



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACION
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

**EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA
LECTURA FUNCIONAL EN ALUMNOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

LAURA ALICIA CEDILLO CERVANTES

CD. VICTORIA, TAM.

MARZO DE 2016



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACION
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA LECTURA FUNCIONAL EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Que para obtener el título de Maestra en Innovación Educativa

PRESENTA

LAURA ALICIA CEDILLO CERVANTES

CD. VICTORIA, TAM.

MARZO DE 2016

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 14 de marzo del 2016

C.
LAURA ALICIA CEDILLO CERVANTES
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: **El juego como estrategia para favorecer la lectura funcional en alumnos con discapacidad intelectual**; opción: **Tesis**, a propuesta del tutor el C. **Mtro. Ulises Berlanga Medrano** manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se les autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro en Innovación Educativa.



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE

DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

UNIDAD 281

CD.

Mtro. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA

PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION

Agradecimientos

A Dios, por permitirme culminar una etapa más de mi formación profesional.

A mi esposo Adolfo, por acompañarme con infinita paciencia y amor durante este trayecto e impulsarme permanentemente para realizar el postgrado.

A mi familia, por su apoyo incondicional en todo momento.

A mis maestros, por estimular el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través de cada una de las sesiones de trabajo, de forma particular al Maestro Ulises Berlanga por su orientación para realizar esta investigación.

A mis compañeros docentes, incansables luchadores por la transformación de la realidad educativa, especialmente al Maestro Enrique Cedillo, por ser ejemplo constante de innovación y mejora.

A mis alumnos, por convertirse en mi principal fuente de aprendizaje, contagiarme de su gran entusiasmo y por permitirme a comprender que de lo extraordinario emerge un horizonte diverso de posibilidades y de áreas de oportunidad.

Y a quienes con un espíritu inquieto se interesan por seguir aprendiendo.

Resumen

La presente investigación fue realizada en torno al desarrollo de las habilidades de lectura en alumnos con discapacidad intelectual (DI) escolarizados en Centros de Atención Múltiple, en el estado de Tamaulipas, México. El estudio tuvo como propósito identificar y conocer cuáles eran los factores que intervenían en el aprendizaje de la lectura en alumnos con DI, para diseñar y aplicar una estrategia de intervención pedagógica innovadora adecuada a las características de dichos alumnos para favorecer las competencias de lectura funcional.

Se utilizó el enfoque cualitativo, con el método de investigación-acción, los sujetos participantes fueron un grupo de 9 alumnos con DI y 4 docentes especialistas. Las técnicas empleadas fueron la observación participante y la entrevista. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario, la guía de observación, el diario del profesor, ejercicios escritos de los alumnos y la rúbrica en la que se establecieron niveles de logro para valorar el desempeño de los alumnos respecto a la lectura funcional. La estrategia de intervención fue diseñada por la investigadora y se desarrolló en 8 sesiones mediante actividades lúdicas.

Los principales hallazgos de la investigación fueron en torno a la importancia de estimular previamente las habilidades pre-lectoras, el empleo de material didáctico diversificado, principalmente escrito y virtual que aproxime a los alumnos a situaciones de lectura de la vida cotidiana y el uso de una metodología de enseñanza basada en consignas directas, sencillas y apoyadas por la imagen.

Palabras clave: lectura funcional, juego, discapacidad intelectual

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1. Contexto	4
1.1.1. Contexto comunitario	4
1.1.2. Contexto escolar	5
1.1.3. Contexto áulico	8
1.2. Delimitación del problema	13
1.3. Justificación	16
1.4. Propósito general	19
1.4.1. Propósitos específicos	19
1.5. Estado del arte del problema de investigación	19
2. MARCO TEÓRICO	34
2.1. Plan de Estudio 2011. Educación Básica	34
2.1.1. Competencias para la vida	35
2.1.2. Mapa curricular	35
2.1.3. Estándares curriculares	36
2.1.4. Estándares de Español	37
2.1.5. Campos de formación para la Educación Básica	38
2.1.6. Asignatura de Español en educación primaria	39
2.1.7. Componentes de la asignatura de Español	40
2.2. Lectura: estrategias para abordar e interpretar textos	42
2.3. La alfabetización inicial	44
2.4. La planeación	45

