubrimiento donde la figura del docente vuelve a cobrar importancia como agente motivador de ese descubrimiento a través de situaciones problematizadoras gradualmente complejas, que serán resueltas a través del razonamiento inductivo. El docente actuará como una guía en el proceso de enseñanza aprendizaje motivando y retroalimentando el descubrimiento de los alumnos (Bruner, 1987; Ferreyra, 2007).

Las diversas teorías acerca de cómo se adquiere el conocimiento humano proponen ideas sobre la mejor manera de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Aclarando que los procesos cognitivos influyen en el aprendizaje y conocer dichos procesos facilita la tarea docente de abordar las dificultades de aprendizaje. El crecimiento de los niños se vincula estrechamente con la madurez del pensamiento, de ahí que el docente a partir de las ideas de cualquiera de las teorías del aprendizaje anteriormente expuestas, considere el desarrollo de sus alumnos como un factor clave para su planeación, desde las actividades que puede lograr de acuerdo al nivel de desarrollo en que se encuentre, hasta aquellas que puede favorecer por aproximación (Ormrod, 2005).

2.3. Desarrollo de la competencia lectora

Es importante para el docente conocer cómo se adquiere la competencia lectora, su proceso y los elementos que en ella interviene, para poder influir en él.

2.3.1. Habilidades comunicativas. Es indudable que comunicarse es una acción fundamental del ser humano, acto que es constante a veces intencionalmente y otras no, pero que sin embargo permite al individuo como acción colateral integrarse activa y satisfactoriamente a la sociedad (Kumin, 1997). Leer, escribir, escuchar y hablar son aspectos que se reconocen como habilidades comunicativas (Berger, 2007; Camps, 2003; Ramírez, 2007; SEP, 2011; Valderrama, 2000).

La interacción entre pares y con el medio ambiente permite la elaboración de múltiples conceptos y la generación de ideas a partir de una realidad. Conceptualizar mantiene una relación directa con los procesos de pensamiento, conocimiento y aprendizaje, comprometiendo profundamente la conceptualización sensorial. Por su

parte las ideas toman como referente ese conocimiento y lo conectan con la realidad de una manera abstracta y generalizada. (Ramírez, 2007).

Valderrama (2000) agrupa las habilidades comunicativas en dos binas: hablar y escuchar, y leer y escribir; en la primera hablar, se remite a un acto individual que requiere el uso de un código lingüístico común que compromete al oyente para que pueda darse la interacción; leer, es darle significado a un texto y escribir es producir ese texto con una intención claramente comunicativa. Todos son procesos comunicativos encaminados a comprender la realidad y generar conocimiento a partir de ella.

Hablar es una actividad que presupone la participación de por lo menos dos personas interactuando y modificándose recíprocamente a partir de la generación de ideas, significados y conceptos; por otro lado, escribir permite la trascendencia de la información y es un acto más complejo ya que requiere ordenar la experiencia para poder darle un significado a partir de un sistema de escritura, pretendiendo con ello dar a conocer su propia interpretación de la realidad, y es ahí donde prácticamente entra en juego el papel del lector. El acto de leer implica la mediación de las interpretaciones del que lee y del que escribe, partiendo de la realidad cognoscente de cada uno, comprender e interpretar son actos inherentes a la lectura. Escuchar también requiere de una interpretación por parte del que escucha, quien va dando un significado de lo que oye; estos procesos son dinámicos y se relacionan entre sí (Hernández, 2002). “Hablamos lo que escuchamos, observamos o leemos, escribimos lo que leemos, escuchamos o hablamos” (Hernández, 2002, p. 33).

Un estudio realizado por Corujo (2009) enfatiza la importancia de definir el proceso de alfabetización, y propone dos definiciones importantes la de Goodman

(1996) que afirma que “la alfabetización es la habilidad de leer y escribir una variedad de material impreso, personal y socialmente importante, para propósitos personales y sociales importantes. Se lee y se escribe por alguna razón y estas razones son complejas (p.43)”; complementándolo con la definición de Ruíz (1996) y lo que él define como alfabetización emergente o temprana, la cual es “un proceso activo de aprendizaje en el cual el niño construye el conocimiento sobre lecto-escritura mediante encuentros significativos con el lenguaje impreso en su ambiente (p.7)”.

Describir el proceso de adquisición de la habilidad lectora como parte del proceso alfabetizador enfatiza un enfoque comunicativo y funcional del uso de lengua oral y escrita. Es decir se habla, se lee y se escribe sobre las experiencias que se tienen y sobre los eventos que cobran importancia dentro del contexto de cada persona. Por tanto el papel del contexto del mundo que rodea al lector es determinante: la escuela ocupa un porcentaje importante como escenario de ese contexto real (Cazden, 1981).

2.3.2. La competencia lectora. Leer es un punto clave para la adquisición de conocimientos dentro y fuera de la escuela, desarrolla múltiples capacidades en el ser humano, como la capacidad de observación, atención, concentración, análisis, y reflexión, además de propiciar el diálogo y satisfacer la curiosidad sobre cualquier tema de interés. Para ello debe darse una comprensión que garantice la lectura, no puede darse una sin la otra, el lector debe comprender y reflexionar lo que lee (SEP, Estándares Nacionales de Habilidad Lectora, 2010).

Para Ramírez (2007), al comprender lo que se lee se garantiza con precisión el fundamento en la generación de las nuevas ideas. Así, el marco conceptual de referencia del lector esta enriquecido por experiencias previas de otros que le permiten ampliar y

modificar su realidad. Por ello leer es un proceso comunicativo y social en el que se involucran por lo menos dos: el que escribe y el que lee, y de manera sincrónica uno modifica al otro.

Es importante tener ciertas consideraciones con respecto de la práctica de la habilidad lectora: esta se incrementa con la edad y por lo tanto con la práctica, una es correspondiente a la otra; la cultura del lector determina lo que lee (Delgado, 2007). En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece estándares relacionados con la competencia lectora y están en función del número de palabras leídas por minuto y el grado al que el lector pertenece en el nivel de primaria y secundaria, los valores referencian un mínimo y un máximo requerido de acuerdo al grado escolar, en primer lugar se debe objetivar el mínimo y el segundo paso debe ser la mejora constante (SEP, Estándares Nacionales de Habilidad Lectora, 2010).

La definición de competencia lectora ha tenido que evolucionar contextualmente frente al inminente desarrollo social, cultural y económico de la sociedad, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) sugiere que delimitarla solo como una interpretación literal ya no es funcional, ya que el papel del lector en el proceso de la lectura va de lo general a lo particular, involucrando escenarios cognitivos y personales otorgándole una cualidad dinámica a dicho proceso, favoreciendo además otras competencias comunicativas como el lenguaje. La definición de PISA propone que “la competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OECD, 2006, p.48).

Por lo tanto, las dificultades en la comunicación, lenguaje y sus habilidades en

alumnos que presentan alguna una alteración, se ven reflejadas como consecuencias en el pobre desarrollo de pautas sociales convencionales que desencadenan un incremento de conductas inadecuadas por la incapacidad de utilizar el lenguaje (oral y/o escrito) como regulador del comportamiento para poder expresar necesidades y sentimientos; el aprendizaje que le permite expresar los conocimientos que posee y las áreas de oportunidad; y finalmente el pronóstico evolutivo ya que no se cuenta con una evaluación que permita medir los logros y deficiencias (Carrascosa, 1999).

Para fomentar la lectura es altamente recomendable partir de la realidad que rodea al alumno, de los que le interesa y de las experiencias que vive. Nadie realiza una actividad con gusto si no la siente como propia, por lo tanto es fundamental motivar al alumno a través de palabras e imágenes con las cuales este familiarizado, que formen parte de su vida cotidiana. Lograr el aprendizaje mediante actividades lúdicas, sugiere un método abierto y flexible en que no se empleen siempre textos propuestos por el profesor o extraídos de los libros de texto, sino que se trabaje también con palabras, frases y textos propuestos por los niños (Cardona, 2005).

Será necesario también propiciar una serie de ejercicios para que el niño desarrolle la comprensión de la lectura, tales como loterías memoramas, etc. en las que asocie la imagen con la palabra, primero de manera singular y posteriormente de manera plural aumentando el número de estímulos (palabras). Al consolidar este paso el alumno puede avanzar al siguiente asociando palabra con palabra, de igual manera primero singular y luego pluralmente, hasta finalmente componer sus propias frases (Ramírez, 2007).

Cardona (2005) añade el desarrollo de la conciencia fonológica que le permita al alumno una reflexión sobre los segmentos del habla: palabras, sílabas y fonemas,

mediante ejercicios perceptivo-lingüísticos que favorezcan el desarrollo de la lectoescritura.

Echeverri (2003) propone estrategias docentes específicas y fundamentales para el desarrollo de la lectura en los alumnos con discapacidad:

- Leer libros favoritos a los alumnos, introduciendo el texto, explorándolo, respondiendo cuestionamientos simples con la intención de motivar la autonomía y la curiosidad en esta actividad.
- Utilizar libros sin palabras, en actividades como la lectura y el dictado de historias entre compañeros.
- Utilizar fotos recopiladas por los alumnos o por el docente, que le sean muy familiares al alumno y escribir sobre ellas frases dictadas por los alumnos con el objetivo de contextualizar las palabras del vocabulario que estén revisando.
- Practicar la escritura sin utilizar el lápiz, variando los materiales: arcilla, plastilina, arena, pintura, crema de afeitar, utilizando el cuerpo, etc.

Angulo (2012) sugiere para lograr un aprendizaje exitoso de la lectura en niños con discapacidad intelectual, los siguientes pasos: comenzar con la lectura global apoyando las palabras con una imagen, con el objetivo de retirar poco a poco los apoyos visuales; incrementar el vocabulario; formar frases asociándolas a situaciones reales de la vida cotidiana; comenzar la fase de lectura analítica y avanzar progresivamente en ella.

2.3.3. El papel del docente en el aprendizaje y desarrollo de la competencia lectora. El docente influye directamente sobre el proceso educativo de cada uno de sus

alumnos, independientemente de las características individuales de cada uno y de lo que se pretende enseñar, en este caso a leer. Enseñar requiere una gama de aptitudes, actitudes y conocimientos. El docente deberá conjugar contenidos, teorías pedagógicas, elementos afectivos y sociales a la hora de enseñar (Gómez, 1986).

Alemany (2004) concluye una serie de factores que influyen en los docentes que trabaja con alumnos con necesidades educativas especiales, entre ellas menciona la formación inicial de los profesores como pieza clave en la integración para enfrentar con éxito los nuevos retos educativos, afirma que es necesario realizar cursos de formación como una forma de mantenerse en formación continua adaptando dicha capacitación a las necesidades del profesorado y de la escuela que den respuesta a las expectativas de los maestros, otro factor importante en el proceso de integración es la concientización del profesorado hacia los alumnos con necesidades educativas especiales que permitan considerar al alumno como uno más dentro del aula y la más importante conocer a los alumnos integrados, su deficiencia, sus capacidades, sus posibilidades, sus limitaciones y cómo trabajar con él.

El Centro Nacional de Diseminación de Información para niños con Discapacidades (NICHCY)(2010) da a conocer sugerencias específicas para maestros de niños con discapacidad intelectual, recomienda aprender lo más que se pueda sobre la discapacidad intelectual, en un autoanálisis, reconocer que el desempeño docente frente a uno con discapacidad impacta y puede hacer una gran diferencia en la vida de estos niños, trabajar en equipo para elaborar el plan individual de desarrollo, ser tan concreto como sea posible, fraccionar las tareas, proporcionar comentarios inmediatos de

retroalimentación ante las conductas o tareas concluidas, enseñarle al alumno destrezas para la vida y finalmente trabajar en conjunto con los padres de familia.

De alguna manera las personas organizan los aprendizajes que se van presentando, el docente puede adelantarse en ello y favorecer esa organización mediante diversas estrategias a la hora de presentar los nuevos conocimientos. La información nueva se adquiere con más facilidad si se relaciona con información que ya se haya aprendido, los docentes pueden anticipar claramente esas conexiones a la hora de presentar los nuevos conocimientos y de este modo favorecer el aprendizaje. Las personas controlan su propio aprendizaje, dentro del aula de clase son finalmente los alumnos quienes deciden o actúan sobre la información que se les presenta, el docente puede crear ambientes escolares creativos y estimulantes que favorezcan la buena disposición del estudiante para aprender (Ormrod, 2005).

Carmena (2002), menciona aspectos clave, que al ser considerados dentro del contexto escolar, pueden modificar satisfactoriamente el aprendizaje de la lectura:

- Las autoridades educativas y los docentes deben priorizar el favorecimiento y desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar, en todo momento y desde el inicio del proceso educativo y como pilar del aprendizaje de cualquier conocimiento.
- Desarrollar la habilidad lectora requiere de la planeación de tiempos, estrategias y metodología adecuadas al nivel de lectura en el que se encuentra cada uno de los alumnos y de la consideración de sus características individuales.
- Es necesario considerar el contexto extra escolar al que el alumno ha sido expuesto

en relación a su experiencia con la lectura.

- Evaluar a partir de los estándares establecidos por las autoridades educativas para poder determinar los niveles de lectura con los que se reciben los alumnos, y poder tomar decisiones pertinentes a partir de los avances y las áreas susceptibles de mejora.
- Detectar oportunamente a los alumnos con necesidades educativas especiales que requerirán de una metodología específica y adecuada para el aprendizaje y desarrollo de la lectura, y que ésta medida permita contrarrestar en lo posible las desventajas.
- Coordinar las acciones encaminadas al favorecimiento y aprendizaje de la lectura a nivel institucional dentro de cada centro escolar de acuerdo a su contexto y realidad.
- Es fundamental la colaboración de los padres de familia con las acciones propuestas por la escuela.

Brindar al alumno experiencias variadas, para que aprenda lo que se pretende requiere el uso de material didáctico multisensorial, llamativo y acorde a los intereses del alumno con el objetivo de permitirle experimentar con éxito las actividades que realiza (Cardona, 2005).

Al respecto de la planeación y planteamiento de objetivos, Ruíz (2007) retoma la importancia de considerar que en los casos de niños discapacidad intelectual hay un tiempo limitado para lograr aprendizajes ilimitados, debido a que estos alumnos adquieren los conocimientos con mayor lentitud que los otros alumnos, por lo que es imprescindible seleccionar lo que se les va a enseñar priorizando; estableciendo

objetivos a corto, mediano y largo plazo y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlo.

Ante el planteamiento anterior se desprende la situación de eliminación de objetivos del currículo básico a partir de dos supuestos: su excesiva complejidad y/o su poca utilidad práctica. A partir de este momento el docente debe saber que la planeación de objetivos de un alumno con discapacidad intelectual será distinta a la del resto de sus compañeros y que los objetivos para los alumnos con discapacidad intelectual deberán ser: prácticos, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o lo más pronto posible (Ruíz, 2007).

Del planteamiento de objetivos Troncoso (2005) afirma que deberán seleccionar pensando en la necesidad actual del momento de vida del niño, los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social, aquellos que sirvan de base para futuras adquisiciones, los que favorezcan capacidades como: atención, memoria, percepción, comprensión, expresión, autonomía y socialización.

Con relación al trabajo del docente frente a los alumnos con discapacidad intelectual, diversos autores sugieren trabajar periodos cortos y prolongarlos poco a poco, ayudarlo y guiarle en la realización de las actividades de lectura, hasta que vaya lográndolo por sí solo; repetir muchas veces las tareas realizadas para que recuerden como se hacen y para qué sirven, será necesario también disminuir el número de tareas asignadas a los niños con discapacidad intelectual y permitirles el tiempo necesario para desarrollarlas teniéndole paciencia, apoyarlos aprovechando todos los hechos que ocurren a su alrededor y dentro de su contexto dándoles utilidad mediante el establecimiento de relaciones con los conceptos revisados dentro del salón de clases,

impulsarlo a explorar nuevas formas de resolver y fomentar su iniciativa decrementando el apoyo solamente cuando sea necesario, no anticipar ni responder por él sino más bien ofrecerle muchas oportunidades de éxito modulando paulatinamente el grado de dificultad (Cardona, 2005; Carmena, 2002; Carrascosa, 1999).

El aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual se ve favorecido cuando el docente introduce estrategias didácticas de forma gradual, cree en las capacidades y posibilidades de sus alumnos para aprender, será necesario conceder un poco más de tiempo para responder, descomponer los planes y programas en objetivos que el alumno pueda lograr de acuerdo a su nivel, considerar la capacidad perceptiva y la memoria visual como herramientas positivas, aplicar de manera sistemática y paralela al programa escolar ejercicios de intervención que favorezcan la madurez y la memoria a corto plazo, tener en cuenta las emociones y los afectos de los alumnos, fortalecer las situaciones motivadoras para el aprendizaje respetando los tiempos de ejecución de cada uno (Angulo, 2012).

Al respecto de las planeaciones que el docente debe realizar, Cardona (2005) sugiere que en las actividades que se proponen el alumno con discapacidad intelectual sea el personaje central, que la base primordial de dichas planeaciones seas las adecuaciones curriculares en cuanto a la enseñanza de procedimientos y actitudes más que la asimilación o memorización de conceptos y en el caso de que algunos puedan ser expuestos a una situación de examen estos instrumentos se les presenten diversificando las opciones de resolución.

Otras sugerencias propuestas por Angulo (2012) afirman que los alumnos requieren de situaciones de aprendizaje significativo que mantengan la atención en el

proceso, interactuando y proponiendo tareas que lo mantengan ocupado practicando y resolviendo actividades, y que el docente debe actuar en todo momento con paciencia jerarquizando, en el caso de estos niños, en primer lugar el proceso antes que los resultados, tramando a los alumnos con normalidad respetando sus diferencias individuales. Dentro del aula el docente deberá favorecer: el aprendizaje autónomo, la colaboración y apoyo entre compañeros, la metodología cooperativa y la implicación familiar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Todas estas consideraciones permiten mejorar el logro de objetivos relacionados con el aprendizaje de la lectoescritura, sea cual fuere su contexto. Es indispensable tener en cuenta todas y cada una de las personas que interviene en el proceso, para favorecerlo o para alguna acción contraria. Esa visión de largo alcance permitirá a la comunidad educativa marcar referentes de acción en el caso de ser necesario partiendo de la realidad de cada plantel educativo y de cada aula escolar (Vega, 2006).

Los docentes, se lo propongan o no, son para sus estudiantes modelos a seguir, ya que el acto de enseñar implica un discurso pedagógico, pero también influyen en él comportamientos y las experiencias de aprendizaje que propicie dentro del salón de clases y lo significativo que esto pueda llegar a ser para los alumnos. Todo esto estará determinado en gran medida por las actividades y el tipo de materiales al que los alumnos tengan acceso (Ormrod, 2005).

La responsabilidad del docente en el proceso de adquisición de la lectura debe partir de la observación activa de las etapas de desarrollo en cada uno de los alumnos, lo que le permitirá una variedad estratégica de intervención que posibilite la oportunidad de logro, además de construir experiencias de aprendizaje significativas desde un

contexto real; guiando, monitoreando e induciendo para potencializar resultados (Vega, 2006).

La actividad docente supone la planeación de dos tareas fundamentales: las experiencias de aprendizaje y las experiencias alfabetizadoras. Las experiencias de aprendizaje propuestas por el docente deben ser apropiadas y oportunas para la edad del niño de acuerdo a su etapa de desarrollo involucrando cada una de las etapas: física, social, emocional, de lenguaje y cognitiva, y considerando el nivel de desarrollo individual de cada uno de los alumnos (Bredekamp, 1987). Por su parte las experiencias alfabetizadoras deberán estimular y promover el conocimiento de la palabra escrita mediante actividades pertinentes y placenteras (Corujo, 2009).