2.4.1. Propósitos, contenidos y competencias a desarrollar en los servicios escolarizados de educación especial	46
2.5. La lectura	47
2.5.1. Etapas en el desarrollo de la lectura	48
2.6. La discapacidad intelectual	50
2.6.1. El aprendizaje de la lectura en el alumno con DI	52
2.6.2. La lectura funcional	53
2.7. El juego infantil	56
2.7.1. Implicaciones del juego en el desarrollo cognitivo	57
2.7.2. Tipos de juego	58
2.7.3. El juego reglado como estrategia de aprendizaje	60
3. METODOLOGÍA	62
3.1. Enfoque de investigación	62
3.2. Método de investigación	63
3.3. Sujetos participantes	64
3.4. Técnicas e instrumentos de investigación	65
3.5. Técnicas de análisis de datos	67
3.6. Procedimiento metodológico	69
3.7. Descripción de la estrategia de intervención	72
4. RESULTADOS	77
4.1. Fase diagnóstico	77
4.1.1. Factores considerados en diseño de situaciones didácticas para la lectura funcional	79
4.1.2. Desarrollo del proceso de la enseñanza de la LF	82
4.1.3. Recursos didácticos utilizados en la enseñanza de la LF	86

4.1.4. Habilidades pre-lectoras	90
4.1.5. Lectura de imágenes	92
4.1.6. Reconocimiento de vocabulario específico	93
4.2. Fase de intervención	95
4.2.1. Desarrollo de habilidades pre-lectoras	96
4.2.2. Reconocimiento y uso de vocabulario cotidiano	100
4.2.3. Metodología de la enseñanza y empleo de material didáctico	105
4.2.4. Lectura global de los alumnos	109
CONCLUSIONES	114
REFERENCIAS	119
APÉNDICES	124
Apéndice 1. Cuestionario para docentes	125
Apéndice 2. Ejercicio para alumnos	128
Apéndice 3. Análisis de preguntas abiertas del C1 para docentes	130
Apéndice 4. Análisis de preguntas cerradas del C1 para docentes	131
Apéndice 5. Análisis de indicadores del E1 para alumnos	132
Apéndice 6. Plan de trabajo para la aplicación de la estrategia de intervención	133
Apéndice 7. Concentrado de los datos recolectados en la guía de observación	137
Apéndice 8. Rúbrica de evaluación del alumno	144

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el reconocimiento de los derechos humanos y sociales, impregnados en las políticas gubernamentales, ha permitido el desarrollo de modelos de atención educativa en el plano internacional, orientados a cubrir las necesidades básicas de aprendizaje desde ambientes escolares paralelos y en los casos posibles dentro de la escuela regular con apoyo. Estas acciones responden a las transformaciones demográficas, ideológicas, económicas y sociales que se enmarcan en la actualidad.

Tan sólo en México el 19.3% de los niños con necesidades educativas especiales presenta discapacidad intelectual, según refiere el Censo de Población y Vivienda 2010; alumnos que se encuentran escolarizados en los Centros de Atención Múltiples donde además de la atención educativa se les brinda apoyo terapéutico e interdisciplinario según lo requieran. Se trata de un grupo significativo de alumnos que en el futuro pueden desenvolverse como miembros activos de la sociedad, lo que exige favorecer el desarrollo de aquellas competencias a las que pueden acceder y que les resulten más útiles para su vida.

En este sentido, la investigación presentada en este reporte se orientó a la interpretación de un proceso fundamental para la autonomía de estos alumnos como es la lectura, adecuada a sus posibilidades cognitivas, considerando las situaciones de aprendizaje desarrolladas a nivel local dentro de las instancias oficiales, aludiendo principalmente a un contraste entre los referentes teóricos y las experiencias registradas durante la investigación de campo.

Este reporte de investigación está integrado por 5 capítulos. En el Capítulo I se enmarca el objeto de estudio con base a los planteamientos surgidos del ejercicio docente, describiendo de forma puntual las características del contexto, justificando la relevancia de la misma y el propósito general y los específicos de la investigación. De igual forma incluye una revisión sobre los antecedentes del tema, realizados dentro y fuera del país.

El Capítulo II se conforma por aquellos temas que guardan relación con la problemática identificada, tales como el currículum oficial vigente expresado en el Plan de Estudios 2011. Educación Básica y los Planes y Programas de Estudio. Guía para el maestro. Además, se incorporan las propuestas de las Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial y de algunos autores que abordan teorías sobre la lectura, la alfabetización inicial, el aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual y el juego.

En el Capítulo III se describe la metodología seguida para el desarrollo de esta investigación, los sujetos participantes, el tipo de instrumentos y técnicas implementadas para la recolección de información, así como las utilizadas para el análisis de los datos. Por su parte, el Capítulo IV presenta además de los resultados obtenidos en las fases de diagnóstico y de intervención, la interpretación de los mismos y algunas reflexiones de la investigadora a partir del contraste con las posturas teóricas. Finalmente, en los últimos apartados, se

incluyen las conclusiones a las que se llegaron al finalizar la investigación y la bibliografía abordada en la construcción de la misma.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contexto

1.1.1. Contexto comunitario

El Centro de Atención Múltiple (CAM) donde se desarrolló la investigación se ubica en la Zona Centro de Ciudad Victoria, dentro del área urbana que cuenta con los servicios públicos de electricidad, agua potable y drenaje. Alrededor se observan viviendas construidas de material concreto de una y dos plantas, comercios, un servicio funerario al norte, un juzgado al oeste, la supervisión escolar y un CAM Laboral al lado sur, mientras que por la parte este pasa un boulevard de tránsito pesado que permite el acceso a distintos puntos de la ciudad, por lo que es una vía de mucha afluencia vehicular, debido a las instituciones gubernamentales y establecimientos que se encuentran próximos a la escuela.

La población de la comunidad se dedica principalmente a labores de comercio o se desempeñan como empleados de alguna dependencia o negocio particular, por lo que se encuentran con poca frecuencia en sus domicilios durante el día, lo que ocasiona que los actores que interactúan cotidianamente en las actividades que se organizan en el CAM como desfiles, ceremonias, ventas, eventos culturales y recreativos, sean quienes trabajan en las distintas oficinas y establecimientos cercanos. Pese a estas circunstancias, la relación entre la comunidad y la escuela es satisfactoria, se manifiestan actitudes de respeto y cooperación a las mencionadas acciones a las que son invitados.

Estas relaciones de enlace y comunicación se efectúan principalmente a través de carteles, visitas y diálogos con los vecinos.

1.1.2. Contexto escolar

El CAM se conforma por cuatro edificios de block de una planta, en los que se distribuyen: la dirección, las áreas de nutrición, terapia física, psicología, terapia de lenguaje, la biblioteca, el aula de computación, el departamento de trabajo social, un desayunador, diez aulas, y un par de servicios sanitarios para uso general. Toda la escuela cuenta con los servicios públicos, mientras que en la dirección y en el área de computación existe servicio de aire acondicionado e internet.

Se observan 5 rampas distribuidas estratégicamente por toda la escuela, mismas que permiten el acceso entre un edificio y otro. Debido a las características del alumnado, cada aula cuenta en su interior con un sanitario para uso de los estudiantes.

Durante el ciclo escolar 2014-2015 en la institución se brindó atención educativa a 86 alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a una o más condiciones de discapacidad severas, por lo que difícilmente son inscritos en escuelas de educación regular. Es un servicio educativo público que se oferta para niños de 45 días de nacidos a 15 años de edad, distribuidos por grupos de atención en inicial, preescolar y primaria, en los cuales el trabajo pedagógico se orienta conforme a los planes y programas de estudio vigentes para cada nivel respectivamente, haciendo desde luego las

adecuaciones curriculares pertinentes para los estudiantes. Los grupos son pequeños y no exceden de 13 alumnos conforme señalan las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial, mismas que indican:

el servicio de educación especial escolarizado tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje.

(...) Su objetivo es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida. (Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 67)

Esta institución es de organización completa por lo que el personal se integra por la directora, personal administrativo y de apoyo, el cuerpo docente, auxiliares educativos, y el equipo multidisciplinario, que se integra por la docente de computación, biblioteca, los trabajadores sociales, las psicólogas, terapistas

físicos, terapistas de lenguaje y la nutrióloga. Se labora con un horario extendido, por lo que de 8 a 13 horas se desarrollan las actividades pedagógicas, mientras que por la tarde y hasta las 15 horas, los niños permanecen en alguno de los talleres de reciclado, manualidades y elaboración de piñatas.

Durante este ciclo la escuela se incorporó al Programa Escuelas de Calidad, mediante el cual se realizaron las acciones de gestión pertinentes para optimizar los recursos personales, materiales, temporales y financieros encaminados a mejora constante del CAM, con el objetivo de brindar un servicio educativo de mayor calidad, por lo que el personal directivo, docente, especialistas y padres de familia participan permanentemente en cursos ofrecidos por instancias públicas como es el Taller Escuela para Padres, y otros de iniciativa privada como conferencias acerca de las distintas discapacidades.

En este sentido, se realiza un trabajo colaborativo entre las distintas áreas, prevaleciendo las relaciones de coordinación y organización en las actividades así como un clima de respeto entre quienes la integran. En la institución educativa existe una cultura integradora, orientada hacia los valores sociales, puesto que tal como explica De la Torre (1998) sus miembros se preocupan tanto por la calidad educativa como por la imagen que proyecta la escuela. Las personas funcionan porque hay organización y coordinación de grupo.

Los alumnos inscritos en el CAM provienen de distintas zonas de la ciudad. Los padres de familia se desempeñan como empleados, vendedores o en dependencias gubernamentales, en trabajos eventuales, labores domésticas, entre otros, por lo que son ellos o sus hijos mayores, quienes se encargan de llevar y recoger a los alumnos en la escuela. Otros más llegan caminando y el resto lo hace en automóviles de uso particular.

La interacción entre padres y maestros se observa en los encuentros cotidianos, los diálogos que sostienen en la entrada o salida de la escuela o cuando son citados para tratar algún asunto en particular, ya sea con el docente o con alguna área del equipo de apoyo.