La observación detenida del alumno y el registro puntual de lo que se percibe son acciones que permiten al docente participar en la evaluación psicopedagógica, en la que puede aportar información muy valiosa en relación a tres aspectos importantes: el estilo de aprendizaje, el nivel de competencia curricular y el contexto escolar y áulico del alumno. Es igualmente importante que una vez realizado el proceso valorativo del alumno, el maestro participe en la elaboración del informe de la Evaluación Psicopedagógica y en la toma de decisiones (SEP, 2000).

Sin la intención de generalizar, algunas características básicas en el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual demandan la puesta en práctica estrategias didácticas individualizadas, requieren que se les enseñen cosas que otros aprenden espontáneamente, necesitan más tiempo debido a que su proceso de consolidación de lo que acaban de aprender es más lento, aprenden más despacio y de modo diferente, exigen un mayor número de ejemplos, ejercicios, actividades más prác-

ticas, más ensayos y repeticiones para alcanzar los mismos resultados, requieren una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación más detallada de objetivos y contenidos, los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados de forma específica (SEP, 2000).

Necesitan también un trabajo sistemático y adaptado y que se les proporcionen estrategias para adquirir conceptos matemáticos básicos debido a que el aprendizaje de los cálculos más elementales es complicado para ellos, que se les introduzca en la lectura lo más pronto posible, mediante la utilización de programas adaptados a sus peculiaridades (por ejemplo: métodos visuales y globales), que se les evalúe en función de sus capacidades reales y de sus niveles de aprendizaje individuales (SEP, 2000).

Algunas acciones docentes específicas propuestas por Gómez (1986), sugieren que el docente respete el tiempo que cada niño necesita para hacer una determinada actividad, tener presente en todo momento que lo importante al respecto del proceso de lecto-escritura es el nivel de conceptualización alcanzado, y éste no está en función la limpieza del trabajo o la calidad de las grafías.

Cada niño lleva su propio proceso de aprendizaje, y es conveniente propiciar la discusión e intercambio de información, así como la expresión de opiniones entre alumnos de niveles próximos o semejantes. Favoreciendo la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación (Gómez, 1986).

Los docentes deben construir los nuevos aprendizajes sobre la base de las destrezas existentes de los alumnos, guiando de lo simple a lo complejo, proporcionando oportunidades de aplicación o transferencia de los conocimientos aprendidos al contexto real, logrando que el aprendizaje sea significativo, favoreciendo la generalización con el

uso de múltiples ambientes y escenarios, encaminando desde un inicio las oportunidades educativas que propicien y desarrollen la vida independiente y productiva de los alumnos con discapacidad intelectual (Sánchez A. , 1997).

Bautista (2002) afirma que en los niños con discapacidad intelectual los elementos que se requieren para acceder a la lecto-escritura tanto a nivel perceptivo como a nivel mental son inexactos, debido precisamente a que todo lo que percibe visual y auditivamente se disminuye a la hora de intentar asociar lo que se percibe por estos canales con una imagen, siendo estos requisitos básicos para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Para el aprendizaje de la lectoescritura en el niño con discapacidad intelectual, deberán tomarse en cuenta las siguientes consideraciones propuestas por Bautista (2002):

- Comenzar cuando haya logrado madurez en los aspectos que basan e interfieren en el aprendizaje de la lectoescritura como la adquisición del esquema corporal, atención, memoria, organización espacial y temporal, coordinación visomotriz, lenguaje básico, educación sensorial, desarrollo psicomotriz, dominio de la motricidad fina.
- Elegir un método de acuerdo a las características individuales de cada niño.
- Multiplicar y diversificar actividades para reforzar un mismo objetivo y que a su vez favorecen la generalización.
- Enfocar el aprendizaje de la lectura desde el punto de vista de la comprensión: adaptando textos y trabajando sobre la adquisición de un vocabulario básico.

- Realizar actividades diversas que faciliten y automaticen los patrones gráficos como: repasar letras de lija, recorrer la letra representada en el suelo, picarla en papel siguiendo la direccionalidad, etc.).

Al respecto de la integración educativa, es necesario que el docente conozca y comprenda que un niño se integra a un aula regular, independientemente de su discapacidad, porque un aula es el mejor espacio educativo para que el niño pueda observar, comprender y poner en práctica modelos de interacción social; la permanencia de un alumno integrado a un aula regular no representa más trabajo para el docente, mejor dicho representa un trabajo distinto; el alumno integrado aprende de manera distinta a los alumnos del resto del grupo y no por ello perjudica los aprendizajes de sus compañeros pudiendo en muchas ocasiones beneficiarlos (SEP, 2000).

La SEP (2000) propone algunos de los apoyos o modificaciones en la metodología que el docente puede aplicar y que se pueden ofrecer a los alumnos con discapacidad intelectual:

- Brindar experiencias variadas utilizando material didáctico concreto, llamativo y acorde a los intereses del alumno que le permita experimentar con éxito las actividades realizadas. Por ejemplo, si el resto de sus compañeros realiza cálculo mental, el alumno con discapacidad intelectual es probable que necesite fichas para resolver las operaciones.
- Ayudarlo y guiarlo al realizar la actividad, hasta que la pueda hacer por sí solo.

- Repetir la tarea las veces que sean necesarias, hasta asegurarse que la ha comprendido; si además de la instrucción se le ofrece un ejemplo, ayudará para su comprensión.
- Otorgar más de tiempo para realizar una tarea y, en caso de ser necesario, disminuir el número de tareas o actividades (si los demás resuelven tres problemas, que él resuelva dos o uno).
- Aprovechar los acontecimientos o hechos que ocurren a su alrededor y su utilidad, relacionando los conceptos con lo aprendido en clase.
- Conducirlo a explorar situaciones nuevas, a tener iniciativa. Dejar que el alumno experimente por sí mismo, ayudarle sólo cuando sea necesario.
- Ofrecerle muchas posibilidades de resolver situaciones de la vida diaria, no anticipar ni responder en su lugar.
- Ubicarlo cerca de compañeros que pueden ofrecerle un ejemplo positivo a seguir, que lo estimulen y lo incluyan en sus actividades y juegos.
- Iniciar y propiciar los diálogos con contextos conocidos, apoyándose en objetos, materiales o situaciones recientemente vividas.
- Propiciar su expresión a través de interrogatorios, por ejemplo “¿qué vas a hacer?, ¿cómo...?, ¿cuándo...?, ¿en dónde...?, ¿para qué...?” Si es necesario, se le puede ofrecer algunas opciones para que elija entre dos o tres respuestas: ¿quién viene por ti: papá, mamá o abuelo?
- Enfatizar la funcionalidad del lenguaje escrito de acuerdo con las necesidades del alumno.

- Interpretar o rescatar el contenido de textos leídos por otros alumnos o por él mismo por medio de escenificaciones, mímica, dibujos u otros.
- Organizar en binas o equipos pequeños las actividades de descripción y redacción.
- Propiciar la autocorrección, mediante otros modelos, dándole la oportunidad de leer lo que escribió y de corregirse a sí mismo, con la ayuda de otro compañero o del maestro.
- Priorizar la función comunicativa a través de juegos y aplicaciones prácticas, reflexionando acerca de la relación que guarda la parte sintáctica con el significado (género, número, tiempo, verbo, entre otros).
- Hacer resúmenes de textos largos o complejos.
- Solicitar el apoyo de la familia para revisar un tema anticipadamente, así el alumno se presenta en clase con información previa.

Una tarea no menos importante del docente, y de hecho trascendental, es la desensibilización dentro del grupo con los demás compañeros hacia el alumno con discapacidad intelectual. ¿Qué recomendaciones puede hacer el docente a los alumnos para que ayuden a la integración de compañeros con discapacidad intelectual? (Cardona, 2005, Carrascosa, 1999, Echeverri 2003, Ruíz, 2007).

El hecho de tener un compañero con discapacidad intelectual en el salón de clase hace que el tema de los valores vaya más allá del discurso porque éstos se viven y se practican. En este sentido, es importante que, en el día a día, los maestros promuevan que sus alumnos respeten, toleren y se solidaricen con su compañero con discapacidad intelectual, reconociendo que todos tenemos derecho a recibir educación,

independientemente de nuestras características físicas, sensoriales o intelectuales (Cardona, 2005, Carrascosa, 1999, Echeverri 2003, Ruíz, 2007).

Es fundamental que los compañeros de los alumnos con discapacidad intelectual tengan información suficiente respecto del proceso de aprendizaje; deben saber que, por ejemplo, probablemente aprenderá menos o algo diferente de ellos, que generalmente se tomará más tiempo para realizar las actividades o, en ocasiones, será evaluado de manera distinta (Cardona, 2005, Carrascosa, 1999, Echeverri 2003, Ruíz, 2007).

Probablemente, como en el caso de alumnos con otras discapacidades, será necesario realizar algunas dinámicas con las que, además de informar a los compañeros, se les sensibilice sobre la importancia de la inclusión y la relevancia de su participación y apoyo para que ésta se logre (Cardona, 2005, Carrascosa, 1999, Echeverri 2003, Ruíz, 2007).

2.3.4. El papel de los padres en el proceso de aprendizaje. La familia es el primer entorno educativo de un niño. No es basta con la experiencia vivida, es necesario que los padres se preparen de manera adecuada, una actitud de apertura a nuevos aprendizajes les permitirá desempeñar el rol de padres de una manera satisfactoria sin olvidar que no hay fórmulas perfectas, se tengan o no hijos con discapacidad (Herrero, 2007).

Ser la familia de un niño con discapacidad no es algo que se elija, ante este impacto la familia enfrenta situaciones diversas: múltiples reacciones psicológicas y emocionales, cambios en la vida cotidiana, cambios en las relaciones dentro y fuera de la familia, necesidad de una búsqueda de servicios y profesionales especializados (González, 2005).

Ante el acontecimiento de un hijo con discapacidad los padres enfrentan una necesidad de comprensión, apoyo emocional y racional y mucha información que despeje sus dudas y los oriente en lo que deben hacer para que puedan mantener su identidad como seres humanos, padres y miembros de una sociedad (González, 2005).

Es necesario que los padres sean considerados como una herramienta invaluable dentro del centro donde se atiende a sus hijos, el éxito de la intervención educativa de los niños con necesidades educativas especiales recae en gran medida sobre la valoración que el especialista (en este caso el docente) da a los padres de familia, debe suponerlos como los expertos en sus propios hijos y a partir de ahí generar experiencias de aprendizaje en conjunto, ya que una adecuada implicación de los padres posibilita la generalización de aprendizajes de sus hijos, los alumnos. (Herrero, 2007).

Para los padres de un niño con discapacidad es conveniente formar un equipo de trabajo con el maestro de la escuela y los especialistas, y acudir a los llamados que se requieran para mejorar su atención, asistir a los talleres de escuela para padres, en aquellas instituciones donde se cuente con este programa (Cardona, 2005).

El logro educativo de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad dependerá de la participación de la familia en el proyecto educativo de la escuela. De este modo la familia deberá convertirse en el escenario principal de la inclusión y no en un esquema protector que solo deteriore el trabajo escolar (Angulo, 2012).

De acuerdo con Alemany (2004) los docentes consideran que el papel de los padres de familia es fundamental y más cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales fortaleciendo las relaciones entre los padres y la escuela; afirma

que hay que informar y formar a los padres sobre cómo trabajar con el niño con necesidades educativas especiales fuera del contexto escolar para potenciar y generalizar todos los aprendizajes que se adquieren en la escuela, será necesario concientizar sobre la importancia de la colaboración padres-escuela.

En cuanto a las actividades en casa que se vinculan con el reforzamiento de habilidades y destrezas dentro de la escuela, Cardona (2005) señala que los padres deben permitir a sus hijos participar en las tareas domésticas que suelen aumentar su confianza y destrezas concretas así como la adquisición de hábitos básicos de autonomía y cuidado personal, asegurándose que el niño entiende que es lo que tiene que hacer; es útil también fomentar con dichas actividades actitudes, valores y normas que favorezcan su autoestima y reforzar positivamente los logros, motivarlo y darle oportunidades para desarrollar sus fortalezas y talentos. Acceder a que se relacione con otros niños de su edad y aprovechar los acontecimientos que ocurren a su alrededor optimizan también los resultados.

Herrero (2007) define tres actividades importantes a partir de su experiencia con padres de niños con síndrome de Down y por ende con discapacidad intelectual:

- Reuniones individuales y colectivas que permitan aclarar dudas y compartir experiencias.
- Tareas para casa, que refuercen y generalicen los aprendizajes revisados en el salón de clases.
- Participaciones en clase, que permita a los padres apreciar de cerca la didáctica y la metodología utilizada por el docente para el logro de los objetivos a través de

una participación activa.

En el 2010, el Centro Nacional de Diseminación de Información para niños con Discapacidades (NICHCY) da a conocer sugerencias específicas para padres de niños con discapacidad intelectual en su relación con la escuela, sugiere en primer lugar que los padres aprendan más sobre la discapacidad intelectual, además de animarlo a ser independiente, proporcionarle tareas que mantengan su atención y desarrollen sus habilidades, mantenerse informados de las destrezas que el niño va adquiriendo en la escuela para poder aplicarlas en casa, buscar oportunidades dentro de su comunidad para desarrollar actividades sociales, hablar con otros padres que también tengan hijos con discapacidad intelectual y finalmente colaborar con la escuela para desarrollar el plan individual de atención de su hijo (NICHCY, 2010).

Reconocer a los padres como colaboradores invaluable implica reconocer también que su experiencia con sus hijos es tan valiosa como los conocimientos que los expertos poseen sobre el trabajo con niños con discapacidad pero desde otra perspectiva (Bassedas, 2010).

Incluir a los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos decreta la acción de que los padres abandonen en los profesionales la responsabilidad del trabajo correspondiente a la familia limitándose solo a cubrir las necesidades básicas amparados en el argumento de no saber qué hacer, el docente debe involucrarlos en la planeación de objetivos y hacerlos saber parte del proyecto, de este modo el planteamiento de expectativas futuras reales será una acción más objetiva y concreta emanada de la relación colaborativa familia-escuela (González, 2005).

Angulo (2012) afirma que la colaboración de los padres con la escuela es un

derecho y una responsabilidad, la participación activa de la familia en la formación y educación de sus hijos dará como resultado el refuerzo correcto en casa de lo aprendido en la escuela.

En este sentido Bassedas (2010) afirma que la buena comunicación, el compromiso, un clima de confianza y definir concretamente las situaciones problemáticas son aspectos que al ser considerados darán como resultado una relación colaborativa con la familia del alumno. Menciona también que el cólera, la negación, la insatisfacción y la resistencia son algunos sentimientos de los padres que pueden dificultar el establecimiento de dicha relación colaborativa.

Al respecto Alonso (2008), señala que es conveniente considerar y valorar que cada familia atraviesa una etapa diferente en el proceso de aceptación de los problemas de sus hijos por lo que constantemente depositan su confianza en la búsqueda de alternativas, tratamientos y especialistas profesionales que mejoren la calidad de vida de sus hijos.

La educación inclusiva propone trabajar con las familias a través de un proceso de concientización que disminuya la resistencia y fomente la aceptación brindando orientaciones técnicas a las propuestas familiares para generar acciones conjuntas (Samaniego, 2009).

La Secretaría de Educación Pública (2010) a través de la publicación de los estándares nacionales de habilidad lectora, afirma que la familia puede apoyar en el logro de los objetivos mediante la práctica que como padres de familia puedan promover en el seno familiar, acompañándolos en la actividad de leer, leyéndoles y platicando con ellos al respecto de la lectura realizada.

El núcleo familiar proporciona al niño conocimientos sobre el entorno y la cultura en la que se desenvuelve. Sin embargo estas deberán de adaptarse en cada niño de acuerdo a sus capacidades y posibilidades jerarquizando aquellos que le sean más útiles, fortaleciendo de este modo el desarrollo personal y cognitivo del niño (Bautista, 2002).

Cualquier actividad promovida por los padres de familia, incluida la lectura, monitoreada por un docente especialista encamina ese núcleo a una sociedad más incluyente y menos segregada (Samaniego, 2009).

2.4. Lecto-escritura

El proceso de lecto-escritura es inseparable, por razones que en apartados anteriores ya se han mencionado. Le otorga también la cualidad de proceso específico de aprendizaje, en el cual al inicio el niño no diferencia entre dibujo y escritura: lee dibujos y los textos no representan nada para él, un siguiente paso es la diferenciación en las grafías que aún no implica una significación en la escritura, posteriormente se da la función simbólica asignada a un texto y esto es un indicador de que el niño ha comprendido que los textos no necesariamente refieren algo representado en ellos. Es a partir de este momento en el que el niño pone en práctica diversas suposiciones para comprender este sistema de comunicación y establecer una relación entre lo que escribe y lo que lee de una manera progresiva, en tres niveles de conceptualización: presilábico, silábico y alfabético, describiendo en algunos casos categorías dentro de estos niveles (Gómez, 1986).

2.4.1. Niveles de conceptualización de la lengua escrita. Los niveles son:

2.4.1.1. Nivel *presilábico*. Es el primer nivel del proceso de conceptualización en el que las grafías de los niños no pretenden corresponder al valor sonoro convencional,

entre ellos se encuentran dibujos, garabatos, pseudografías, números e inclusive letras convencionales (Gómez, 1986). En este nivel destacan cuatro categorías:

- Representaciones gráficas primitivas, en esta categoría la seguridad en la interpretación de las grafías la da el dibujo que lo acompaña y poco a poco la escritura se separa del dibujo, y cuando leen consideran que las grafías que acompañan a los objetos dicen su nombre.
- Escrituras unigráficas y sin control de cantidad , en esta categoría el dibujo deja de ser indispensable y a cada nombre le hace corresponder una grafía, puede ser la misma o una para cada nombre sin controlar la cantidad de veces que la escribe, el niño ha aceptado ya que la escritura representa cosas diferentes, es característico de esta categoría la aparición de la organización espacial lineal con repeticiones de una sola grafía, alternaciones, combinaciones con más límite que el de las condiciones materiales (el tamaño de la hoja, el renglón, el pizarrón, etc.).
- Escrituras fijas, en esta categoría la principal característica es el control de la cantidad de grafías, y cuando lee supone que menos de tres letras no dicen nada, además de que la intención que el niño tiene al escribir hace posible la lectura de nombres distintos en escrituras iguales.
- Escrituras diferenciadas, el avance de esta categoría radica en que el niño expresa las diferencias de significado a través de diferencias en la escritura, el repertorio de grafías determina la variedad en la escritura; cuando lee, el niño trata de que la emisión sonora corresponda al señalamiento prolongando las vocales. Esta categoría cuenta con subcategorías:

- Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable: las grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden, pero las escrituras tienen diferente cantidad de grafías.
- Cantidad constante con repertorio fijo parcial: entre las grafías usadas hay algunas que sirven para diferenciar y una o más que aparecen siempre en el mismo lugar y orden.
- Cantidad variable con repertorio fijo parcial: entre las grafías usadas hay algunas que sirven para diferenciar y una o más que aparecen siempre en el mismo lugar y orden con la diferencia de que en esta subcategoría la cantidad de grafías no es siempre la misma.
- Cantidad constante con repertorio variable: la cantidad de grafías es constante pero se usan recursos de diferenciación cualitativa (cambio de letras, cambio del orden de las letras).
- Cantidad variable y repertorio variable: varían a la vez la cantidad y el repertorio para diferenciar una escritura de otras. El tamaño de aquello que se representa por medio de las grafías influye en la variación de la cantidad de grafías utilizadas.
- Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial: la construcción total de la escritura no está determinada por un intento de correspondencia sonora, pero la letra que inicia cada escritura es una de las letras que corresponden al valor sonoro de la primera sílaba de la palabra, anunciando así su aproximación al siguiente nivel.

2.4.1.2. Nivel silábico. En este nivel el niño descubre la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla, comenzando a fragmentar oralmente el nombre e intenta

poner esas partes en correspondencia con las letras utilizadas, hasta concluir en un análisis silábico del nombre y una escritura formada por tantas letras como sílabas lo integran (hipótesis silábica) (Gómez, 1986).

2.4.1.3. Nivel alfabético. En este nivel el niño descubre mediante la combinación de lectura y escritura que existe una correspondencia entre fonemas y letras, y poco a poco va recabando información de valor sonoro estable de éstas, en donde cada fonema está representado por una letra. Que el niño conozca el valor sonoro de las letras no implica que sepa leer, es necesario que conjugue dos conocimientos: el valor sonoro de las letras y el hecho de que los textos tienen un significado, considerando el conocimiento de las bases del sistema alfabético y la anticipación (Gómez, 1986).

La aparición de la lectura y escritura es un proceso gradual. Al inicio el niño comienza leyendo imágenes y visualizando letreros en diversos portadores de texto, para posteriormente tomar conciencia de la convencionalidad de la lectura identificando la direccionalidad de la escritura y la diferencia entre letras y números; el siguiente paso es reconocer la función social y comunicadora de la escritura. El logro de estos últimos aspectos le permite al niño interesarse y lograr la identificación de la relación sonoro-gráfica y la concepción fonética de la escritura para finalmente tomar conciencia fonológica y alfabética y lograr así la noción de la palabra (Gómez, 1986).

2.5. Métodos para el aprendizaje de la lectoescritura

El uso de un método para enseñar la lectoescritura está determinado en la forma de enseñar los elementos de expresión y en la técnica para lograr la lecto-escritura. Cada uno de ellos se caracteriza por diversos conceptos y metodologías; pueden clasificarse en dos grandes categorías: los sintéticos y los analíticos; los sintéticos comienzan por las

unidades (letras o sílabas) hasta formar la palabra o frase; los analíticos o globales, comienzan por la palabra o frase y terminan en las sílabas y letras (Cuetos, 2008).

Las tendencias a lo largo del tiempo han sido variadas, ninguna hasta ahora comprobada como infalible y/o específica, la aplicación de algún método debe tomar en consideración las características intelectuales y personales de cada niño, por lo tanto lo más conveniente es poseer información al respecto y planear holísticamente la intervención (Ferreiro y Teberosky, 1999; Gómez, 1986; Ormrod, 2005).

2.5.1. Métodos. Los métodos utilizados para el aprendizaje de la lectoescritura son:

2.5.1.1. Método sintético. Este método se lleva a cabo mediante el aprendizaje aislado de las letras para posteriormente formar sílabas y gradualmente avanzar a la formación de palabras y frases; este proceso de apropiación de las letras es por etapas que pueden prolongarse en tiempo, siendo la cacofonía la principal característica de las primeras producciones de este método (Carmena, 2002, Ferreiro y Teberosky, 1999).

2.5.1.2. Método alfabético. Muy similar al sintético ya que comienza con la enseñanza de la letra y de ahí el avance progresivo hasta la construcción de frases; la diferencia radica esencialmente en que en la combinación de grafema en las sílabas para deletrear omiten la cacofonía en las frases cuando construyen palabras (Carmena, 2002, Ferreiro y Teberosky, 1999, García, 1998).

2.5.1.3. Método silábico. El proceso de enseñanza de la lecto-escritura parte de la enseñanza de las vocales, posteriormente la enseñanza de las consonantes, se realiza a partir de la combinación de estas con las vocales, formando sílabas y luego palabras, hasta llegar a la construcción de oraciones. Este método aborda de forma separada, por

su metodología, las sílabas mixtas, complejas, los diptongos y los triptongos (Cuetos, 2008; Ferreiro y Teberosky, 1999, García, 1998).

2.5.1.4. Método fonético. Básicamente el método consiste en hacer pronunciar al niño únicamente las vocales y los diptongos, pero no las consonantes, lo cual implica eliminar el nombre de cada grafía y enfatizar su punto de articulación, de allí que se fundamente en la enseñanza de los fonemas o sonido distintivos de las letras. El proceso de aplicación de este método consiste en presentar el grafema al niño y la asociación del mismo con el fonema correspondiente, es decir se muestra la letra y se articula con el sonido; no hay rigidez en lo que respecta a cuáles fonemas enseñar. La lectura se va atendiendo de manera simultánea con la escritura (Cuetos, 2008; Díaz, 2002; Ferreiro y Teberosky, 1999, García, 1998).

2.5.1.5. Método de palabras normales. El método consiste en partir de la palabra generadora, la cual se ha previsto antes, luego se presenta una figura que posea la palabra generadora, ésta debe escribirse para que los niños puedan visualizarla, posteriormente es leída para observar sus particularidades: sílabas y letras las cuales se mencionan por su sonido. El análisis y la síntesis son necesarios para que el niño logre con los sonidos ya conocidos formar nueva palabras y frases (Cuetos, 2008; Yapu, 2003).

2.5.1.6. Método analítico o global. Este método plantea un proceso que debe iniciarse con la frase o expresiones significativas para luego llegar a los componentes, es decir a las sílabas y las letras siguiendo un orden inverso a los sintéticos, se fundamenta en el conocimiento de que la percepción en el niño hasta los seis o siete años es sincrética, es decir percibe con mayor facilidad las totalidades que las partes, por cuanto

su visión es de conjunto, abarca la totalidad, y en consecuencia resulta conveniente establecer un proceso de aprendizaje de la lectura que atienda a estos planteamientos, y respete las condiciones o características perceptivas del infante a ese nivel. El método atiende sobre todo a la comprensión del significado y al valor funcional de la lectura, dando preferencia a la función visual sobre la auditiva, promoviendo el aprendizaje de la lectura de manera análoga al aprendizaje del habla. Supone también que la percepción global de la palabra constituye el primer paso hacia el análisis y la síntesis, y espontáneamente, el niño cotejará las palabras, las sílabas, las comparará hasta llegar a descubrir el mecanismo de la sílaba (Cuetos, 2008; Díaz, 2002; Ferreiro y Teberosky, 1999; García, 1998; Yapu, 2003).

2.5.1.7. Métodos mixtos o eclécticos. El objetivo de estos métodos es fusionar la actividad analítica y la sintética, sincronizando la percepción global y el análisis fonológico. Se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí (Amo, 2004; Castejón 2009; Espinosa, 1998).

Al respecto de este tema conviene tener en consideración que el empleo de cualquier método permitirá observar éxitos y fracasos, lo más importante para quien lo aplica, que en la mayoría de los casos será el docente, es apegarse a los lineamientos del método seleccionado de una forma sistemática, más no inflexible, que tenga conocimiento de lo que hace y por qué lo está haciendo, para que pueda transmitir a los niños esa confianza, que en muchas ocasiones es lo que determina el fracaso o motiva el éxito que además tiene de aliado un interés innato, genuino y necesario de los niños por aprender a leer, a escribir, a hablar, en fin a comunicarse con sus iguales (Ferreiro y

Gómez, 2000; Miles, 2001; Pinker, 2003).

2.6. Discapacidad

Debido a la naturaleza de la investigación es conveniente considerar que a través del tiempo se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas que presentan alguna deficiencia o limitación, en comparación con otras personas que no tienen capacidades diferentes. Algunos de estos términos han sido despectivos y peyorativos, por lo que en la actualidad se han dejado de utilizar para dar lugar a otros que valorizan más la condición de la persona como ser humano que su discapacidad y que responden a una realidad contextual que engloba aspectos socioeconómicos, científicos y legales del tema de la discapacidad, con el objetivo de conformar un marco de referencia que permita la atención integral de estas personas (Marín, 2004) .

Frente a la diversidad de definiciones y términos, es conveniente señalar el esfuerzo de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que través de una búsqueda de común acuerdo crea la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) otorgando una clasificación que pudiera ser utilizada por diferentes grupos de profesionales relacionados con la atención de las personas con discapacidad, con el objetivo de mejorar su tratamiento y su rehabilitación (Marín, 2004).

La Organización Mundial de la Salud, a partir de 1980, definió tres conceptos que describen las consecuencias de enfermedades, lesiones o trastornos a nivel corporal, personal o social (Marín, 2004; Méndez, 1991; Miangolarra, 2003):

- Deficiencia: “es toda pérdida o anormalidad de la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica de una persona” (Marín, 2004, p. 4)

- Discapacidad: “es toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (Marín, 2004, p. 4).
- Minusvalía: “es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales)” (Marín, 2004, p. 4).

2.7. Necesidades educativas especiales

Por otro lado, el concepto de necesidades educativas especiales, surge en los años 60's, hace referencia al alumno que manifiesta o no algún signo de discapacidad, cuando en relación con sus compañeros de grupo, edad y contexto sociocultural y económico, ante situaciones similares escolares, enfrenta dificultades específicas o generales para el aprendizaje o adquisición de los contenidos asignados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de lograr los propósitos y objetivos del currículo (Bengoechea, 1999).

El término de necesidades educativas especiales, intenta disminuir la clasificación de los niños, teniendo en cuenta las necesidades que surgen de su interacción con el medio a partir de lo que el niño necesita y no de la discapacidad que presenta desde el punto de vista educativo, para poder integrarlo a situaciones sociales normalizadas, para partir entonces del supuesto de que las dificultades en el aprendizaje que presentan, no dependen solo de ellos, sino que tienen un origen interactivo y que no dependen tanto de las deficiencias del niño como de las deficiencias del entorno que lo rodea, implicando

de nueva cuenta y como fundamento esencial las interacciones sociales (Roca, 1998).

2.7.1. Clasificación de las necesidades educativas especiales. La Secretaría de Educación Pública (SEP) clasifica las discapacidades en: múltiple, visual, auditiva, motriz e intelectual (SEP, Glosario de Educación Especial, 2012).

2.7.1.1. Discapacidad auditiva. Una persona con discapacidad auditiva posee por ende una pérdida auditiva que está en función del momento en que esta ocurre, el grado y la causa de la misma, que le genera problemas para comunicarse y que requiere de una intervención médica y educativa. Siempre que los niños no pueden escuchar sonidos ambientales debido a un mal funcionamiento del oído o de los nervios relacionados con éste, padecen un deterioro auditivo que puede ser temporal o permanente, leve o profundo (Castejón, 2009)

2.7.1.2. Discapacidad motriz. La discapacidad motriz se describe para todo aquel que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en su aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema óseo-articular y/o nervioso y que en grados variables limita alguna de las actividades que puede realizar el grupo de edad al que pertenece, estas alteraciones pueden afectar en mayor o menor medida el tono, la postura, la coordinación de los movimientos o la capacidad de controlarlos en zonas más o menos amplias del cuerpo. Existen diversos tipos de discapacidad motriz, Rosell (2010) menciona las siguientes: parálisis cerebral, traumatismos craneoencefálicos y tumores cerebrales, ataxias, espina bífida, atrofia muscular espinal, miopatías y deficiencias de origen osteoarticular.

2.7.1.3. Discapacidad visual. Sánchez (2000) define la discapacidad visual de acuerdo a la regulación de la federación de Estados Unidos, que indica un deterioro

visual o permanente, que influye en el rendimiento educativo, a pesar de una medida correctiva incluyendo a los parcialmente videntes y a las personas con ceguera definidas en términos de la agudeza visual o la habilidad para ver formas a una distancia específica.

2.7.1.4. Discapacidad intelectual. La discapacidad intelectual, también llamada retraso mental, es una alteración caracterizada por una deficiencia en la función intelectual que limita la capacidad de aprender y adaptarse a la vida, requiriendo de supervisión, control o apoyo externo permanente (Sánchez, 2000). El retraso puede presentarse en diferentes niveles de afectación, el DSM-IV-TR (López, 2008), propone la siguiente clasificación:

- Capacidad intelectual límite un CI de 71 a 84
- Retraso mental leve un CI de 50-55 a 70
- Retraso mental moderado un CI de 35-40 a 50-55
- Retraso mental severo un CI de 20-25 a 35-40
- Retraso mental profundo un CI menor de 20-25.

2.8. Discapacidad Intelectual

Al respecto de la discapacidad intelectual se considera:

2.8.1. Definición

Conviene resaltar que la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) es quien ha guiado pertinentemente la definición y clasificación, desde el siglo pasado, en lo que a retraso mental se refiere. Por ello, y aunque muchos autores han planteado su definición, se utilizará la propuesta por la Asociación Americana de Retraso Mental

(AAMR) en 1992, recuperada por Bassedas (2010): “el retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”.

2.8.2. Etiología

Las causas de esta discapacidad se explican en relación a la convergencia de dos aspectos: los tipos de factores que la generan y los momentos en los que ocurre. La primera responde a la interrogante del por qué aparece la discapacidad, las posibles razones que la generaron; y la segunda, como tal, nos indica el momento en que aparece en relación al momento de desarrollo del individuo (Bassedas, 2010; Castejón, 2009; Retardation, 2011).

Dentro de los factores que pueden originarla se encuentran los factores biomédicos, que son aquellos relacionados con los procesos biológicos de los seres humanos como la nutrición, trastornos genéticos, por mencionar algunos; los factores sociales relacionados con la interacción social y familiar, en correspondencia con la estimulación recibida y la capacidad para recibir dicha estimulación; los factores conductuales se relacionan con los posibles cambios comportamentales como actividades peligrosas o abuso de sustancias por parte de la madre; y finalmente los factores educativos que se relacionan con la disponibilidad de apoyos educativos con los que se cuenta para promover el desarrollo mental y las habilidades adaptativas (Bassedas, 2010; Castejón, 2009; Retardation, 2011).

Para describir el momento de ocurrencia los factores que la causan se clasifican en tres momentos: periodo prenatal, perinatal y postnatal.

Período prenatal en el cual pueden desarrollarse trastornos cromosómicos asociados a un gen único, trastornos metabólicos, síndromes, enfermedades maternas, edad parental, condiciones que corresponderían al factor biomédico; para el factor social en este período podemos considerar aspectos como la pobreza, desnutrición y la violencia; el factor conductual en este período hace referencia al consumo de drogas, alcohol y tabaco por parte de los padres; y finalmente para el factor educativo podemos considerar la discapacidad cognitiva sin apoyos para los padres y por parte de ellos (Retardation, 2011).

En el período perinatal, para el factor biomédico, se describen condiciones como la prematuridad del bebé al momento del parto, lesiones en el momento del nacimiento, y los trastornos neonatales; el factor social se describe como la falta de cuidados al momento del parto; el factor conductual menciona rechazo por parte de los padres para cuidar a su hijo y el abandono; para el factor educativo en este momento se contempla la falta de información médica sobre los servicios de intervención (Retardation, 2011).

En el momento postnatal, para el factor biomédico se describen traumatismos craneoencefálicos, malnutrición, meningo-encefalitis, trastornos epilépticos y degenerativos; para el factor social se mencionan la falta de estimulación, la pobreza familiar y las enfermedades crónicas en la familia; en el factor conductual se mencionan situaciones de maltrato y abandono infantil y violencia; y para el factor educativo, en el momento postnatal, se contemplan las deficiencias parentales, diagnóstico tardío, y la falta de intervención temprana (Retardation, 2011).

2.8.3. Dimensiones de la discapacidad intelectual

La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), propone cinco

dimensiones que favorecen la evaluación, intervención y apoyo a las personas con discapacidad intelectual:

- Dimensión I. Habilidades intelectuales; en estas se considera la inteligencia como una capacidad mental, acompañada de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y aprendizaje a través de la experiencia.
- Dimensión II. Conducta Adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas) requeridas para el funcionamiento en la vida diaria.
- Dimensión III. Participación, interacciones y roles sociales, se centra en evaluar las interacciones con los demás y el rol social desempeñado, enfatizando la importancia de la interacción con los demás.
- Dimensión IV. Salud (física, mental, factores etiológicos), considerando la salud como un estado de completo bienestar.
- Dimensión V. Contexto (ambiente y cultura), en ésta se describen las condiciones en las que las personas viven diariamente: el espacio social inmediato (microsistema), la comunidad a la que pertenece (mesosistema) y los patrones generales de la cultura (megasistema) (Retardation, 2011).

2.8.4. Características de desarrollo de los niños con discapacidad intelectual

Ante la presencia de la Discapacidad intelectual las áreas de desarrollo se ven afectadas o las habilidades contempladas en cada área se adquieren después de lo esperado. La capacidad biológica y neurológica innata del niño determina los límites generales del ritmo y del posible tope de su desarrollo; los factores ambientales, como

el tipo y la cantidad de estimulación que el niño recibe en casa y en la escuela también son determinantes para el óptimo desarrollo de las habilidades de un niño con discapacidad intelectual (Bassedas, 2010; Retardation, 2011; Sánchez, 2000).

2.8.4.1. Desarrollo cognitivo. En un niño con discapacidad intelectual las habilidades cognitivas como la capacidad de entender conceptos, atención, memoria y razonamiento, están presentes pero de manera diferente, con un ritmo más lento para adquirirlas y desarrollarlas, dificultades en la atención, en la resolución de problemas, pensamiento crítico, habilidades de pensamiento limitadas, dificultades en la memoria, para almacenar, recuperar y generalizar la información que se le brinda (Bassedas, 2010; Retardation, 2011; Sánchez, 2000).

2.8.4.2. Desarrollo de lenguaje. Para el desarrollo y adquisición de las habilidades de esta área es determinante el grado de discapacidad intelectual que el niño presenta. Los niños con discapacidad intelectual suelen tener problemas en el habla y el lenguaje, aspectos delimitados muchas veces por la pobreza en las habilidades cognitivas que se requieren para entender el lenguaje y luego poder usarlo para transmitir información a otros (Bassedas, 2010; Retardation, 2011; Sánchez, 2000).

2.8.4.3. Desarrollo físico y psicomotor. Los niños con discapacidad intelectual presentan retrasos en su desarrollo psicomotor, logrando tardíamente los primeros acontecimientos motores importantes como sentarse, caminar, escribir que le permitirán explorar el mundo que les rodea y actuar e influir sobre él; cuando logran adquirirlas estos son más torpes y poco coordinados que lo esperado para la edad del niño (Bassedas, 2010; Retardation, 2011; Sánchez, 2000).

2.8.4.4. Desarrollo social y afectivo. En esta área los niños con discapacidad

intelectual aprenden maneras adecuadas de interactuar y responder emocionalmente a otros, con el retraso característico para la adquisición de estas habilidades; el desarrollo de estas habilidades depende de la creciente conciencia del niño, la aceptación que tenga de sí mismo como individuo y su carácter independiente de los demás. Aprenden poco a poco a entender los sentimientos, pensamientos y conductas de las otras personas logrando así una socialización más afectiva. El rechazo o la evitación de las personas con las que interactúa puede crear obstáculos para desarrollar las habilidades sociales de manera adecuada y enfatizar el desfase en su desarrollo (Bassedas, 2010; Retardation, 2011; Sánchez, 2000).