1.1.3. Contexto áulico

El aula del grupo en el que se realizó el estudio se localiza en el tercer edificio de la escuela, tiene una única entrada a través de la puerta principal. Por la ubicación del aula en la escuela, las condiciones de iluminación son adecuadas, no obstante la ventilación resulta insuficiente durante el segundo periodo de la clase. La ambientación del aula es colorida, sobre las paredes se apreciaron materiales escritos como el alfabeto ilustrado, la lista de asistencia y el reglamento del salón.

En su interior cuenta con un servicio sanitario con lavabo, espejo y regadera para los alumnos. Anexa al aula se encuentra una cámara de observación de tipo Gesell, a la que se tiene acceso por una puerta exterior al

salón, lo que permite la observación a la clase sin que los alumnos se percaten de ésta.

El mobiliario del aula incluye un pizarrón dispuesto al frente, un estante para libros donde se localizan algunos cuentos del rincón de lecturas, enciclopedias ilustradas y diccionarios. El material didáctico se encuentra distribuido en contenedores de plástico, tales como fichas, dados, palitos de madera, armables, rompecabezas, colores, tijeras, lápices, pinceles, entre otros materiales. Se observaron 5 mesa-bancos de plástico en las que se trabaja con los alumnos más grandes, una mesa de herradura y 8 sillitas pequeñas para los menores.

El grupo de estudio se integraba por diez alumnos varones de entre los 7 y 10 años de edad. Predomina en el grupo-clase la Discapacidad Intelectual, la cual en dos estudiantes se presenta aunada a la Discapacidad Motriz, y dos más a alteraciones de lenguaje. Uno de los alumnos tiene Discapacidad Visual. Son niños que presentan dificultades severas de aprendizaje por lo que han sido canalizados de las escuelas regulares donde iniciaron su escolarización, a fin de responder de forma adecuada a sus necesidades educativas especiales.

Entre los alumnos existen marcados patrones de competitividad aunque prevalecen los lazos de amistad y compañerismo entre todos. Dentro del aula persiste el trabajo individual, y en algunas ocasiones optan por el trabajo en binas, siempre y cuando se les asigne un compañero afín. No obstante, cuando se les indica una tarea en grupo muestran habilidades para cumplir con la meta,

e incluso prefieren seguir trabajando de esta forma hasta que surge una disputa y comienza una discusión verbal.

Los estudiantes provienen de diferentes sectores de la comunidad, el CAM no es la escuela más cercana a sus domicilios, no obstante debido a sus condiciones particulares y a las posibilidades de sus tutores se han incorporado y permanecido en la institución, por lo que se trasladan todos los días haciendo un recorrido de 30 a 40 minutos aproximadamente.

Respecto al ambiente familiar destaca el patrón de familia nuclear y monoparental, en las cuales la madre es el tutor, siendo familias integradas por 2 ó 3 hermanos, en varios casos siendo el segundo hijo con discapacidad. Los padres de los niños trabajan en empleos como dependientes de tiendas de autoservicio, mecánicos, carpinteros, albañiles, empleos temporales, labores domésticas o como servidores públicos. Los tutores se muestran interesados en las actividades de los niños y mantienen una comunicación permanente de forma personal con la docente investigadora de grupo y la de taller.

En cuanto a los niveles de rendimiento escolar de los estudiantes pueden apreciarse dos subgrupos de trabajo: el primero integrado por seis alumnos que se encuentran en el nivel presilábico del proceso de adquisición de la lecto-escritura. El otro subgrupo se integra por siete niños que han transitado al nivel silábico. Los contenidos abordados con la clase son de 1er y 2o grado de Educación Primaria con base al Plan y Programas de Estudio 2011.

Sin embargo, considerando la pluralidad que impera en el aula por las características de los alumnos, se realizan adecuaciones curriculares en cuanto a los propósitos, en la complejidad de los contenidos, tiempos, recursos, materiales y formas de evaluación. En caso del estudiante que presenta discapacidad visual, las adecuaciones se realizan sobre los recursos didácticos necesarios, se trabaja el adiestramiento de habilidades para el uso del bastón, la regleta, el punzón y el aprendizaje del sistema Braille, haciendo uso además de los Libros de Texto Gratuitos en este sistema.

Los momentos propicios para el trabajo en el aula son durante la primer parte de la mañana, ya que logran focalizar su atención con mayor amplitud durante este periodo, por lo que las actividades de Español y Matemáticas se abordan antes de salir al recreo y al volver se prosigue con las de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, Formación Cívica y Ética, y Educación Física. Con base a sus necesidades de aprendizaje se procura el tipo de actividades que fortalecen los dispositivos básicos para el aprendizaje: lenguaje, memoria, habituación, sensopercepción, así como de esquema corporal y ubicación espacial. Asimismo por la naturaleza de este servicio escolarizado el plan de trabajo considera además del desarrollo de las habilidades conceptuales en los alumnos, las de tipo práctico y social encaminadas a favorecer el nivel de autonomía y pensamiento crítico.