2.8.5. Consideraciones importantes. La experiencia del docente de alumnos con discapacidad intelectual, demuestra la diversidad de características que poseen estos alumnos, este hecho no es propio de las personas con discapacidad sino de cualquier ser humano. Clasificar la discapacidad intelectual es sinónimo de diversidad, los docentes encargados de la educación especial enfrentan un conflicto entre las repercusiones de etiquetar y los beneficios de clarificar la complejidad de esta discapacidad con el objetivo de homogeneizar la comunicación entre los profesionales que intervienen y la familia de estos alumnos (Ramos, 2004).

Abordar el tema de la discapacidad intelectual requiere considerar aspectos que faciliten el uso de su definición y aplicación. Uno de ellos hace referencia a las limitaciones contextuales que multidimensionan la discapacidad y que por lo tanto la hacen susceptible al tratamiento y apoyo individual de cada caso en particular, en los que deberán tomarse en cuenta la cultura, la lengua, los aspectos sensoriales, motores y conductuales, los talentos o habilidades que pueden darse a la par de las limitaciones

propias de la discapacidad, y por supuesto, el plan de intervención que identifica y propone los apoyos necesarios que favorecen una mejora que es de esperarse, teniendo como reto el ajuste adaptativo entre las capacidades de las personas y el entorno en el que se desenvuelve (Bassedas, 2010).

La evaluación de los niños con discapacidad intelectual requiere ser participativa e interdisciplinaria, considerando todas aquellas aportaciones de las personas que se ven involucradas en la vida diaria del niño con discapacidad que permita establecer los apoyos necesarios, los cuales serán individuales, flexibles y sujetos a evaluación constante, inclusivos, participativos y rehabilitadores encaminados a buscar la calidad de vida y el aprendizaje (Bassedas, 2010).

Los estudiantes con retraso mental frecuentemente tienen problemas con la atención, la percepción, la memoria, la resolución de problemas y el pensamiento lógico. El proceso de aprender a aprender se da de manera más lenta y encuentran múltiples complicaciones para aplicar lo que aprenden a situaciones reales, debido a las diferencias cualitativas de cognición y memoria. Sin embargo, los niños con retraso mental tienen la capacidad de aprender y desarrollarse, insertándose de manera productiva a la sociedad a la que pertenecen (Ramírez, 2007).

Los servicios educativos oportunos y apropiados, que deben de comenzar en la infancia y continuar a lo largo de su vida escolar, permiten que el desarrollo de los niños con retraso mental se potencialice. Las modificaciones en la instrucción acordes a las necesidades individuales revelan resultados positivos: uso de materiales concretos acordes a la edad y al interés del alumno, fraccionar la presentación de información nueva e instrucciones, reforzamiento constante y consistente, favorecer la integración

educativa mediante la asistencia a escuelas regulares, resaltar los logros, priorizar el aprendizaje de tareas y habilidades funcionales dentro y fuera de la escuela (educar para la vida), desglosar paso a paso aquellas tareas de mayor complicación que serán propuestas al alumno con discapacidad intelectual (Sánchez A. , 1997).

La lectoescritura es un proceso que puede empezar en cada alumno en momentos distintos. El reconocimiento global de palabras no puede permanecer durante toda la vida escolar, es necesario que el alumno sea consciente que los distintos sonidos del lenguaje oral se representan mediante grafías arbitrarias y a partir de este momento mejorar los niveles de comprensión y rapidez de los que sea capaz el alumno. Los avances posteriores no requieren enseñanza sino práctica. En este sentido las acciones docentes para los alumnos con discapacidad intelectual como para los demás, radican en las diferencias individuales de cada alumno las cuales harán referencia a la cantidad de tiempo entre la aparición de un logro y otro (Ramos, 2004)

Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual desde una perspectiva que conjugue teoría y práctica, es hasta el momento objeto de estudio. No existen métodos eficaces para determinado tipo de alumnos ya que lo que para algunos es funcional y exitoso no logra serlo para el resto de los que tienen su misma condición. Cada alumno posee características individuales y está expuesto a situaciones contextuales que determinan sus conocimientos previos y el grado de estimulación que con respecto a leer y comunicarse ha recibido, en su conjunto estos aspectos condicionan los logros de cada caso en particular (Ramos, 2004).

Algunos factores necesarios para integrar alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación básica son contar con las condiciones institucionales adecuadas, un plan de trabajo o un proyecto institucional que contemple las necesidades educativas especiales del alumno, un servicio de apoyo a la educación regular o un servicio escolarizado de educación especial, que pueda brindar apoyos y recursos extraordinarios que den respuesta a las necesidades educativas especiales, el apoyo y la aceptación de la familia del alumno, el trabajo colaborativo e interdisciplinario de autoridades de educación básica y de educación especial, maestros de educación especial, equipo de apoyo y maestro de educación básica regular. Todos los anteriores con las familias y las instituciones con que cuenta la comunidad para favorecer el desarrollo integral del alumno (Carrascosa, 1999; Marín, 2004)

Las formas más comunes de favorecer la integración educativa de los alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad son: el trabajo conjunto entre el servicio de educación especial y la escuela, planeación anual o proyecto educativo de centro, para tratar de satisfacer desde ahí las necesidades educativas especiales detectadas en algunos alumnos y las necesidades básicas de aprendizaje de todos los educandos, trabajo conjunto entre el equipo de apoyo, el maestro de apoyo o de educación especial y el maestro de educación básica durante la evaluación del grupo y la evaluación psicopedagógica, toma de decisiones, planeación e intervención entre: el maestro de educación especial, el maestro de educación básica, el equipo de apoyo y la familia siempre involucrando a las autoridades de educación básica y de educación especial (Echeverri, 2003; Ruíz 2007).

Capítulo 3. Método

A través de la presente investigación, se propone exponer a la luz del método cualitativo a partir del diseño de investigación acción mediante una muestra de las clasificadas más bien como orientadas a la investigación cualitativa en su categoría de homogéneas, de tipo estudio de caso, analizando las diversas estrategias que el docente puede utilizar para mejorar la competencia lectora en alumnos con discapacidad intelectual entre los 8 y 12 años inscritos en el 2º grado de educación primaria dentro del Centro de Atención Múltiple Tzehuali “Lidia Mendoza Gamboa”. Además se profundizará en los diversos acontecimientos que acompañan el quehacer docente en la búsqueda de este aprendizaje. Los cuáles serán analizados desde una perspectiva interna que permita valorar los resultados obtenidos mediante experiencias, opiniones y significados que los diferentes actores experimentan en esta actividad. Describiendo si las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, favorecen la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual entre los 8 y 12 años inscritos en 2º grado de educación especial. Teniendo como finalidad aportar información que guíe en la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales así como la resolución de problemas cotidianos e inmediatos que permitan mejorar prácticas concretas en el ámbito de la educación especial.

3.1 Participantes

El grupo está conformado por 7 alumnos inscritos al 2º grado de primaria en el ciclo escolar 2012-2013, de los cuales 3 son hombres y 4 mujeres, 5 de ellos son alumnos con síndrome de Down, 1 con un retraso mental y general del desarrollo, y 1

más con un retraso psicomotor, todos con un diagnóstico de discapacidad intelectual. Las características relevantes de cada uno de los integrantes del grupo de 2º grado se describen a continuación, utilizando iniciales de manera azarosa que no corresponden a su nombre real para identificarlos:

1. SD4: masculino, nacido el 10 de octubre del 2000, su edad al 30 de septiembre es de 11 años 11 meses, vive con ambos padres y tiene 2 hermanos mayores, su padre es el que trabaja como obrero general de manera fija y su mamá se dedica al hogar; posee un diagnóstico de discapacidad intelectual a consecuencia del Síndrome de Down. Acude a clases de manera regular, el nivel de conceptualización en el que se encuentra es presilábico en la categoría de escrituras fijas. El nivel de competencia que posee en relación a los aprendizajes esperados en la lectoescritura en cada uno de los ámbitos propuestos por el Programa de Estudios 2011 en la asignatura de Español de 1er grado son:

- Estudio

Utiliza las tablas como recurso para ordenar información gráfica, interpreta datos contenidos en una tabla (con ayuda del docente).

- Literatura

Utiliza las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para obtener información.

- Participación social

Identifica la función de los reglamentos, identifica recursos gráficos en los carteles.

En lo que respecta a su atención, ante la realización de una tarea presenta dificultades para atender y para identificar las partes, requiere se le apoye mediante la división de la tarea en partes más simples, insertando ilustraciones para mejorar la atención y con la presencia cercana del profesor. Atiende globalmente pero no a las partes; centra la atención en tareas con presentación gráfica con poco contenido verbal. Permanece atento por periodos cortos, y cuando deja de atender, reanuda el trabajo cuando el profesor le ayuda a centrar su atención. En la resolución de la tarea procede tomando decisiones sin reflexionar; y ante un resultado erróneo cambia la solución. Le es más fácil recordar si se le induce, ofreciéndole organizadores previos. Accede a los reforzadores primarios, sociales y de actividad.

2. SD5: masculino, nacido el 29 de agosto del 2000, su edad al 30 de septiembre es de 12 años 1 mes, vive con ambos padres y tiene 1 hermana mayor, su madre es la que trabaja como intendente en un colegio y su padre se dedica a apoyar las labores del hogar; posee un diagnóstico de discapacidad intelectual a consecuencia del Síndrome de Down. Acude a clases de manera irregular debido a que en ocasiones no tienen para el pasaje, el nivel de conceptualización en el que se encuentra es presilábico en la categoría de representaciones gráficas primitivas. El nivel de competencia que posee en relación a los aprendizajes esperados en la lectoescritura en cada uno de los ámbitos propuestos por el Programa de Estudios 2011 en la asignatura de Español de 1er grado son:

- Estudio

Identifica su nombre, identifica tablas sencillas como recurso para ordenar información, interpreta datos contenidos en una tabla sencilla (con ayuda del docente),

selecciona información gráfica para ampliar su conocimiento de un tema, localiza en una oración algunas palabras específicas.

- Literatura

Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporcionan las ilustraciones, anticipa el tema y el contenido de un cuento a partir de las ilustraciones, identifica algunas palabras, utiliza las TIC para obtener información.

- Participación social

Identifica la función de los reglamentos, identifica letras conocidas para anticipar palabras, reconoce el contenido de una noticia a partir de sus elementos gráficos, identifica algunas letras pertinentes para escribir y leer frases y palabras determinadas, elabora carteles sobre servicios o productos partir del trabajo colaborativo, identifica algunas palabras para formar oraciones cortas de manera convencional con ayuda de tarjetas (imagen-texto), recupera ilustraciones necesarias para integrarlas en un cartel, identifica e interpreta símbolos y leyendas que indican peligro, prohibición y alerta, identifica algunas palabras para formar oraciones cortas con una intención determinada.

Al respecto de su atención, durante la realización de una tarea tiene dificultades para atender y para identificar las partes requiere se le apoye insertando ilustraciones para facilitar la atención y con la presencia cercana del profesor. Atiende globalmente pero no las partes y abandona totalmente el comportamiento atencional; centra más la atención con tareas cuya presentación es grafico/kinestésica/verbal. Su periodo de atención aproximado es de 1 minuto. En la resolución de la tarea procede por acierto y error; controla la ejecución y ante un resultado erróneo no intenta rehacerla. Su

recuerdo mejora cuando se le ofrecen organizadores previos o categorizadores. Accede a los reforzadores primarios, sociales y de actividad.

3. SD2: femenina, nacida el 6 de agosto del 2000, su edad al 30 de septiembre es de 11 años 1 mes, vive solamente con su madre y tiene 1 hermana mayor con la cual no convive, su madre es la que sostiene el hogar llevando a cabo actividades domésticas; posee un diagnóstico de discapacidad intelectual a consecuencia del Síndrome de Down. Acude a clases de manera irregular, el nivel de conceptualización en el que se encuentra es presilábico en la categoría de representaciones gráficas primitivas. El nivel de competencia que posee en relación a los aprendizajes esperados en la lectoescritura en cada uno de los ámbitos propuestos por el Programa de Estudios 2011 en la asignatura de Español de 1er grado son:

- Estudio

Utiliza las tablas (con apoyo del docente), como recurso para ordenar información e interpreta datos contenidos en una tabla (con ayuda del docente),

- Literatura

Relaciona algunas palabras imagen - texto.

- Participación social

Identifica la función de los reglamentos, elabora carteles sobre servicios o productos (con apoyo del docente), recupera ilustraciones necesarias para integrarlos en un cartel.

Al respecto de su atención, ante la realización de una tarea tiene dificultades para atender e identificar las partes en las que se divide la tarea, por lo cual requiere apoyo

mediante la inserción de ilustraciones que faciliten su atención, presentarle la tarea en partes más simples y de la presencia cercana del profesor. Centra más su atención en actividades gráficas con poco contenido verbal. Durante la realización de la tarea suele dejar de atender y reanudar el trabajo hasta que el profesor centre de nuevo su atención. En la resolución de tareas procede por acierto y error y no saca provecho de esto; controla la ejecución y ante un resultado erróneo cambia la solución. Es más fácil para ella recordar si se le induce, utilizando claves desarrolladas durante la codificación, y su recuerdo mejora cuando se le ofrecen organizadores previos. . Accede a los reforzadores primarios, sociales y de actividad.

4. SD1: femenina, nacida el 31 de mayo del 2004, su edad al 30 de septiembre es de 8 años 4 meses, vive con ambos padres y tiene 1 hermana mayor, ambos padres trabajan como mensajeros; posee un diagnóstico de discapacidad intelectual a consecuencia del Síndrome de Down. Acude a clases de manera regular, el nivel de conceptualización en el que se encuentra es presilábico en la categoría de escrituras unigráficas y sin control de cantidad. El nivel de competencia que posee en relación a los aprendizajes esperados en la lectoescritura en cada uno de los ámbitos propuestos por el Programa de Estudios 2011 en la asignatura de Español de 1er grado son:

- Estudio

Identifica su nombre, con apoyo del docente utiliza las tablas como recurso para ordenar información e interpreta los datos contenidos en ella, identifica algunas letras pertinentes para poder identificar palabras determinadas.

- Literatura

Anticipa palabras a partir de la información que le proporcionan las ilustraciones, establece correspondencias entre escritura y oralidad al leer palabras, anticipa el contenido de un cuento a partir de las ilustraciones, identifica algunas palabras.

- Participación social

Identifica la función de los reglamentos, letras conocidas para anticipar palabras, anticipa el contenido de una noticia a partir de ilustraciones, identifica ilustraciones en noticias con un propósito específico, elabora carteles sencillos sobre servicios o productos, identifica algunas palabras para formar oraciones simples apoyándose con tarjetas de imagen-texto, recupera ilustraciones necesarias para integrarlas en un cartel, identifica e interpreta símbolos que indican peligro, prohibición o alerta, los recursos gráficos de los carteles y algunas palabras para escribir mensajes con una intención determinada.

Ante la realización de una tarea presenta dificultades para atender y para identificar las partes requiriendo de la inserción de ilustraciones para mejorar la atención y mediante la presencia cercana del profesor. Atiende globalmente pero no a las partes; centra la atención en tareas con presentación gráfico/kinestésica/verbal. Permanece atenta aproximadamente durante 5 minutos, y cuando deja de atender, reanuda el trabajo cuando el profesor centra su atención. En la resolución de la tarea procede por ensayo y error; y ante un resultado erróneo cambia la solución. Accede a los reforzadores primarios, sociales y de actividad.

5. RM1: femenina, nacida el 22 de abril del 2002, su edad al 30 de septiembre es de 10 años 4 meses, vive con su madre y es hija única, su madre trabaja como empleado general de una tienda de materiales para la construcción para sostener el hogar; posee

un diagnóstico de discapacidad intelectual a consecuencia de un Trastorno generalizado del desarrollo. Acude a clases de manera regular, el nivel de conceptualización en el que se encuentra es presilábico en la categoría de escrituras diferenciadas en la subcategoría de cantidad variable con repertorio fijo parcial. El nivel de competencia que posee en relación a los aprendizajes esperados en la lectoescritura en cada uno de los ámbitos propuestos por el Programa de Estudios 2011 en la asignatura de Español de 1er grado son:

- Estudio

Identifica su nombre y palabras que inician con la misma letra de su nombre, reconoce el nombre de sus compañeros, utiliza las tablas como un recurso para ordenar información, interpreta datos contenidos en una tabla (con ayuda del docente), identifica letras pertinentes para escribir palabras determinadas, selecciona información para ampliar su conocimiento de un tema, discrimina información a partir de un propósito definido.

- Literatura

Anticipa palabras a partir de la información que le proporcionan las ilustraciones, establece correspondencias entre escritura y oralidad al leer palabras, anticipa los temas y el contenido de un cuento a partir de las ilustraciones, identifica algunas palabras determinadas, utiliza las tics para obtener información (con apoyo del docente).

- Participación social

Identifica la función de los reglamentos, letras conocidas para anticipar palabras, con ayuda del docente algunas letras para escribir palabras determinadas, el contenido de

una noticia a partir de sus elementos gráficos, las letras pertinentes para escribir y leer frases cortas y palabras determinadas, información en noticias con un propósito específico y a partir de las ilustraciones, elabora carteles sobre servicios o productos, identifica algunas palabras para formar frases cortas, recupera ilustraciones necesarias para integrarlas en un cartel, identifica e interpreta símbolos y leyendas que indican peligro, prohibición o alerta, identifica los recursos gráficos de un cartel y algunas palabras para formar oraciones cortas con una intención determinada.

Al respecto de su atención ante el inicio de una tarea muestra dificultades para atenderla requiriendo apoyo mediante la adaptación de la tarea a sus intereses e insertando ilustraciones que faciliten la atención, de esa manera es capaz de identificar las partes en las que dicha tarea se divide esta tarea. Al presentarle información atiende las partes, pero no llega a atender el conjunto, centra más la atención cuando la presentación es gráfica/kinestésica/verbal. Permanece atenta durante máximo 5 minutos, deja de atender momentáneamente, y es capaz de reanudarla sin tener que llamarle la atención. En la resolución de la tarea realiza verbalizaciones como un modo de regular su conducta para después controla la ejecución de esta y ante un resultado erróneo intenta rehacerlo de nuevo. Su recuerdo mejora cuando se le ofrecen organizadores previos o categorizadores. Conoce qué tipo de información es capaz de recordar de un mejor modo. Accede a los reforzadores primarios, sociales y de actividad.

6.SD3: femenina, nacida el 7 de octubre de 2001, su edad al 30 de septiembre es de 10 años 11 meses, vive con su madre y dos hermanos más grandes que ella, su madre trabaja para sostener el hogar como empleada doméstica; posee un diagnóstico

de discapacidad intelectual a consecuencia del Síndrome de Down. Acude a clases de manera irregular debido a los problemas económicos que poseen, el nivel de conceptualización en el que se encuentra es presilábico en la categoría de representaciones gráficas primitivas. El nivel de competencia que posee en relación a los aprendizajes esperados en la lectoescritura en cada uno de los ámbitos propuestos por el Programa de Estudios 2011 en la asignatura de Español de 1er grado son:

- Estudio

Identifica su nombre, utiliza las tablas como recurso para ordenar información e interpreta datos contenidos en una tabla (con ayuda del docente), selecciona información gráfica para ampliar su conocimiento de un tema, discrimina información gráfica a partir de un propósito definido.

- Literatura

Anticipa el contenido de un cuento corto y sencillo a partir de las ilustraciones, identifica algunas palabras determinadas.

- Participación social

Identifica la función de los reglamentos, elabora carteles sobre servicios o productos, recupera ilustraciones necesarias para integrarlos en un cartel, identifica palabras para formar oraciones cortas con una intención determinada.

Al respecto de su atención, al iniciar una tarea atiende sin dificultad, sin embargo requiere apoyo para identificar las partes en las que se divide la tarea mediante la inserción de ilustraciones que faciliten la atención y la presencia cercana del profesor.

En la resolución de tareas procede por acierto y error y no saca provecho de esto; controla la ejecución y ante un resultado erróneo cambia la solución. Para ella es más

fácil recordar si se le induce, utilizando claves desarrolladas durante la codificación, y su recuerdo mejora cuando se le ofrecen organizadores previos. Accede a los reforzadores primarios, sociales y de actividad.

7.RP1: masculino, nacido el 31 de octubre del 2000, su edad al 30 de septiembre es de 11 años 1 mes, vive con ambos padres y tiene 1 hermana menor, ambos padres trabajan, su madre como empleada de una zapatería y su padre es mensajero; posee un diagnóstico de discapacidad intelectual a relacionado con un Retraso Psicomotor. Acude a clases de manera irregular debido a complicaciones médicas que se le presentan, el nivel de conceptualización en el que se encuentra es presilábico en la categoría de escrituras diferenciadas en la subcategoría de cantidad variable con repertorio fijo parcial. El nivel de competencia que posee en relación a los aprendizajes esperados en la lectoescritura en cada uno de los ámbitos propuestos por el Programa de Estudios 2011 en la asignatura de Español de 1er grado son:

- Estudio

Identifica su nombre, reconoce el nombre de sus compañeros, utiliza las tablas como un recurso para ordenar información, interpreta datos contenidos en una tabla (con ayuda del docente), identifica letras pertinentes para escribir palabras determinadas, selecciona información para ampliar su conocimiento de un tema, discrimina información a partir de un propósito definido.

- Literatura

Anticipa palabras a partir de la información que le proporcionan las ilustraciones, establece correspondencia entre escritura y oralidad al leer palabras, anticipa el contenido de un cuento a partir de las ilustraciones, identifica algunas palabras

determinadas, utiliza las tics para obtener información (con apoyo del docente).

- Participación social

Identifica la función de los reglamentos, letras conocidas para anticipar palabras, con ayuda del docente algunas letras para escribir palabras determinadas, identifica el contenido de una noticia a partir de sus elementos gráficos, las letras pertinentes para escribir y leer frases y palabras determinadas, información en noticias con un propósito específico y a partir de las ilustraciones, elabora carteles sobre servicios o productos, identifica algunas palabras para formar frases cortas, recupera ilustraciones necesarias para integrarlas en un cartel, identifica e interpreta símbolos y leyendas que indican peligro, prohibición o alerta, identifica los recursos gráficos de un cartel, identifica algunas palabras para formar oraciones cortas con una intención determinada.

Al respecto de su atención durante la realización de una tarea presenta dificultades para atender requiriendo de la inserción de ilustraciones y dividir la tarea para lograr la identificación de sus partes, además de la presencia cercana del profesor. Deja de atender y reanuda el trabajo cuando el profesor centra su atención, atiende globalmente pero no a las partes, y atiende más cuando el contenido es gráfico/kinestésica/verbal. Permanece atento aproximadamente durante 5 minutos. En la resolución de la tarea procede por acierto y error y no saca provecho; después de realizarla controla la ejecución y ante un resultado erróneo no intenta rehacerla. Accede a los reforzadores primarios, sociales y de actividad.

3.2. Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizarán diversos métodos, estrategias e instrumentos entre los que se encuentran:

- Anotaciones de la observación directa, interpretativas, temáticas, personales y de la reactividad de los participantes, estas herramientas se utilizarán durante toda la investigación como parte fundamental para poder describir procesos, evaluaciones, realizar inferencias, describir participantes, problemas y situaciones inesperadas (ver Apéndices A y D).

- Aprendizajes esperados de la signatura de español de primer grado, descritos en los programas de estudio 2011, la asignación del programa del grado con el cual se trabajará es la primera adecuación que sufre el trabajo metodológico con un grupo de alumnos de un Centro de Atención Múltiple, en este caso Tzehuali “Lidia Mendoza Gamboa”, ya que a pesar de ser un grupo de 2º grado se realizó una revisión basada en la observación directa de las competencias en función de los aprendizajes esperados para el grado de 2º y cuando dichos aprendizajes esperados comienzan a ser en su mayoría inaccesibles para los alumnos y basándonos en la articulación se retrocede al grado anterior, en este caso 1er grado, para permitirle al alumno una mayor posibilidad de logro y acceso a los aprendizajes esperados propuestos por el grado.

El desarrollo de la lectura mediante el uso de estrategias que permitan el abordaje e interpretación de textos, es un aprendizaje que es desarrollado y mayormente favorecido por la asignatura de español a través de las prácticas sociales de lenguaje organizadas en 3 ámbitos: de estudio, de la literatura y de la participación social.

- Entrevista corta a padres de familia, que permite recoger datos esenciales sobre el contexto familiar de los alumnos, y establecer el primer contacto con los padres de familia (ver Apéndice B).

- 1ª evaluación sugerida por la “Guía de evaluación. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” (Gómez, 1986b), para determinar el nivel de conceptualización de los alumnos de 2º grado (ver Apéndice E).

- Evaluación de la competencia lectora, como respuesta a la propuesta de la nueva cartilla de evaluación.

3.3 Procedimientos

Establecer el nivel de competencia curricular de los alumnos y el nivel de conceptualización en el que se encuentran cuando inicia el ciclo escolar es un trabajo paulatino, que requiere un desarrollo paso a paso para recolectar información que permita establecer el contexto de aprendizaje al que el alumno ha estado expuesto y su capacidad para aprender.

1. Realizar entrevistas cortas a padres de familia para cotejar, en el caso de los alumnos que continúan la atención, datos personales, situación médica y familiar actual, y en el caso de los nuevos ingresos, recoger la información por primera vez.

2. Llevar a cabo las evaluaciones iniciales, las cuales deben contener: nivel de conceptualización, nivel de competencia curricular para español y matemáticas, estilo de aprendizaje y evaluación de las conductas socioadaptativas. Para el apartado del nivel de conceptualización se realiza el dictado de palabras correspondiente a la 1ª evaluación propuesta en la “Guía de Evaluación Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” de la SEP, las palabras son: gato, conejo, mariposa, perro, perico y elefante.

3. Comentar en colegiado, la impresión docente sobre la competencia lectora a partir de condiciones generales para la adquisición de la lectura en cada uno de los

alumnos para dar respuesta al apartado en la Cartilla de Evaluación que hace referencia a la competencia lectora.

3.4 Estrategia de análisis de datos

Los datos recogidos en cada uno de los apartados anteriores, serán en un primer momento analizados por el docente responsable de grupo, el equipo de apoyo (trabajador social, psicólogo, maestra de comunicación, médico escolar) quien se encarga de cotejar y respaldar aspectos relacionados con cada una de sus áreas de competencia; el objetivo es hacer una integración multidisciplinaria en un primer momento para tener un punto de partida, un análisis inicial, que fundamente el plan de trabajo que se propondrá durante el ciclo escolar, tratando de optimizar áreas de oportunidad tanto en los alumnos como en los padres de familia, que son los primeros aliados para el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos.

De la entrevista corta a padres de familia, el docente realizará una breve descripción de los datos personales del alumno, tales como dirección particular, un teléfono donde poder localizar a la familia del alumno, la situación familiar actual del alumno (si vive con ambos padres y laboralmente a que se dedican) y si tienen más hermanos, además de indagar la percepción que poseen sobre la competencia lectora mediante las siguientes preguntas: ¿Su hijo sabe leer?, ¿Por qué piensa usted esto?, ¿Qué importancia tiene que su hijo (a) aprenda a leer?, ¿Cómo favorecen el proceso de lectura de su hijo?, ¿Qué actividades realiza?.

El dictado de palabras propuesto por la guía de evaluación proporciona a través de su análisis el nivel de conceptualización en el que alumno se encuentra, describiéndose además categorías y subcategorías según sea el caso, descritas por

Gómez (1986b) en la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, y reforzada con el apartado correspondiente a la asignatura de español en el programa de estudio 2011.

El nivel de competencia para cada asignatura se describe en función de los aprendizajes esperados en cada una de ellas, pormenorizados en el programa de estudios 2011, de primer grado; el listado se realiza una vez cotejados los aprendizajes esperados y la acción que requirieron para que el alumno acceda a ellos, es decir las adecuaciones pertinentes, esto hace referencia a si el aprendizaje se queda igual, se elimina o si se modifica; en el caso de los participantes del presente estudio. La mayoría de los aprendizajes esperados tienden a modificarse dando como resultado la adecuación curricular correspondiente al grado y al alumno, de ahí la importancia de procurar un punto de partida para el logro de los aprendizajes que nos permita saber realmente el nivel de competencia con el que el alumno emprende el grado escolar y la consideración de los conocimientos previos que los alumnos poseen cuando inicia un ciclo escolar, seleccionando aquellos aprendizajes que refuerzan el desarrollo de la lectura.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se llevará a cabo una recapitulación de lo planteado por autores clásicos como J. Piaget, L. Vigotsky, J. Brunner y D. Ausubel y cómo los supuestos que proponen se relacionan con la planeación estratégica que el docente debe realizar para favorecer la competencia lectora, logrando mejores niveles de lectoescritura de los alumnos de segundo grado con discapacidad intelectual durante el estudio, pasando por diversos momentos en el aprendizaje, describiendo cronológicamente las etapas.

Este análisis permite contrastar las acciones docentes con el fundamento teórico que las respalda y que por consecuencia garantiza la movilización de saberes y la aplicación de los nuevos conocimientos en alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad. Describe también aquellas acciones innovadoras por parte del docente, que a la luz de la inclusión, favorecen la normalización de procesos básicos como la evaluación.

También se podrá observar cómo los padres perciben el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, cómo la favorecen y la opinión que tiene al respecto de la situación de cada uno de los alumnos a partir de condiciones individuales, niveles de desarrollo y desempeño y grados de discapacidad. Así como una descripción del involucramiento de los padres en la formación de sus hijos como personas expertas y poseedoras de información relevante sobre estilos y formas en que los alumnos aprenden mejor.

Utilizando herramientas como la observación participante, notas de campo, entrevistas y fotografías como instrumentos para la recolección de datos, clasificando y relacionando la información encontrada con la literatura revisada que da respuesta a la

pregunta de investigación del presente estudio:

¿Cuáles estrategias metodológicas favorecen la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual entre los 8 y 12 años inscritos en 2º grado de educación especial?

Responde además a las siguientes preguntas secundarias:

¿Las estrategias metodológicas empleadas por docentes para favorecer la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual entre los 8 y 12 años inscritos en 2º grado de educación especial impulsan el desarrollo de las otras habilidades comunicativas?

¿Qué estrategias de evaluación propone el docente para valorar la competencia lectora en los alumnos con discapacidad intelectual entre los 8 y los 12 años inscritos en el 2º grado de educación especial?

¿Cómo perciben los padres de los alumnos que presentan discapacidad intelectual entre los 8 y los 12 años inscritos en el 2º grado de educación especial, los logros en la competencia lectora fuera del contexto escolar?

Esta triangulación entre datos recolectados y referentes teóricos, responde también al objetivo planteado en esta investigación: conocer las acciones en la metodología que el docente requiere para facilitar el desarrollo de la competencia lectora en los niños con discapacidad intelectual, el fundamento de dichas acciones y la percepción que los padres de familia se generan al respecto

4.1. Evaluación inicial de los alumnos.

La primera acción emprendida por el docente, con el grupo de alumnos de 2º grado del Centro de Atención Múltiple con discapacidad intelectual, fue evaluar el nivel de

lecto-escritura para determinar los conocimientos previos en cada uno de ellos y así establecer la directriz en las estrategias que había de aplicar y posteriormente describir los logros. Se menciona la forma en la que cada uno de ellos aborda las actividades, como personalizan la información que se les va presentando, el modo en el que memorizan y recuperan la información así como los reforzadores a los que son susceptibles y que el docente puede utilizar para fortalecer y favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ausubel (2002) reconoce la importancia de los conocimientos previos a partir de una estrecha relación que fundamenta la adquisición de los nuevos conocimientos. De ahí que el docente evalúe mediante el dictado de palabras y la observación y recupere la impresión de los padres de familia al respecto del tema de la lectoescritura.

4.1.1. El dictado de palabras. Fragmento recuperado del diario de campo (ver Apéndice A). Son las 8:00 de la mañana de un día entre semana, el docente llega al salón de clases y dispone el mobiliario en semicírculo, de tal manera que los alumnos puedan observarle como centro de atención. Ha dispuesto unas hojas en blanco y lápices con punta para cada uno de ellos. Uno a uno va llegando y en ocasiones coinciden hasta dos de ellos en la puerta. Los recibe amablemente con un saludo de ¡buenos días!, posteriormente les invita a pasar, a que acomoden su mochila y que elijan un mesabanco para sentarse. Algunos le responden verbalmente el saludo y le verbalizan un sí alusivo a que seguirán sus indicaciones, los que no tienen lenguaje o son más tímidos solo la miran y entran siguiendo sus indicaciones. Han llegado los 7 alumnos que conforman el grupo. La maestra se dispone a cerrar la puerta pues ya son 8:15 a.m. y comenzará con la actividad. Toma las hojas y los lápices de su escritorio y comienza a repartirlos a los

alumnos, sin más preámbulo recupera la atención de los niños dando un aplauso fuerte y les dice que les dictará unas palabras que las escriban lo mejor que puedan. Algunos alumnos se quejan, al parecer renegando de la actividad, y la maestra ofrece comentarios motivadores referentes a las actividades que podrán realizar cuando concluyan el dictado, finalmente todos se disponen a llevarla a cabo. La maestra dice número 1, y va dictando las palabras anteponiendo el orden numérico, entre palabra y palabra felicita a los alumnos por las producciones realizadas; los niños con síndrome de Down se observan más sociables y seguros de sí mismos, festejan aparentando que lo han hecho muy bien, a pesar de que son los que más dificultades poseen en la comunicación verbal; la niña con retraso mental posee un mejor nivel de comprensión y producción de lenguaje oral y escrito, es capaz de percibir los errores de sus compañeros y los manifiesta verbalmente señalando, en el caso de los compañeros masculinos, con una clara intención ofensiva y en caso de las niñas justificándolas. Estos juicios no afectan a los niños con síndrome de Down, que solo asienten con una sonrisa y continúan con su rutina. El alumno con retraso psicomotor si bien no se aísla, sí se mantiene al margen de las interacciones del resto de sus compañeros, realizando solo algunos comentarios que advierten cierta molestia por el ruido que ocasiona la interacción de sus compañeros. Al final del dictado la maestra les pide que escriban su nombre como puedan y que le entreguen la hoja, les avisa que el dictado ha terminado. Se disponen a realizar otra actividad el análisis de las producciones, lo realiza posteriormente.

Las notas anteriores corroboran las dificultades para la adquisición y el desarrollo de habilidades de lenguaje esperadas en los niños con discapacidad intelectual, alusivas a la comprensión y uso del lenguaje con el objetivo de transmitir información a otros. La

diversidad en el nivel de desempeño, en esta área, está determinada por el grado de discapacidad intelectual que el niño presenta y la cantidad de estimulación que ha recibido hasta el momento (Bassedas, 2010; Retardation, 2011; Sánchez, 2000).

4.1.2. La entrevista con padres. Mediante la siguiente entrevista a los padres de familia (ver Apéndice B) el docente recuperó la perspectiva de los padres, al respecto de las habilidades lectoras de sus hijos y las acciones que realizan fuera de la escuela para reforzarla. Los padres de familia comentaron lo siguiente:

- Corresponde a la mamá de un niño con síndrome de Down, identificado como SD4, ella acudió dispuesta a la entrevista, se mostró nerviosa sobre todo al reconocer el nivel de desempeño que ella percibe de su hijo, sus comentarios fueron: “Mi hijo lee maestra, pero solo las vocales, cuando las palabras empiezan con vocales las lee y lo demás lo inventa. A mí me gustaría que aprendiera a leer. En la casa cuando lee, bueno él dice que lee, yo lo dejo, le digo hijo estás loco ahí no dice eso, por eso tienes que ir a la escuela. Lo pongo a hacer la tarea”.

- Corresponde al papá de un niño con síndrome de Down, identificado como SD5, la primera vez que se le citó no asistió, fue hasta el segundo llamado en el que acudió y mostró disposición a la entrevista, manifestando a través de gestos y el tono de voz, incomodidad ante las preguntas planteadas, sus comentarios fueron: “No, el niño no lee, si ni siquiera sabe hablar, como va a leer. Yo quisiera primero que hablara y luego ya todo lo demás. En la casa solo ve la televisión”.

- Corresponde a la mamá de una niña con síndrome de Down, identificada como SD2, ella acudió dispuesta y se mostró preocupada al reflexionar los cuestionamientos,

sus comentarios fueron: “Ay maestra, ni yo sé leer bien, luego ella ni habla, eso es lo que yo quisiera que hablara, pero fíjese que algo entiende mi hija porque yo le compro cuentos con muchos dibujos y pocas letras y ella se les queda viendo como si supiera lo que dicen”.

- Corresponde a la mamá de una niña con síndrome de Down, identificada como SD3, ella acudió dispuesta pero sus respuestas fueron breves, mostrando timidez a pesar de la insistencia del entrevistador, sus comentarios fueron: “No maestra no sabe. Quiero que aprenda. No sé qué decirle maestra, no lo hago. La pongo a hacer la tarea”.

- Corresponde a la mamá de una niña con síndrome de Down, identificada como SD1, ella acudió dispuesta y se mostró muy interesada en las reflexiones personales a las que la llevaron las preguntas que le fueron realizadas, sus comentarios fueron: “No maestra, mi hija no sabe leer, ya ve que apenas se le entiende lo que habla. Yo quiero que ella aprenda, que aprenda de todo, a leer si se puede, pero si no se puede, que aprenda a comunicarse de alguna manera para que pueda valerse por sí misma, aunque ya sé que todavía está chiquita me preocupa mucho que las demás personas no entiendan lo que ella quiere decirles, aunque es bien lista y ella sabrá como pero se da a entender. En la casa, cuando me quedan entregas de revistas, ella me las pide y se puede pasar horas viéndolas, yo le digo que dice ahí y ella me señala los dibujos y me dice lo que es, a su modo, luego yo le pregunto cosas de los libros de la escuela, le digo dónde está el perro, cuál es la mamá y así lo que venga en los dibujitos, y la hermana es la que se pone con ella en la computadora y también mire bien que le sabe, le pica y le pica y llega al internet. Pues aparte de lo que ya le dije yo me pongo con ella a revisar lo que

hizo aquí en la escuela y pues cuando encarga tarea la hacemos con ella”.

- Corresponde a la mamá de una niña con retraso mental, identificada como RM1, ella mostró disposición para acudir a la entrevista ya que hubo necesidad de cambiar 2 veces la cita para poder hacer coincidir horarios por su trabajo, sus comentarios fueron: “Yo digo que un poco, bueno es que lee algunas palabras por ejemplo su nombre y mi nombre donde lo vea lo lee, todos los restaurants de su comida favorita así los vea en el periódico en la tele o en los folletitos esos que dan, sabe cuáles son. Para mí es muy importante porque yo quiero que ella lleve una vida lo más normal que se pueda. Yo le compro libros de cuentos, la pongo a escribir, a que copie, así de cosas que a ella le gustan: canciones, artista, así, también le presto mi computadora, yo veo que eso le ha ayudado mucho, porque cada vez la veo que hace más cosas, bueno todas en el internet: busca jueguitos, imágenes, videos y así. Maestra, usted ya sabe que yo no hago casi nada con ella, todo lo hace la muchacha que la cuida, pero me ocupo de lo que le digo, le compro libros, le pido que le ayude en la tarea, y le autorizo que use mi computadora cierto tiempo si hace sus actividades y se porta bien”.