Al igual que la atención pedagógica que reciben dentro del aula, los niños participan en las actividades de música, computación, activación física y en los

casos que así lo requieren, terapia de lenguaje, terapia física y psicología. En general es un grupo dinámico e inquieto y pese a las dificultades que presenta cada uno propias de su discapacidad en las actividades para finalizar, permanecer en silencio o evitar las distracciones, se muestran en la mayoría de los casos respetuosos, amigables y dispuestos a aprender.

La relación docente-alumno es adecuada, prevalecen los diálogos espontáneos aunque para efectos de control de conducta y para dar igualdad de oportunidades, se regula la participación a través de la dinámica de turnos. Dentro del aula la autoridad la ejerce la docente investigadora, y se negocia en algunos casos la forma de realizar algunas actividades, esto con mira a preservar la disposición de los alumnos en el trabajo. Además de las actividades académicas, se acompaña a los alumnos en las actividades de tipo asistencial como la alimentación, el traslado al baño y las de higiene como el lavado de manos y dientes.

Los estudiantes del grupo se caracterizan por preferir las actividades audiovisuales y aquellas que implican la manipulación de materiales, así como las actividades de juego y movimiento. Manifiestan apatía hacia el trabajo escrito y la lectura, sin embargo, con monitoreo constante y orientación se inician en algunas de éstas con menor apoyo. La motivación para aprender es de tipo extrínseco principalmente por lo que es necesario estar alentando su esfuerzo brindándoles motivadores de tipo verbal y afectivo.

Es importante conocer y describir detalladamente el ambiente escolar, para realizar un análisis sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula, estas reflexiones constituyen las herramientas esenciales con las que el docente cuenta para enriquecer su práctica educativa. Asimismo considerar los aspectos sociales y culturales que tienen incidencia en la dinámica de la escuela y de la clase, permite aproximarse hacia las áreas en las que se requieren mejoras, transformaciones e innovaciones que incrementen la calidad del servicio educativo.

1.2. Delimitación del problema

Durante los últimos años, la educación especial ha experimentado diversas transformaciones producto de las políticas educativas adoptadas en el plano internacional y local, así como de las recientes aportaciones de otras áreas del conocimiento en las que se apoya esta pedagogía, tales como la psicología, la medicina y la sociología. Entre los cambios más significativos destaca el tránsito de un enfoque terapéutico hacia uno humanístico en el que se antepone las capacidades del individuo y su valor al del déficit.

En el caso de la DI las actuales formas de enseñanza de los servicios escolarizados buscan favorecer la integración de las y los alumnos con algún tipo de discapacidad, fortalecer culturas inclusivas en las que considerado la diversidad presente en el alumnado sea la escuela la que ofrezca un cúmulo de oportunidades que respondan a sus necesidades de aprendizaje y consideren a la vez sus condiciones físicas, sociales y culturales. No obstante, la atención

educativa para los alumnos con discapacidad severa o múltiple se enfrenta al reto de atender a la pluralidad de características que cada estudiante posee, con la tarea de favorecer el desarrollo de las competencias factuales, prácticas y sociales necesarias para que se desenvuelvan dentro de la sociedad, lo que representa un desafío para los agentes educadores.

La complejidad radica en que, si bien han surgido alternativas que orientan el trabajo pedagógico para estos alumnos debido a las características cognitivas propias de su discapacidad, la enseñanza requiere de las adecuaciones significativas en los propósitos, contenidos, estrategias y formas de evaluación. En este sentido, la práctica desempeñada durante los cuatro últimos años como docente frente a grupo ha permitido distinguir aspectos que influyen en la forma en que se desarrollan los aprendizajes básicos como la lectura en los alumnos con DI, observándose el sentido que se otorga a la educación de estos niños, las expectativas de los padres y maestros, las áreas de oportunidad de los alumnos, así como su aprovechamiento en la escuela.

Ahora bien, considerando que los estudiantes de los CAM presentan en su totalidad dificultades para el aprendizaje, asociadas a la discapacidad intelectual y en el menor de los casos, a las barreras significativas para el aprendizaje que otra alteración les ocasiona, se realizó un análisis acerca de cómo se llevaban a cabo las prácticas educativas que reciben los niños en la escuela de educación especial respecto a la adquisición de la lectura. Observándose que las prácticas lectoras resultan poco atractivas para los niños,

haciendo constantes los periodos de desatención en clase y escaso interés por aprender a leer, porque afirman “es muy difícil”. (A3, E1070915)

Otras experiencias que sirvieron para determinar la problemática fueron las reflexiones por parte de los maestros del CAM en torno a los resultados de las evaluaciones diagnósticas, medias y finales realizadas a los estudiantes respecto a las habilidades lecturas en el Ciclo Escolar 2013-2014 en las que se manifestó un avance en el desarrollo de las habilidades pre-lectoras como en los hábitos necesarios para focalizar la atención y seguir consignas orales. En estas valoraciones se registró que al finalizar el año, los alumnos se iniciaban en el conocimiento del alfabeto, en el reconocimiento de grafías, la articulación de fonemas o la lectura de sílabas. Sin embargo, estos logros seguían careciendo de sentido para los estudiantes en su vida práctica, cuando se enfrentaban a situaciones cotidianas como interpretar un anuncio o leer un recado.