- Corresponde al papá de un niño con retraso psicomotor, identificado como RP1, él acudió dispuesto a la entrevista sus comentarios fueron los siguientes: “La verdad que no sabría decirle bien maestra porque fíjese si le da un libro pues no, no lo lee pero sabe los nombres de las cosas, por ejemplo en la despensa de la casa se compran vario tipos de leche y usted le pide una en particular y se la da, cómo encuentra las cosas en la computadora, eso es lo que me saca de base a mí. No pues mucha, porque pienso que de ahí depende todo lo de la escuela y pues de la casa también. No pues mira la verdad que

yo no sé leer bien y mi esposa trabaja todo el día, ahora sí que él nada más ve la tele y usa la computadora. Pues la tarea es la actividad que realiza”.

Al respecto del involucramiento de la familia con las actividades que refuerzan los conocimientos revisados en la escuela, la SEP (2012) afirma que las experiencias de aprendizaje que ocurren en el hogar, son resultado del trabajo conjunto entre la escuela y la familia para fortalecer el proceso de enseñanza de los alumnos. Los docentes especialistas deben considerar la información al respecto de las técnicas utilizadas en casa y que a los padres de familia les funcionan, ya que son ellos las personas que mejor conocen a sus hijos, y los que consiguen en múltiples ocasiones la obtención de logros o la consolidación de los mismos (Herrero, 2007).

4.2. Aplicación de estrategias.

A partir de la evaluación inicial y retomando ideas centrales de las principales teorías del aprendizaje que apoyan el estudio, como la propuesta por Vygotsky (1995) en la que se destaca la interacción social como herramienta de adaptación social. Dicha adaptación ocurre intercambiado signos de diversa índole como la lectoescritura. Por ello el docente programa actividades que se lleven a cabo de manera grupal mediante el juego dentro de la interacción cotidiana de los alumnos en el salón de clases, tales como las que a continuación se describen (Ver apéndice C y D).

4.2.1. Memorama. La estrategia del memorama requiere preparar con antelación los materiales, que en este caso, consistieron en tarjetas de cartulina blanca ilustradas con una imagen y en ocasiones debajo de la imagen el texto correspondiente a la imagen que se ilustra, deben estar en par. El juego consiste en disponer las tarjetas boca abajo, a modo de que no se vea su contenido y por turnos ir volteando de a dos hasta hacer

coincidir los pares, el jugador que lo logra se queda con el par de tarjetas, gana el que tenga mayor número de tarjetas. No hay límite de jugadores pero si una relación entre el número de jugadores y el número de tarjetas, a más cantidad de jugadores mayor número de tarjetas.

4.2.1.1. Variaciones propuestas por el docente. El docente propone manejar un tamaño aproximado para las tarjetas de un cuarto de hoja tamaño carta, que las tarjetas sean ilustradas con imágenes reales de lo que se quiere representar, que se utilice un tipo de letra para los textos y que el número de jugadores no exceda los 10 (en el caso del juego con niños que presentan una discapacidad intelectual). Con relación a la metodología, además de enfatizar en todo momento la lectura del texto apoyándose en la imagen, propone:

- En grupo, repartir entre los alumnos uno de los pares, el docente deberá quedarse con el otro, posteriormente nombrar una por una las tarjetas que reservó para él y pedir a los niños que revisen sus tarjetas para ver quien tiene el par, el que lo tenga deberá nombrar la palabra conseguida.

- Al igual que la versión original disponer las tarjetas azarosamente sobre una mesa pero esta vez con la cara hacía arriba, de modo que los alumnos visualicen imágenes y textos. Con esta disposición de los materiales el docente pedirá uno a uno los pares de objetos.

De acuerdo con Ormrod (2005), el docente puede favorecer el aprendizaje organizado de manera anticipada diversas estrategias para presentar los nuevos conocimientos.

4.2.1.2. Experiencia del grupo. Las tarjetas del grupo estuvieron en función del vocabulario que se estaba revisando. El hecho de que el docente les pidiera dejar su lugar habitual, el mesabanco donde regularmente están sentados fue un sinónimo de buena disposición del grupo hacia la actividad. Fueron llamados a la mesa de trabajo y se mostraron atentos a las especificaciones que el docente fue explicando mediante comentarios breves y concretos, siempre acompañados de un modelo que mejora la comprensión de lo explicado. Los niños con síndrome de Down fueron los más entusiasmados aplaudían cada vez que les tocaba el turno de levantar una tarjeta, coincidiera o no en par, si el par coincidía la algarabía era mayor y en algunas ocasiones se felicitaban con abrazos por el logro obtenido. Fueron consientes cuando el par que voltearon no coincidió, pero nunca mostraron una actitud negativa, entre ellos se dieron ánimos para continuar intentándolo en el próximo turno. La memorización de las posiciones de las tarjetas fue un proceso que los mantuvo atentos a la actividad. Identificaron los nombres de los objetos verbalizándolo al grupo. Todo el grupo disfrutó mucho la actividad.

En el acto de enseñar, como lo menciona Ormrod (2005) influyen las experiencias de aprendizaje que se propician dentro del salón de clases y lo significativo que estas puedan llegar a ser para los alumnos, quienes deberán relacionar la información nueva con la que ya poseen y así apropiarse los nuevos conocimientos .

4.2.2. Lotería. Este es un juego tradicional mexicano compuesto por 54 cartas de objetos y personajes típicos del país, estas figuras se acomodan tradicionalmente en tablas de 4 figuras horizontales por 4 verticales dando un total de 16 figuras por tabla acomodadas en múltiples combinaciones. Las 54 figuras están dispuestas también en una

baraja. La presentación de las tarjetas es del dibujo del objeto, el número y nombre en la parte de abajo. El juego no tiene límite de jugadores, pueden participar tantos jugadores como número de tablas se dispongan y consiste en que una persona vaya nombrando (cantando) las figuras y los jugadores vayan marcando, usualmente con corcholatas, semillas de frijol, monedas, fichas de plástico, etc., aquellas figuras que tengan en su o sus tablas. Gana quien anote 4 figuras seguidas horizontal, vertical o diagonalmente, esta disposición puede cambiar de acuerdo a lo propuesto por quien dispone el juego y quienes participan en él, por lo general hacia el final se reserva la jugada para que gane al que le salgan todas las figuras de modo que marque primero toda la tabla. Los premios pueden variar.

4.2.2.1. Variaciones propuestas por el docente. El docente propuso para esta estrategia que las figuras tradicionales se supriman por el vocabulario que se pretenda favorecer, disminuir el número de figuras en las tablas (preferentemente a nueve) y aumentar el tamaño de las mismas así como el tamaño del texto que las nombra. Para fines de facilitar la comprensión del ganador, en poblaciones de niños con discapacidad, este debe ser designado como el primero al que le salgan todas las figuras de su tabla. El número de tablas para cada jugador lo determina el docente de acuerdo a las habilidades de cada niño. El material para marcar las figuras no debe ser demasiado pequeño pues puede ser un motivo de accidente por ingesta o mal uso, de preferencia fichas plásticas grandes o taparrosas.

4.2.2.2. Experiencia del grupo. Cuando la maestra notificó al grupo que jugarían a la lotería la reacción de los niños fue de agrado, denotando que conocían el juego, cuando la maestra entregó a cada alumno una tabla, aquellos con mejor capacidad de

respuesta le hicieron saber que esa no era la lotería por lo que ella procedió a decirles “Sí. Es una lotería de alimentos”, los alumnos se conformaron con la explicación y continuaron explorando el material identificando las figuras que contenían e intercambiando impresiones entre ellos, tales como: “Mira, yo tengo el pollo”, “Mira, tú tienes el refresco” e incluso preguntándose dónde estaban aquellas que no estaban observando “¿Dónde están los tacos?”, “¿Quién los tiene?”. La maestra no solo permitió esta interacción sino que la favoreció preguntándoles “¿Quién tiene la sopa?”, “Levante la mano el que tenga la sopa”.

Ella realizó este ejercicio hasta comprobar que todos los alumnos lograban identificar la figura cuando ella se las preguntaba, sin tener que mostrarles el modelo, esta práctica ejemplifica contextualmente la segunda etapa del desarrollo cognitivo propuesta por Piaget, denominada preoperacional, que se caracteriza por la aparición y el aumento de la capacidad lingüística en la modalidad de vocabulario, evidenciando la aparición y desarrollo de esquemas mentales más complejos (Piaget, 2007). Hay que recordar que esta etapa abarca aproximadamente de los 2 los 7 años, y aunque las edades de los niños del grupo en estudio la sobrepasa, la discapacidad intelectual decrementa o retarda el nivel de desarrollo cognitivo de los niños, además de que las edades propuestas pueden variar para cada niño (Ormrod, 2005).

Al respecto, la responsabilidad del docente en el proceso de adquisición de la lectura debe partir de la observación activa de las etapas de desarrollo en cada uno de los alumnos, lo que le permitirá construir experiencias de aprendizaje significativas desde un contexto real; guiando, monitoreando e induciendo para potencializar resultados (Vega, 2006).

Retomando la experiencia del grupo en el juego de la lotería, es conveniente mencionar que la mecánica del juego permitió a los alumnos experimentar emociones de alegría por obtener el triunfo, manejo de la frustración y la ansiedad cuando tuvieron que esperar que se nombraran varias tarjetas y que estas no se encontraran entre las que tenían en sus tablas, además de aprender a perder y compartir la alegría del que ganaba. El desarrollo de habilidades comunicativas favorece el desarrollo de pautas sociales convencionales que decrementan las conductas inadecuadas y favorecen el uso del lenguaje oral y escrito para expresar necesidades y sentimientos (Carrascosa, 1999).

4.2.3. ¿Qué dicen los dados? Las características de esta estrategia favorecen la identificación de palabras. Cuetos (2008) describe que uno de los métodos para el aprendizaje de la lectoescritura son los llamados analíticos o globales, los cuales comienzan por la palabra o frase y terminan en las sílabas y las letras que las componen. El docente dispone previamente varios dados, que en cada uno de sus lados tienen grupos de palabras con los que el alumno ha de construir una oración: uno con los nombres de los alumnos en cada una de sus caras, otro con la acción a realizar y uno o varios más con el vocabulario que desea favorecer; a su vez deberá contar con tarjetas que contengan las palabras de los dados y las imágenes correspondientes a esas palabras.

El juego consiste en que el alumno construya una frase a partir de lo que indican los dados. Dicho de otro modo el docente debe pedirle al alumno que lance el dado que contiene los nombres de los alumnos, para determinar de quien se va a hablar; el alumno posteriormente, busca la tarjeta del nombre que le ha salido al tirar los dados, posteriormente el docente le facilita el dado de las acciones y sigue el mismo mecanismo: lanzando y buscando la tarjeta y la imagen de la palabra que le salió.

Finalmente y con apoyo del docente el alumno construye una frase corta a partir de palabras y su imagen correspondiente. A partir de estas interacciones entre el docente y el alumno, Ausubel (2002), propone el concepto de andamiaje, en donde el docente planea deliberadamente un acompañamiento en el que pone en juego sus propios conocimientos y procesos psicológicos para que los alumnos vayan generando su propio conocimiento, el andamiaje considera las características individuales de la persona a la que se va a acompañar, debe ser flexible en cuanto a las necesidades que van surgiendo y tiene como fin último la autonomía del sujeto al que se le ayuda.

4.2.3.1. Variaciones propuestas por el docente. La actividad sugerida por el docente con el juego “Que dicen los dados” requiere considerar las características individuales de cada uno de los alumnos, a partir de la discapacidad intelectual que presentan. Cada niño lleva su propio proceso de aprendizaje (Gómez, 1986).

En el caso de los alumnos del presente estudio, todos reconocen su nombre escrito, por lo tanto ya no requieren la imagen que los representa. La elaboración de frases cortas se produce a partir de la consideración de un sujeto de quien se va hablar, en este caso el nombre de uno de los alumnos, un verbo que determina la acción a realizar y el vocabulario que se pretende favorecer, las dos últimas con sus respectivas imágenes como un apoyo para los alumnos.

4.2.3.2. Experiencia del grupo. Durante la aplicación de esta estrategia los alumnos mantienen la atención en el tiro de dados que realiza el que tiene el turno. Cuando se lanza el dado con los nombres todos mantienen la expectativa y ocasionalmente dicen al unísono el nombre que ha caído. Refuerzan al que está participando por encontrar la tarjeta correcta que fue indicada por los dados, lo

estimulan a tirar el siguiente dado diciendo “tira, tira, tira”, el que participa se siente alentado por sus compañeros y con entusiasmo continua lanzando los dados para saber la acción que debe buscar y la palabra que complementará la acción, para estos dos momentos los alumnos solicitan el apoyo del docente de manera verbal y no verbal, mirándolo, en el caso de los que no hablan y en el caso de los que sí lo hacen, solicitándolo tácitamente con comentarios como “¿Qué dice?”, ¿Cuál es?, “Esa no la conozco”. El docente proporciona el apoyo y los alumnos logran construir oraciones cortas, esto los motiva y los enorgullece, lo festejan de diversos modos: se aplauden entre ellos, se dan la mano, se abrazan o abrazan a la maestra. Estas acciones provocan que al que le sigue el turno se muestre ansioso por pasar a tirar los dados, construir su oración y obtener el reconocimiento de sus compañeros. El docente concluye la participación de cada alumno animándolo a que lea nuevamente al grupo la oración que construyó.

En relación a lo anterior, Gómez (1986) sugiere que es conveniente propiciar la discusión e intercambio de información, así como la expresión de opiniones entre alumnos de niveles próximos o semejantes. Favoreciendo la retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación.

4.2.4. No lo escribas, constrúyelo. La actividad consiste en pasar a uno de los alumnos al pizarrón y dictarle una frase corta, pero no la escribirá, esta vez la construirá. Para ello el docente debe disponer de tarjetas imantadas que pueden adherirse al pizarrón, después de haber sido seleccionadas por el alumno para construir la frase que le vaya indicando. Deberán contar con tarjetas de texto, imágenes que representen los textos y los nombres de los alumnos.

“La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OECD, 2006, p.48).

4.2.4.1. Variaciones propuestas por el docente. El docente propone que los alumnos vayan pasando según se vayan interesando en la actividad, es decir que ellos elijan el momento en el que lo harán. Que el dictado lo realice en ocasiones el docente y en ocasiones alguno de los integrantes del grupo, en esta variación podrán dictarse entre ellos y dictarle al docente lo cual implica un cambio de roles que motiva altamente a los alumnos. Ya que los docentes, se lo propongan o no, son para sus estudiantes modelos a seguir, ya que el acto de enseñar implica un discurso pedagógico, pero también influyen en él comportamientos y las experiencias de aprendizaje que propicie dentro del salón de clases y lo significativo que esto pueda llegar a ser para los alumnos. Todo esto estará determinado en gran medida por las actividades y el tipo de materiales al que los alumnos tengan acceso (Ormrod, 2005).

4.2.4.2. Experiencia del grupo. Recordemos que los alumnos del grupo de estudio reconocen su nombre y el de sus compañeros, por lo tanto la primera fase del dictado: el nombre, es un éxito en cualquiera de sus variantes. Cuando se les realiza el dictado los niños van seleccionando el letrero y la imagen que les corresponde, algunos lo hacen rápidamente y otros aún analizan la información y se demoran en seleccionar la respuesta, esta demora por lo general antecede a una selección incorrecta de la palabra que se les está dictando, en estos casos el docente proporciona apoyo estimulándolos a que se apoyen entre ellos preguntando, por ejemplo “¿Alguien sabe dónde dice taza?” posteriormente le pide al alumno que le indique dónde dice la palabra que está buscando

para que este continúe con su dictado y con la construcción de la frase. Uno de los alumnos ha comenzado a seleccionar primero los textos y al final las imágenes que le corresponden, aludiendo un avance en el proceso de la lectoescritura. Todos utilizan la direccionalidad convencional de la escritura para acomodar los textos.

Al inicio el niño comienza leyendo imágenes y visualizando letreros en diversos portadores de texto, para posteriormente tomar conciencia de la convencionalidad de la lectura identificando la direccionalidad de la escritura y la diferencia entre letras y números; el siguiente paso es reconocer la función social y comunicadora de la escritura. El logro de estos últimos aspectos le permite al niño interesarse y lograr la identificación de la relación sonoro-gráfica y la concepción fonética de la escritura para finalmente tomar conciencia fonológica y alfabética y lograr así la noción de la palabra (Gómez, 1986).

Cuando los niños se dictan entre ellos, el que está dictando muestra una actitud solemne imitando a la maestra y el que construye respeta el rol. Aprenden jugando. Cuando se da la ocasión de que los niños le dicten al docente se muestran tan entusiasmados de que su maestra reciba sus instrucciones. La alegría y entusiasmo que los niños muestran mientras construyen es evidente en sus sonrisas y sus aplausos emotivos, ante los logros alcanzados. La adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y la expresión de emociones, ponen de manifiesto que ha ocurrido el aprendizaje (SEP, 2011b).

4.2.5. Vamos a hacer carteles. La actividad de los carteles, consiste en ilustrar de manera concreta algún tema en específico para darlo a conocer dentro del grupo o en el CAM.

4.2.5.1. Variaciones propuestas por el docente. La actividad de los carteles, en el caso de los alumnos del estudio se simplifica a la ilustración de algún tema en específico a través de imágenes que ellos localizan en diversos portadores de texto. Se sugiere el uso de imágenes reales, vistosas y de buen tamaño. El tema del cartel, es recomendable lo escriba el docente con el objetivo de que la idea que se pretende comunicar se rescate de manera escrita y se respalde con los dibujos. Cuando los alumnos han construido el cartel, el docente puede identificar los elementos gráficos y elaborar etiquetas con su nombre para completar la actividad con comentarios como “Aquí dice tomate” “¿Dónde hay un tomate?” brindando la oportunidad al alumno que identifique el objeto de colocarle la etiqueta con su nombre, favoreciendo el trabajo colaborativo. Por ello, Gómez (1986), afirma que el docente deberá conjugar contenidos, teorías pedagógicas, elementos afectivos y sociales a la hora de enseñar.

4.2.5.2. Experiencia del grupo. El día que los alumnos elaboraron el cartel, la dinámica de trabajo se modificó ya que los alumnos interactuaron unos con otros revisando una y otra vez las revistas y los diversos portadores de texto en los que buscaban las imágenes que ilustraban el tema de “Se come” y “Se bebe”. Se pudo observar cómo utilizaban reglas de cortesía para pedirse por favor las revistas, al tiempo que resolvían dificultades cuando ambos querían la misma revista. El docente fue solo un observador mientras ellos localizaron las imágenes. Los niños auto iniciaron conversaciones a la luz de sus intereses sobre el tema con comentarios como: “A mí me gusta el jamón”, “Las galletas de chocolate son mis favoritas”; los alumnos en los que no hay lenguaje manifestaron con señas como levantar la mano o tocarse el pecho para

indicar que a ellos también les agradaba el alimento que el compañero comentaba. “Hablamos lo que escuchamos, observamos o leemos, escribimos lo que leemos, escuchamos o hablamos” (Hernández, 2002, p. 33). La afirmación de Hernández (2002), deja claro que el lenguaje, ya sea en su modalidad verbal o escrita, tiene una función social y una intención comunicativa, los niños interactúan con sus pares dando a conocer sus intereses y preferencias.