Mismas consideraciones que originaron una inquietud común: la previsión y puesta en marcha de estrategias didácticas mediante las que se fomentara en los alumnos el aprendizaje de un tipo de lectura que se adecuara a sus posibilidades intelectuales y a la vez resultara una herramienta útil para desenvolverse con eficacia en las actividades personales y sociales como el uso del lenguaje receptivo, la interpretación de símbolos logo-gráficos, el traslado y uso del transporte, entre otros.

Diferentes actores escolares tales como psicólogos, terapeutas, docentes especialistas, trabajadores sociales, padres de familia y directivos que

participaban en el proceso formativo de los estudiantes del CAM, expresaron en conversaciones informales, su preocupación porque los estudiantes con DI lograran apropiarse de las habilidades de lectura que les permitieran desempeñarse con autonomía y enfrentarse con mayor grado de independencia a las situaciones de la vida cotidiana, principalmente aquellos relacionados con el uso del lenguaje y la comunicación.

Por todas estas experiencias se planteó indagar en torno a ¿qué estrategias se pueden utilizar para desarrollar la lectura funcional en alumnos con discapacidad intelectual de los CAM?

1.3. Justificación

En México la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales asociados a una condición de discapacidad se contempla desde el plano operativo en las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial en el 2006, que enmarcan de forma general cómo se desarrollan los servicios escolarizados y de apoyo. No obstante su enfoque es de tipo informativo, es decir no brindan un panorama sobre el proceso educativo de los estudiantes en condiciones de discapacidad.

A esta circunstancia, se suma el hecho de que escasas han sido las investigaciones que en torno a la dinámica escolar en los Centros de Atención Múltiple se han hecho a nivel nacional y estatal y puesto que, la mayoría de los estudios suelen centrarse en las alteraciones y los trastornos, más que en las áreas de oportunidad, sobre todo aquellas de intervención e innovación

pedagógica. Por este motivo resulta importante realizar un estudio que permita a las instituciones, especialistas, docentes, padres de familia y demás agentes escolares implicados en la educación de estos niños, acrecentar sus expectativas respecto al potencial de las y los niños con DI.

Considerando estos factores, la presente investigación propicia una reflexión en torno a los procesos educativos de los alumnos escolarizados en los CAM, desde una óptica multidimensional, que si bien, aborda las características del déficit, destaca los aspectos que permiten el desarrollo de dichos estudiantes. Se realiza un análisis detallado sobre cómo surge y se estimula el aprendizaje de la lectura en los grupos de educación especial, a partir de las experiencias en condiciones reales de trabajo y sustentadas en las aportaciones de diversas teorías al respecto.

Puesto que hasta ahora la pedagogía en este nivel educativo se ha ocupado en la medida de sus posibilidades, en aprovechar las herramientas disponibles y adecuar las aportaciones de países más avanzados al respecto, como es el caso de España, de donde se han obtenido los principales modelos educativos para la atención de los estudiantes con discapacidad, aún y cuando las características de la población y la cultura escolar difiere en muchos sentidos. Este estudio pretende aportar al campo de conocimiento un referente acerca de las estrategias educativas necesarias para los alumnos con discapacidad intelectual que reciben atención educativa en los CAM,

especialmente en el ámbito local, puesto que en el estado de Tamaulipas han sido escasos los estudios al respecto.

La relevancia de este trabajo estriba en la amplitud de posibilidades a las que podrán acceder los estudiantes con DI, una vez que se conozcan y analicen los aspectos que influyen en el aprendizaje de las habilidades de lectura, para diseñar situaciones de enseñanza que consideren sus NEE y respondan a éstas de manera efectiva y oportuna, y en las que se favorezca su desarrollo no sólo intelectual, sino que además les permita apoyar las áreas afectivas, físicas, sociales y de conducta.

En este sentido, la presente investigación pretende ser una herramienta útil para los docentes en la selección de estrategias didácticas que estimulen la adquisición de la lectura funcional, intenta ser un apoyo a los psicólogos y terapeutas, con las consideraciones didácticas que emanen de la propuesta de intervención en las que se consideran los aspectos intelectuales, físicos, afectivos y contextuales que permiten un trabajo colaborativo y multidisciplinario, así como para otras instancias educativas que participan en la formación de los alumnos con DI, como una pauta para el diseño de ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo de la lectura funcional en estos alumnos. De igual forma, los resultados obtenidos pueden servir como referencia para otros investigadores de la educación que realizan estudios al respecto, principalmente en el campo de la educación especial.