Cuando el docente observó que todos habían localizado imágenes de lo que se bebe y lo que se come, colocó cartulinas para que pegaran las imágenes, un tema en cada una. Los niños se mostraron orgullosos de lo que habían encontrado y manifestaban su interés por colocarlo en el cartel.

El acomodo de las imágenes fue por turnos, ya que el docente reflexionó en grupo lo que cada quien iba a pegar preguntándoles: “¿Qué es esto?”, “Y esto ¿se come o se bebe?”, ante la respuesta los alumnos podían ir colocando las imágenes en donde correspondía.

Cuando terminaron de pegar las imágenes, el docente les mostró etiquetas con los nombres de los objetos que habían colocado, estas etiquetas las fue elaborando mientras ellos fueron localizando las imágenes, cuando se mantuvo como observador. La mecánica que utilizó para colocar las etiquetas fue decir el nombre del alimento y que por turnos pasaran a identificarlo. La actividad concluyó con la exposición del cartel a la comunidad educativa. Ese día al final de las clases, cuando los padres llegaron por ellos, algunos los condujeron frente al cartel para comentarles que eso lo habían hecho entre todos y que elemento específicamente era el que había pegado cada quien.

Vigotsky (1995) al respecto, menciona que es esencial la coincidencia entre el

desarrollo del lenguaje, verbal o escrito, y la actividad práctica en lo cotidiano para favorecer el desarrollo cognitivo del niño.

4.3. La nueva perspectiva de los padres de familia.

Seis meses después del trabajo docente favoreciendo la competencia lectora a través de la aplicación de diversas estrategias, se entrevistó a los padres de los alumnos participantes utilizando la misma entrevista que al inicio de la investigación (ver Apéndice B) con el objetivo de describir cambios en la percepción de los padres al respecto de la competencia lectora de sus hijos y las acciones que realizan fuera de la escuela para reforzarla. Los padres de familia comentaron lo siguiente:

- Corresponde a la mamá de un niño con síndrome de Down, identificado como SD4, ella acudió dispuesta por segunda vez a la entrevista, mostró curiosidad por la actividad agregando comentarios a la información recopilada, sus respuestas y comentarios fueron: “No maestra, mi hijo no lee, intenta. Yo quiero que aprenda, él es muy listo. Ahora si tengo cosas que decirle, todos los días quiere jugar con los materiales que usted le ha dado, la lotería y las tarjetitas esas de memoria, ya hasta ni quiere ver la tele y nosotros ya ni queremos jugar, pero si jugamos, pero cuando no, ¿qué cree que hace? Saca el cuaderno y se pone a dibujar lo de las tarjetitas y a copiar la letras como él puede pero eso hace”. La experiencia de esta familia confirma lo expresado por diversos autores (Bassedas, 2010; Herrero, 2005), para quien los padres de familia son herramientas invaluable, expertos natos de sus propios hijos y capaces de generar experiencias que refuercen y generalicen los aprendizajes.

- Corresponde al papá de un niño con síndrome de Down, identificado como SD5,

acudió a la entrevista con buena actitud y disposición al primer llamado: “No sabe leer. Como le comenté la vez anterior para mi primero está que él pueda comunicarse darse entender con palabras a los demás. Pues tratamos en casa cuando el trabajo lo permite de seguir las sugerencias que usted nos dio en relación a los materiales que el niño se ha llevado a la casa, él cuida muy bien eso y no se lo presta a nadie, de hecho lo guarda en una bolsita y una cosa bien curiosa fíjese que a veces lo encuentro solo sentadito con todas las tarjetitas en el suelo y le digo ¿qué haces mijo? Y me empieza a señalar las parejas. El otro día vi un jueguito de esos en la papelería y se lo compre, aunque ese es de figuritas de las caricatura pero también le gusta mucho”. De acuerdo con González (2005), ante el nacimiento de un hijo con discapacidad, los padres enfrentan múltiples necesidades y requieren también múltiples orientaciones para dirigir sus acciones de manera eficaz.

- Corresponde a la mamá de una niña con síndrome de Down, identificada como SD2, acudió dispuesta a la entrevista y sus comentarios fueron: “No sabe leer. Yo sí quiero que aprenda maestra. Bueno la otra vez le dije que ella es amante de los cuentos le gustan mucho y siempre que vamos al super le compro uno, pero ahora juega mucho con los materiales que le dieron la lotería le encanta y hasta quiere jugar de dinero. Con el juego de la memoria ella no entiende bien las reglas del juego por más que se las explico pero cuando juego con ella a eso pues juntamos las que son iguales nada más yo le digo que la busque y le señalo lo que dice. Para que aprenda bien necesita que yo le explique también más en la casa”. En este ejemplo se observa que al incluir a los padres en el proceso de aprendizaje, son capaces de hacerse cargo de las actividades e incluso de tomar decisiones de manera independiente de acuerdo a las necesidades que se van

presentando ejerciendo responsablemente su paternidad e incrementando su experiencia como padres de hijos con discapacidad (Bassedas 2010; González, 2005; Herrera 2005).

- Corresponde a la mamá de una niña con síndrome de Down, identificada como SD3, acudió dispuesta a la entrevista: “No, mi hija no sabe leer. Es muy importante, yo quiero que ella sepa leer y que aprenda a hablar a comunicarse. Pues mire maestra yo tampoco sé mucho las letras pero esos juegos que le dieron si lo sé, los de la lotería y de buscar pares, y pues me apoyo de las imágenes, a ella le gusta jugar con eso casi todos los días, yo le digo que primero la tarea y luego ya, a jugar”. El concepto de concientización es resalto por Samaniego (2009), afirmando que esta antecede a la aceptación, y cuando se ha logrado es más factible que los padres estén abiertos a las orientaciones técnicas de profesionales y especialistas.

- Corresponde a la mamá de una niña con síndrome de Down, identificada como SD1, acudió dispuesta a la entrevista, sus comentarios fueron: “No maestra mi hija no sabe leer, ni hablar bien. Yo quiero que ella aprenda, que aprenda todo lo que le ayude a salir adelante. Nosotros estamos tratando de que tenga en casa libros que le gusten, así como los tienen aquí en el salón, le gusta mucho contarlos aunque no se le entiende bien lo que dice pero los dibujos de los cuentos le ayudan a que lo cuente mejor, también se los contamos nosotros para que sepa como dicen, también le gusta mucho jugar con los materiales que le dieron en la escuela, la lotería y los memoramas, yo encontré en la tienda uno de mascotas y otro de prendas de vestir y se los compré, porque bien que le entiende, la cosa es que ahora cada que vamos ella los anda buscando. Gracias a Dios que tenemos la computadora le dije a su hermana que le arme unos como lo que dieron

pero de otros temas, de los que ella ha visto aquí en la escuela, y pues ella sigue practicando la computadora con su hermana, dice que ha mejorado mucho.” Cualquier actividad promovida por los padres de familia a partir de las orientaciones docentes, no solo favorece la inclusión como un objetivo universal de una sociedad actual, sino también objetivos particulares planteados específicamente en cada caso de acuerdo a necesidades específicas (Herrero 2005; Samaniego, 2009).

Algunos padres realizaron conclusiones significativas al respecto de las prácticas de lectura que llevan a cabo con sus hijos, lo cual resulta ser favorecedor para el proceso de aprendizaje de los alumnos. “Si los padres leen con sus hijos, aumenta la probabilidad de que éstos continúen leyendo por sí solos en el futuro” (SEP, Estándares nacionales de habilidad lectora, 2010).

- Corresponde a la mamá de una niña con retraso mental, identificada como RM1, acudió dispuesta a la entrevista al primer llamado, comentando lo siguiente: “Comienza a leer, se lo digo por todo lo que le comenté la vez pasada. Pues para mí es muy importante que aprenda a leer porque eso la acerca más a una vida independiente y cómo nada más somos ella y yo, pues para mi es de las cosas que quiero que aprenda. Yo sigo con mis horarios de trabajo y seguiré, pero estoy pendiente con la persona que me apoya en sus cuidados, ella ya sabe, no puede ver la tele si no hace la tarea. Me comentaron que estuvo llegando con jueguitos de lotería y otras cosas, yo le dije a la muchacha juega a eso con ella cuando no le encarguen tarea, o tu proponle si quiere jugar, bueno eso sí la computadora no la deja, le llama mucho la atención yo lo único que hago es medirle el tiempo que la usa y pues lo que yo sí estoy tratando de hacer desde la última vez que hablamos y que me fui pensando en las preguntas que me hizo,

dije” ¿Qué hago yo con ella?”, y ahora procuro después de bañarla y cuando ya está en la cama contarle un cuento, ella tiene muchos libros y pues eso hasta nos ha servido para acercarnos más como madre e hija”.

El Gobierno Federal sugiere que la promoción de la lectura en casa por parte de los padres de familia hacia sus hijos, incrementará su práctica y logrará consolidar la habilidad lectora en los alumnos (SEP, 2010). A decir de sus comentarios fue no sólo una conclusión a la que lograron llegar, sino una también una acción que comenzaron a incorporar en las actividades que deben realizar en casa.

- Corresponde al papá de un niño con retraso psicomotor, identificado como RP1, acude dispuesto a la entrevista comentando lo siguiente: “Lee un poco. Pues para mi es importante aparte de que pienso que si comenzó ya a leer algunas cosas pues puede lograr más, ya ve como es con estos niños, cuando nació nos dijeron que se iba a morir, cuando vieron que la libró pues que es que no iba a caminar, total que mírelo, yo creo que si va a leer. La otra vez le comenté que yo no sé leer, bueno eso no ha cambiado, pero lo que sí hice fue inscribirme en la primaria abierta, le dije a mi esposa cómo le ayudo al niño si ni yo sé leer, además eso me va ayudar en mi trabajo, así es de que estoy en eso maestra. Mi esposa sigue apoyándolo con las tareas y se ponen a jugar con los materiales que le mandaron, de hecho me dijo que le pregunte si ella puede hacerle otros aunque sean de otras cosas porque esos como los juega mucho ya están maltratados”.

Analizar situaciones particulares sobre el proceso de enseñanza aprendizaje con los padres de familia propicia la participación activa por parte de toda la familia, los padres requieren identificar sentimientos, reflexionar, recibir apoyo para implementar

acciones que favorezcan el desarrollo de las habilidades de sus hijos. El empeño, constancia, disposición y colaboración por parte de la familia son pilares fundamentales en la intervención pertinente (SEP, 2012).

Capítulo 5. Conclusiones

En el presente capítulo se describe la información recuperada, a manera de conclusión, posterior al análisis e interpretación de los datos recolectados, lo cual permitió dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados. En función a este análisis se exponen las limitaciones del estudio que fueron encontradas, los hallazgos que enriquecieron los planteamientos en cuanto a la pregunta de investigación y los objetivos, se proponen sugerencias para investigaciones futuras y se incluye además una propuesta de evaluación realizada por el docente del grupo observado en cuanto a la evaluación de la competencia lectora en el nivel de educación especial en el CAM. Finalmente se da respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio: ¿Cuáles estrategias metodológicas favorecen la competencia lectora en niños con discapacidad intelectual entre los 8 y 12 años inscritos en 2º grado de educación especial?

5.1. Hallazgos

A lo largo del estudio fue posible documentar una variedad de acciones metodológicas que el docente desarrolla con la finalidad de facilitar la adquisición de la competencia lectora en los niños con discapacidad intelectual, haciendo uso de habilidades y herramientas clave, como la creatividad en la elaboración y aplicación de materiales y un espíritu autodidacta de formación continua para fundamentar las acciones emprendidas. Esta cualidad es constante en el desempeño docente. Por lo que es recomendable ampliar las investigaciones al respecto de las habilidades y actitudes que el docente debe poseer desde una perspectiva cualitativa que describa quizá el perfil

de desempeño que el docente de educación especial ha de requerir para afrontar los retos que el quehacer cotidiano le demanda, y las bases teóricas que sustentan dicha labor.

Por otro lado, el estudio permitió también recoger las impresiones generales que los padres de familia poseen y van desarrollando durante el proceso de adquisición de la competencia lectora. En este sentido la valoración familiar la enmarca la realidad que cada una de las familias vive con relación a la discapacidad de sus hijos, la historia de cada una desde el momento en que uno de sus integrantes nace con discapacidad, el proceso de aceptación, las acciones que realizan para atender sus necesidades, logros que van obteniendo y lo que ellos pueden aportar durante el proceso. El papel del docente vuelve a cobrar importancia al descubrirse como facilitador y orientador de las necesidades y potencialidades de los padres de familia. Estudios posteriores podrían ahondar en las diversas problemáticas y realidades familiares y en la delimitación o mejoramiento que este núcleo aporta en el proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia lectora y otras competencias de una manera más detallada. Ambas descripciones responden al objetivo central del estudio.

Conviene insistir al respecto del tema conducente al rol que los padres de familia desempeñan como educadores también de sus hijos. Cada pregunta que pueda plantearse es un campo de investigación: ¿Cómo se comportan los padres de familia que reciben capacitación para apoyar a sus hijos en casa?, ¿El programa “Escuela para padres” favorece el desempeño de los padres al respecto de su acción reforzadora de aprendizajes?, ¿Los padres con más de un hijo con discapacidad mejoran su desempeño, en relación a aquellos que tienen su experiencia por primera vez?, ¿El desempeño de los alumnos se ve afectado cuando son criados y apoyados solamente por uno de los dos

padres?, ¿Qué pasa con la actitud de los padres cuando solo tienen un hijo y presenta una discapacidad?, y así se puede reflexionar sobre todas las aristas que el rol de padres permite.

Entonces surge también la necesidad de proponer una recopilación más amplia y variada de estrategias que el docente utiliza cuando enseña. Si documentar un grupo nutre de ideas creativas el marco del desempeño docente, recoger las impresiones de un centro de trabajo o quizás ampliarlo más a una zona escolar o hasta donde la investigación lo permita, no sólo generaría una autoevaluación del desempeño docente sino que también permitiría la puesta en común de experiencias ricas en acciones que favorecen el aprendizaje y capacitación de los niños con capacidades diferentes.

Al respecto del planteamiento correlativo entre el desarrollo de la competencia lectora y su impacto sobre las demás habilidades comunicativas, la presente investigación extrae impresiones tanto del docente como de los padres de familia, en las que se confirma que efectivamente leer favorece en los alumnos hablar, escribir y escuchar en niveles totalmente independientes influenciados por el nivel de desarrollo y las características individuales de cada uno. Describir minuciosamente dicha correspondencia sería pues objeto de otra investigación más particular. Por lo pronto en esta investigación queda documentado en voz de los padres de familia y del docente que participó, que los alumnos al ser estimulados para leer, modificaron sus niveles de escritura, habla y escucha, en función de un rol social del cual no los exime su condición diferente.

De este modo se respondieron todas y cada de las preguntas de investigación que el estudio plantea, generando además nuevas interrogantes que amplían y promueven la

mejora de la acción docente en el campo de la educación especial. Concretamente en el CAM donde fue desarrollado el estudio fue promovida también una propuesta, por parte del docente protagonista, para evaluar la competencia lectora.

Acciones como la anterior permiten reflexionar también sobre las diversas actividades que el docente lleva a cabo dentro del contexto escolar: facilitador de aprendizajes, capacitador, orientador, generador y promotor de innovaciones educativas. Y es que los cambios en la estructura curricular en el sistema educativo, por lo menos en educación especial, requieren desprenderse de contextos reales que resultan de una práctica docente concienzuda, reflexiva y responsable que exponga las necesidades reales para que estas sean atendidas con exactitud. Delimitar o bien describir este proceso podría ampliar la presente investigación desde otra perspectiva.

Por último es importante hacer mención de la cualidad docente que determina el marco de acción de las observaciones realizadas: la vocación, ya que ninguna de las tareas, proyectos y acciones anteriormente descritos podrían ser llevados a cabo si los docentes no cuentan con la aptitud necesaria y el don que la labor exige. Entonces, se podría reflexionar en futuras investigaciones acerca de esta vocación docente como descripción elemental del quehacer educativo y docente. Reunir información sobre la vocación docente humaniza, desensibiliza e informa a todo aquel que se encuentre comprometido con una de las profesiones más enriquecedoras del ser humano: ser maestro.

5.2. Limitaciones

Después de haber observado de cerca la acción docente en función de alcanzar objetivos de aprendizaje planteados en los planes y programas de estudio vigentes en el

sistema educativo nacional, dentro de un grupo de segundo grado de un CAM integrado por alumnos con discapacidad intelectual en donde la competencia lectora es pilar en la construcción de los aprendizajes, fue posible constatar que es el sistema mismo quien en pro de consolidar el proceso de inclusión de los alumnos con capacidades diferentes carece de una capacidad de respuesta ante la diversidad que la discapacidad implica, tanto en el proceso de evaluación, en la elaboración de adecuaciones curriculares, materiales específicos, capacitación docente y atención a padres de familia.

Atender un grupo de primaria dentro de un CAM implica improvisar técnicas para evaluar, adecuar y elaborar materiales que permitan abordar los aprendizajes esperados de un programa educativo pensado para personas que no presentan discapacidad ni condición especial alguna, además de un proceso autodidacta constante por parte del docente frente al grupo.

La heterogeneidad de las características de cada uno de los alumnos relacionados a su discapacidad y algún otro trastorno asociado que los alumnos suelen presentar, es también un obstáculo que el docente debe encarar al establecer un plan de acción y planear sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. Lo que es útil para uno pocas veces es útil para otro así que reinventarse a cada paso de la labor educativa es crucial para alcanzar los objetivos planteados.

En relación específicamente a la competencia lectora la realidad es sorprendente: el docente debe lograr avances en esta área sin embargo no hay parámetros que la midan, la describan o sugieran como hacerlo. Ejemplo de ello es la evaluación al respecto de la competencia lectora (ver Apéndice E) propuesta en la cartilla de evaluación para segundo grado que cómo se revisó en el análisis de resultados está

diseñada para alumnos de educación regular y en respuesta a esto los docentes generan propuestas como la revisada en este apartado.

La familia, en su faceta de colaborador en el logro de los aprendizajes y en este caso de la adquisición y desarrollo de la competencia lectora, se encuentra en niveles muy bajos, la mayoría de los padres emergen de núcleos con dificultades económicas, en donde uno o ambos padres son analfabetas y para apoyar a sus hijos es importante que ellos cuenten con herramientas para hacerlo. Como afirma González (2005), ante el nacimiento de un hijo con discapacidad, la familia enfrenta necesidades emocionales, racionales y de información que orienten su labor como padres, sin dejar de contemplarse como seres humanos y como parte de una sociedad. Muchas veces el docente enseña primero a leer a los padres o los incentiva a hacerlo y posteriormente transfiere la tarea de reforzar dicha competencia desde casa. En este sentido la SEP (2010) sugiere que los hábitos de lectura se deben practicar y fomentar en familia.

5.3. Propuesta docente para la evaluación de la competencia lectora en alumnos con discapacidad intelectual

La Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de la Reforma integral de la educación básica (RIEB) propuso una modificación en cuanto al instrumento utilizado para registrar la evaluación de los alumnos (ver Apéndice E), en él se incluye una descripción cualitativa para evaluar la competencia lectora, sin embargo no contiene adecuaciones para los alumnos de CAM y los estándares referidos rebasan la capacidad de los alumnos.

A la luz del presente estudio, el docente promueve una adecuación al documento para poder realizar dicha evaluación en el aspecto referente a la comprensión lectora,

modificando la rúbrica para los diferentes niveles de logro basando dicha sugerencia en lo propuesto por Troncoso (2005) al respecto de las condiciones generales para la adquisición de la lectura. Es conveniente resaltar que su aplicación concuerda de manera pertinente con el nivel de logro y desempeño de los alumnos atendidos en un CAM, incluidos los niños con discapacidad intelectual. Las rúbricas sugeridas se describen a continuación:

- Nivel de logro avanzado. Reconoce un total de 80 a 100 palabras, entre las palabras deben estar incluidos 10 verbos cuyo significado sea conocido por el niño
- Nivel de logro estándar. Reconoce su nombre escrito y el de 4 o 5 compañeros, reconoce y comprende el significado de 15 a 20 palabras escritas, entre ellas deben estar incluidos 5 verbos.
- Nivel de logro se acerca al estándar. Denomina de manera verbal y no verbal los objetos así como sus propiedades, cualidades y posiciones espaciales, aplicando los conocimientos a su ambiente natural y ordinario (generalización).
- Nivel de logro requiere apoyo: desarrolla 1 o varias de las siguientes habilidades:
- Asociar: percibe y discrimina visual y cerebralmente objetos y dibujos, entendiendo que debe ponerlos juntos porque son iguales.
- Seleccionar: señala por algún procedimiento el objeto que se le nombra.
- Clasifica: selecciona y agrupa objetos pertenecientes a una misma categoría.

La propuesta anterior fue expuesta ante el colectivo docente del CAM y aprobada para su aplicación a partir del vigente ciclo escolar 2012-2013, fue enviada también a las instancias correspondientes como observación y propuesta docente para el apartado de

evaluación del nivel de educación especial. De esta última acción no se tiene ningún registro oficial ya que dichas sugerencias se realizan de manera voluntaria sin folio de registro. Solo consta el interés por parte del colectivo docente de proponer soluciones a partir de realidades contextuales, en favor de una sociedad no excluyente, por el contrario inclusiva y tolerante de las diferencias individuales de los individuos que la conforman.

Finalmente investigar para abordar la atención educativa de alumnos con necesidades educativas especiales exige diversificar enfoques y metodología contemplando no solamente a ellos como prioridad sino más bien analizar recursos humanos, materiales, tecnologías, recursos, espacios, teorías y las relaciones que de estos emanen considerando también la escuela, la familia y la sociedad para mejorar su atención generando respuestas y propuestas acordes a la demanda.

Referencias

- Alemanya, I. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 183-215.
- Amo, J. d. (2004). *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Angulo, M. d. (23 de febrero de 2012). *Orientación Andujar*. Recuperado el 29 de abril de 2013, de <http://triniblog.files.wordpress.com/2012/02/6-sc3adndrome-de-down.pdf>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. España: Paidós.
- Bassedas, E. (2010). *Alumnado con discapacidad intelectual y retraso en el desarrollo*. Barcelona: GRAO.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales* (3ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bengoehcea, P. (1999). *Dificultades de Aprendizaje Escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth through Age 8*. Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación* (17ª ed.). Barcelona : Paidós.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.

- Cardona, A. (2005). *Estrategías de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros*. México: Trillas.
- Carmena, G. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid: CIDE.
- Carrascosa, S. (1999). *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo*. Madrid: Ministerio de educación.
- Castejón, J. (2009). *Bases Psicológicas de la Educación Especial*. España: Club Universitario.
- Cazden, C. (1981). *Language Development and the Preschool Environment* . Washington D. C. : National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Redalyc*, 59-65.
- Corujo, G. (2009). El texto narrativo en niños preescolares puestorriqueños: estructuras narrativa sy contrucción de la significación de un texto. *ProQuest Educacional* , n/a.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un cosntructivismo social. *redalyc*, 43-61.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7ª ed.). España: Wolters Kluwer Educación.
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria. *OCNOS: Revista de estudios sobre lectura*, 39-54.
- Díaz, M. (2002). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdes.

- Echeverri, A. (2003). *El manual del docente*. Colombia: Magisterio.
- Espinosa, C. (1998). *Lectura y escritura. Teorías y promoción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Barcelona: Siglo XXI.
- Ferreriro, E., & Gómez, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreira, H. (2007). *Teorías y Enfoques Psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- García, N. (1998). *Lengaje, Lecto-Escritura y Matemáticas* (3^a ed.). Madrid: Narcea.
- Gómez, M. (1986). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. Mexico: Futura.
- Gómez, M. (1986). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Guía de Evaluación*. México: Futura.
- Goodman, K. (1996). *Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Hernández, R. (2002). *Comunicación oral y escrita*. San José: EUNED.
- Iberoamericanos, O. d. (5 de Marzo de 1990). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 10 de septiembre de 2012, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- INEGI. (2010). *Página del Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Recuperado el 8 de septiembre de 2012, de

<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>

- Kumin, L. (1997). *Cómo favorecer las habilidades comunicativas de los niños con síndrome de Down*. Barcelona: Paidós .
- López, J. (2008). *DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico Y Estadístico De Los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
- Marín, M. G. (2004). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. San José Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Méndez, E. (1991). *Introducción al estudio de la invalidez*. San José : UNED.
- Méndez, Z. (2006). *Aprendizaje y cognición*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Miangolarra, J. (2003). *Rehabilitación Clínica Integral: Funcionamiento y Discapacidad*. Barcelona: MASSON.
- Miles, A. (2001). *La infancia y su desarrollo* (5ª ed.). Estados Unidos de América : Dowley .
- NICHCY. (2010). Discapacidades Intelectuales. *Academy for Educational Development*, 1-6
- OECD. (2006). *PISA 2006 : Marco de la evaluación Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura: Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. España: OECD Publishing.
- OECD. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias de para la acción en México*. México: OECD Publishing.
- Ormrod, J. (2005). *Psicología del aprendizaje* (4ª ed.). Madrid: Pearson Education.

- Papalia, D. (2010). *Desarrollo Humano* (9ª ed.). McGraw-Hill.
- Piaget, J. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa*. Barcelona: Paidós.
- Ramírez, A. (2007). *Estrategias de aprendizaje y comunicación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ramos, J. L. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de educación*, 201-216.
- Retardation, A. A. (2011). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Washington D. C.: Alianza.
- Roca, N. (1998). *Escritura y necesidades educativas especiales: Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodríguez, H. (2008). Del constructivismo al constructuccionismo: implicaciones educativas. *Educación y Desarrollo Social*, 71-89.
- Rosell, C. (2010). *Alumnado con discapacidad motriz*. España: GRAO.
- Ruíz, D. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar; Nuevas perspectivas para aprender a leer y escribir*. San Juan de Puerto Rico: First Book Publishing .
- Ruíz, E. (2007). Discapacidad Cognitiva y Educación: Una mirada inclusiva. *Síndrome de Down*, 1-12.
- Sala, E. (2009). *Las teorías del aprendizaje escolar*. Catalunya: UOC.
- Sánchez, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en educación especial*. Barcelona:

- Edicions Universidad de Barcelona.
- Sánchez, P. (2000). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- SEP. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora*. Recuperado el 9 de octubre de 2012, de <http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/ENHL.pdf>
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 Guía para el maestro*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). *Experiencias exitosas de integración educativa*. México: Impresora y encuadernadora Progreso.
- SEP. (2012). *Glosario de Educación Especial*. Recuperado el 17 de octubre de 2012, de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf
- Tovar, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *redalyc*, 11-31.
- Troncoso, M. (2005). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. Cantabria: Elsevier-Masson.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

Valderrama, C. (2000). *Comunicación-Educación:Coordenadas, abordajes y travesías.*

Bogotá: Siglo del hombre.

Vega, L. (2006). *Alfabetización Retos y Perspectivas* . México: UNAM.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona: Paidós.

Yapu, M. (2003). *Escuelas priamarias y formación docnete en tiempos de refroma educativa enseñanza de lectoescritura y socialización.* La Paz: Fundación PIEB.

Apéndices

Apéndice A. Formato de diario de campo

Diario de campo

Actividad: _____ Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

Descripción de la actividad:

Comentarios:

Apéndice B. Guía de Entrevista

Guía de entrevista

Fecha: _____

Hora de inicio: _____

Hora de terminación: _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Parentesco: _____

Nombre del alumno: _____

Preguntas

- 1.- ¿Su hijo sabe leer? ¿Por qué piensa usted esto?
- 2.- Para usted ¿Qué importancia tiene que su hijo (a) aprenda a leer?
- 3.- En casa ¿Cómo favorecen el proceso de lectura de su hijo? Descríbanos en términos generales ¿Qué actividades realiza?

Apéndice C. Fotografías



Fotografía 1. Memorama.



Fotografía 2. Lotería.



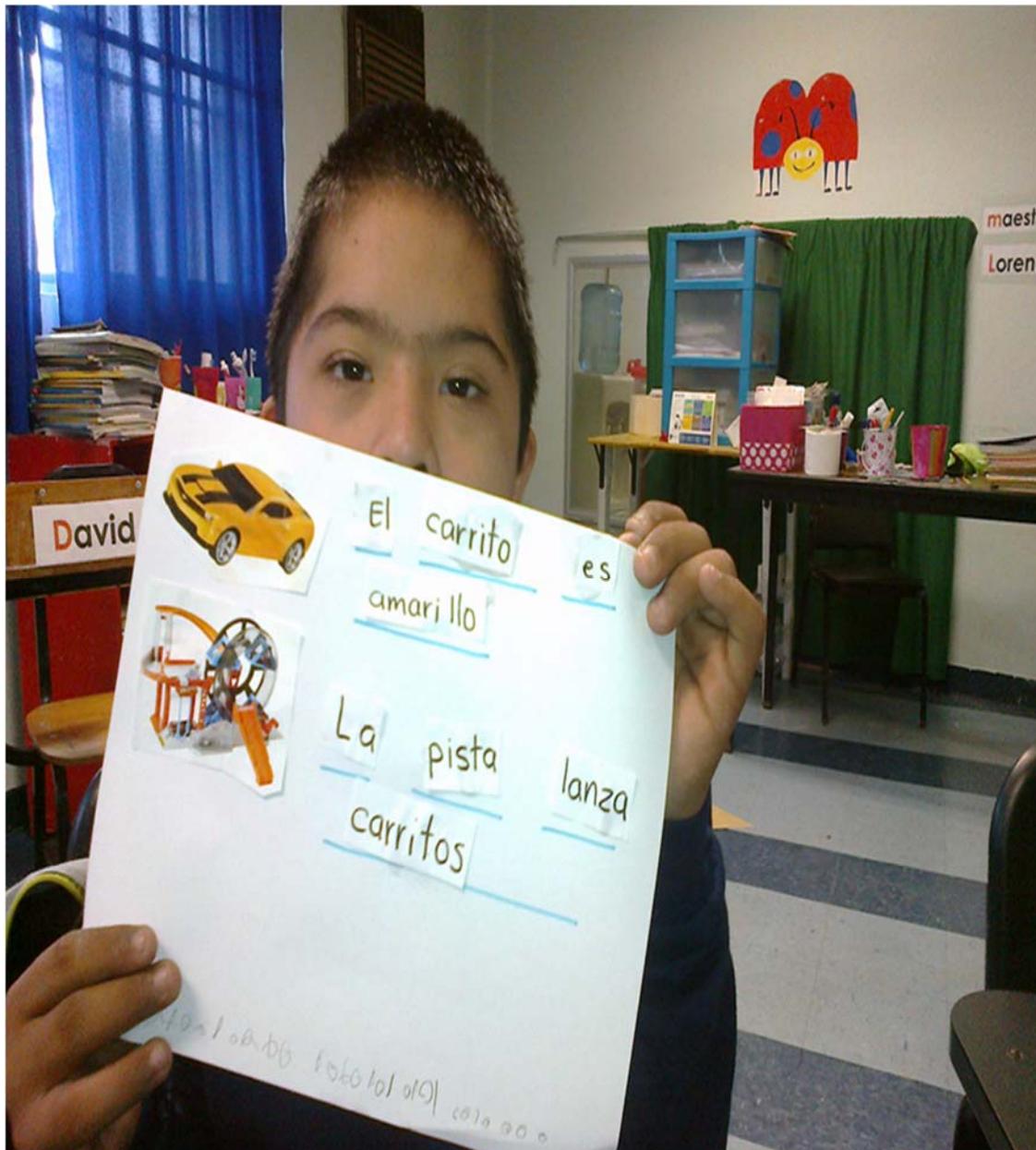
Fotografía 3. Alumnos jugando lotería.



Fotografía 4. ¿Qué dicen los dados?



Fotografía 5. No lo escribas, constrúyelo.



Fotografía 6. Construcción de oraciones



Fotografía 7. Carteles.



Fotografía 9. Identificando imagen – texto en el pizarrón.



Fotografía 10. Identificación del texto en un cartel.

Apéndice D. Guía de observación

Guía de observación

Fecha: _____

Hora de inicio: _____

Hora de terminación: _____

Lugar: _____

Actividad observada: _____

Guía de observación	Registro de acciones observadas
1. Nombre de la actividad	
2. Materiales utilizados.	
3. Formas de aplicación.	
4. Actitud de los alumnos.	
5. Actitud del docente.	
6. Respuestas de los alumnos.	
7. Características del aula.	

Apéndice E. Cartilla de evaluación para 2º grado.

 SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA BOLETA DE EVALUACIÓN SEGUNDO GRADO		PARA LLENAR AL FINAL DEL CICLO ESCOLAR O ANTES SI EL(LA) ALUMNO(A) CAMBIA DE ESCUELA _____ NOMBRE Y FIRMA DEL(LE) MAESTRO(A) _____ NOMBRE Y FIRMA DEL(LE) DIRECTOR(A) _____ LUGAR DE EXPEDICIÓN _____ FECHA: AÑO _____ MES _____ DÍA _____ SELLO SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	
ESCUELA: _____ CLAVE SEGÚN CATALOGO DE CENTROS DE TRABAJO ALUMNO(A): _____ NOMBRE(S) _____ PRIMER APELLIDO _____ SEGUNDO APELLIDO _____ CLAVE ÚNICA DE REGISTRO DE POBLACIÓN (CURP) _____ GRUPO _____ TURNO _____			
RESULTADO DE LA EVALUACIÓN PROMEDIO GENERAL ANUAL: <input type="text"/> (NÚMERO) <input type="text"/> (LETRA) PROMOVIDO(A) <input type="radio"/> NO PROMOVIDO(A) <input type="radio"/> PROMOVIDO(A) CON CONDICIONES <input type="radio"/>			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Las calificaciones parciales se asignan y comunican a los padres y madres de familia o tutores en cinco momentos del año lectivo: durante los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y dentro de los últimos cinco días hábiles previos a la conclusión de cada ciclo escolar. El(la) alumno(a) aprueba una asignatura cuando obtiene una calificación final, mayor o igual a 6.0 El promedio general anual se obtiene al sumar las calificaciones finales de todas las asignaturas y dividir el resultado entre seis, por ser éste el número de asignaturas evaluadas. Para mayor información sobre los criterios para la acreditación, promoción y certificación de los(as) alumnos(as) de educación primaria, se recomienda revisar las Normas de Control Escolar que emite la SEP, las cuales podrá consultar en el portal: www.controlescolar.sep.gob.mx			
ESTÁ BOLETA ES VÁLIDA EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. NO REQUIERE TRÁMITES ADICIONALES DE LEGALIZACIÓN Y NO ES VÁLIDA SI PRESENTA BORRADURAS O ENMIENDADURAS BA02012			

OBSERVACIONES DEL(LE) MAESTRO(A) SOBRE COMPETENCIA LECTORA: VELOCIDAD, COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ DE LECTURA El(la) Maestro(a) registrará en el momento correspondiente los Niveles de Logro de la Competencia Lectora, rellorando el círculo que describa la situación del(de) la alumno(a). El único objeto de estas observaciones es brindar mayor información sobre este elemento de aprendizaje indispensable para el desempeño académico de los propios educandos. Estas observaciones no deberán condicionar por sí mismas la promoción de grado.					
	Momento	Diagnóstico Inicial (Agosto)	Noviembre	Marzo	Final Junio
VELOCIDAD DE LECTURA ¿Cuántas palabras lee por minuto?					
Nivel de Logro	Avanzado/Mayor que 84	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar/De 60 a 84	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al Estándar/De 35 a 59	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo/Menor que 35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palabras leídas por minuto					
COMPRENSIÓN LECTORA ¿Qué tanto entiende lo que lee?					
Nivel de Logro	Avanzado Respondió correctamente a las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar Respondió correctamente a 3 de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al Estándar Respondió correctamente a 2 de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo Respondió correctamente a 1 o a ninguna de las 4 preguntas sobre la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FLUIDEZ LECTORA ¿Qué tan bien lee?					
Nivel de Logro	Avanzado Sin dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Estándar Entonación, fraseo, pausas adecuadas y ritmo apropiados. Puede mejorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Se acerca al Estándar Presenta dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Requiere Apoyo Presenta problemas severos en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

RECOMENDACIONES Se propone que los padres y madres, familiares o tutores, dediquen 20 minutos diarios a leer con sus hijos(as). Para mayor información sobre los estándares nacionales de Competencia Lectora, puede consultar el portal: www.leer.sep.gob.mx					
Estándares Esperados de Velocidad de Lectura en Primaria (palabras leídas por minuto)					
1º Grado 35 a 59	2º Grado 60 a 84	3º Grado 85 a 99	4º Grado 100 a 114	5º Grado 115 a 124	6º Grado 125 a 134
OBSERVACIONES GENERALES DEL(LE) MAESTRO(A) En caso de requerir un espacio mayor al señalado, el(la) maestro(a) enviará una nota adicional. Para mayor información sobre el aprovechamiento del(de) la alumno(a) y cómo ayudarle a mejorar su rendimiento escolar, es conveniente que el padre o madre de familia o tutor(a) se entreviste con el(la) maestro(a).					
FIRMA DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA O TUTOR(A)					
OCTUBRE		DICIEMBRE			
FEBRERO		ABRIL			
JULIO		FOLIO A			

Apéndice F. Oficio de consentimiento

C. Profra. Patricia Alejandra Enríquez Ceballos

DIRECTORA DEL CAM TZEHUALI
"LIDIA MENDOZA GAMBOA"

Presente:

Por medio del presente solicito su autorización para realizar un estudio de investigación dentro del CAM a su digno cargo, en el grupo de 2° grado de primaria, como parte de las actividades de las materias de Proyecto I y II de la Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo, cursadas con la finalidad de obtener la titulación de posgrado.

El objetivo principal de esta investigación es conocer las acciones en la metodología que el docente requiere para facilitar el desarrollo de la competencia lectora en los niños con discapacidad intelectual, el fundamento de dichas acciones, la percepción que los padres de familia se generan al respecto. Por lo cual es necesario recabar información por medio de observaciones y entrevistas a los padres de familia del grupo de 2° grado, que accedieron a participar voluntariamente como unidades de análisis del estudio. Asimismo le hago de su conocimiento que la información recopilada en este estudio es confidencial y los datos obtenidos serán tratados con absoluta discrecionalidad.

Sin más por el momento me despido de usted, agradeciendo de antemano su valiosa colaboración.

I. Irma Lorena Pérez M.

Lic. Psic. Irma Lorena Pérez Martínez

Investigador



SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE DE
EDUCACIÓN ESPECIAL
C.A.M. TZEHUALI
PO. TAMPICO, TAMA.

Patricia Alejandra Enríquez Ceballos
Profra. Patricia Alejandra Enríquez Ceballos

Directora del CAM