Finalmente, para los padres de familia y sociedad en general, las aportaciones de la investigación se encaminan a ampliar las expectativas que se tienen hasta el momento sobre el potencial de las y los niños con DI, quienes con los apoyos necesarios, logran desarrollarse y ser partícipes de los ámbitos escolares y laborales de forma cada vez más independiente.

1.4. Propósito general

El presente estudio tiene como propósito general favorecer el desarrollo de la lectura funcional en alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en los Centros de Atención Múltiple.

1.4.1. Propósitos específicos

- Identificar y conocer cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura en alumnos con NEE asociadas a la discapacidad intelectual.
- Diseñar y aplicar una estrategia de intervención pedagógica innovadora adecuada a las características de los alumnos escolarizados en los CAM que les permita desarrollar las habilidades de lectura funcional.
- Evaluar los resultados de la investigación para valorar los alcances y áreas de oportunidad respecto a la estrategia aplicada con los sujetos de estudio.

1.5. Estado del arte del problema de investigación

Continuando con el procedimiento de la investigación, se prosiguió con la revisión de la literatura en relación con la problemática identificada, dicha

consulta se llevó a cabo en investigaciones publicadas en internet, trabajos indexados y documentos de tesis. Durante este proceso, prevalecieron los estudios referentes las problemáticas que enfrentan los alumnos con dificultades moderadas y severas respecto a las habilidades lectoras. Se encontró además, que han sido escasas las investigaciones efectuadas sobre los alumnos de los servicios escolarizados de educación especial en el contexto nacional e internacional, siendo las más representativas las que se describen a continuación.

En el año 2000, la Dirección de Educación Especial en México, realizó el estudio “El Placer de la Lectura en Niños con Discapacidad en el Centro de Atención Múltiple” para abordar las formas de aproximación al gusto por la lectura y a la comprensión lectora en los alumnos de preescolar y primer ciclo de educación primaria, cuyo objetivo se orientó a instrumentar conjuntamente diferentes estrategias para optimizar el gusto por la lectura y la comprensión lectora en los alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad en CAM.

Para el desarrollo de dicho proyecto se eligió la metodología de investigación acción. Los sujetos participantes fueron los alumnos del CAM del primer ciclo, sus padres de familia, y la docente titular del grupo. El estudio tuvo una duración de dos ciclos escolares.

Las acciones que el proyecto abarcó fueron la presentación del proyecto, la observación de grupo, la recopilación de información mediante la revisión de

los expedientes individuales del alumno para la detección de necesidades, y la planeación de actividades. En la realización de este trabajo, se partió de las necesidades definidas por la docente; particularmente en la lectura y la comprensión lectora. El seguimiento se realizó en el grupo con actividades que involucraron la observación, la planeación, reorganización del aula, elaboración de material didáctico y distribución en subgrupos; todo esto se organizó en secuencias didácticas.

El desenvolvimiento de las actividades se plasmó en un diario escolar, registrando las actividades realizadas, el desarrollo de éstas y los aspectos relevantes que tuvieron en su rendimiento escolar cada uno de los niños. Durante la investigación, el establecimiento de las estrategias de lectura surgieron a partir de encuentros en equipo, mismas que se comentaron y analizaron después de realizar las actividades con los niños (o las que fueron grabadas) y planear la siguiente estrategia o el cuento a realizar en el avance programático, de acuerdo al proyecto a trabajar.

Con el fin de sustentar y consolidar el proyecto de "La lectura en los CAM" se programaron reuniones de análisis y de actualización en relación al Plan y Programa de Preescolar y del primer ciclo de Educación Primaria, y a su práctica docente.

Los resultados obtenidos fueron significativos en los alumnos en quienes se apreció el desarrollo de habilidades para la comunicación y la socialización a partir de las actividades propuestas. A la docente le permitió reflexionar en torno

a sus estrategias de enseñanza y ajustar la metodología empleada a las condiciones de sus alumnos, mientras que sirvió como un medio para favorecer el acompañamiento de los padres en el aprendizaje de su hijos, al planificar estrategias como el cuento en las que se propiciaba el trabajo colaborativo.

Como puede notarse este trabajo es un referente útil en el ámbito de la enseñanza de la lectura para los alumnos con Discapacidad Intelectual, pues parte de la naturaleza de los ambientes de aprendizaje que tienen lugar en los CAM. No obstante, se aprecia que si bien describe algunas de las técnicas utilizadas, no detalla cuáles fueron los instrumentos que permitieron el diagnóstico de esta problemática, enfatizando con amplitud en la propuesta pedagógica y las estrategias que apoyan la intervención educativa. Dichas estrategias de lectura fueron elaboradas teniendo en cuenta los objetivos y el nivel de rendimiento escolar de los alumnos.

En el ámbito local, las investigaciones acerca del aprendizaje de los alumnos con NEE no han sido abundantes. Uno de los trabajos más significativos ha sido el que en el año 2009, Mackholt y Girardi presentaron en México, como resultado de la investigación denominada “Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual”. El propósito principal de este estudio fue identificar las posibilidades de un alumno que presenta una discapacidad múltiple (hemiplejía, discapacidad visual e intelectual), para aprender símbolos Bliss y comprender su significado. Este método consiste en establecer la comunicación mediante pictogramas.

Se realizó un estudio de caso instrumental, efectuando para el análisis del mismo la triangulación de la información obtenida de los diferentes instrumentos y procedimientos, tales como cuestionarios dirigidos a los maestros actuales, profesores de ciclos anteriores y padres del estudiante con discapacidad; formatos de observación de actividades individuales y grupales basados en el método Bliss; hojas de planeación y registro tanto de actividades individuales realizadas con el alumno con discapacidad como de actividades grupales, para los maestros que realizaron las sesiones de trabajo con el método Bliss y formatos de evaluación utilizados con el grupo de pertenencia del alumno con necesidades educativas especiales con objeto de recabar más información sobre el proceso de aprendizaje del método Bliss.

Los sujetos de estudio fueron un alumno de ocho años con discapacidad múltiple: hemiplejía, discapacidad visual e intelectual de primer grado de una escuela privada regular, donde se encontraba integrado, así como sus compañeros de grupo.

El estudio constó de cuatro etapas. En la primera se analizó el trayecto del alumno con discapacidad en las áreas de lectura y escritura, considerando las boletas, reportes y apuntes de los docentes de apoyo. En la segunda etapa se efectuó el diseño y piloteo de los instrumentos y se determinó trabajar con el Método Bliss para el estudio de caso. Durante la tercera etapa se instruyó al alumno y a sus compañeros de grupo acerca de los fundamentos del método, realizando las adecuaciones pertinentes y en coordinación con los diferentes

docentes del alumno, sesiones de trabajo con el alumno en las que se realizaron observaciones por un asistente externo.

Por último, en la cuarta etapa tras el análisis cualitativo, se plasmaron las conclusiones del estudio, así como una serie de recomendaciones para el estudiante, la familia y la escuela. Al concluir la investigación se demostró que el alumno de ocho años, con discapacidad intelectual, sensorial y motora, fue capaz de aprender un número considerable de símbolos Bliss y entender su significado. Asimismo permitió realizar adecuaciones a textos y materiales para diferentes asignaturas con base en el método, lo cual facilitó su planeación y ejecución. Para los docentes, las actividades con el método Bliss sirvieron para reforzar y comprobar conocimientos de los alumnos en las distintas asignaturas.

Como puede notarse en este trabajo, los investigadores pusieron especial atención en un sistema de comunicación alternativa como es el método Bliss, aunque no describen los recursos utilizados durante la etapa de intervención con el alumno, así como la descripción del diagnóstico que los hizo optar por este método y que se convirtió en la propuesta de su intervención.

Como se sabe, el desarrollo de las innovaciones en educación especial en México ha surgido de las aportaciones del extranjero, principalmente de aquellos países en los que este nivel educativo se encuentra en mayor ventaja respecto a las investigaciones. Un claro ejemplo es el trabajo que durante el año de 2009, González, Ruiz y Delgado, desarrollaron en España, titulado “Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de

aprendizaje”. El objetivo de este estudio consistió en analizar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito, desde los cinco hasta los siete años, en sujetos españoles con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.

Los participantes pertenecían a cinco escuelas de Málaga, de zonas socioculturales medias. En tres de éstos se aplicó voluntariamente el programa de intervención del lenguaje escrito en los alumnos que presentaban riesgo de dificultades de aprendizaje. En los otros dos centros educativos, se llevó a cabo la enseñanza establecida en el currículum oficial y no se aplicó el programa de intervención del lenguaje escrito a quienes presentaban riesgo de dificultades de aprendizaje.

El Grupo Instruido (GI), se conformó por 14 niños y 17 niñas con dificultades de aprendizaje, y participaron en la investigación durante tres años. Ésta comenzó cuando cursaban Preescolar y concluyó cuando cursaban 2º de Educación Primaria. El diseño fue de tipo longitudinal con medidas repetidas (cuatro mediciones) y fases de intervención (tres periodos), dos variables de estudio como son el rendimiento de lectura y el rendimiento de escritura, y dos grupos de sujetos, el grupo instruido y el grupo no instruido.

Los instrumentos utilizados fueron las pruebas de Rendimiento en Exactitud Lectora y Rendimiento en Comprensión Lectora, mientras que la escritura se evaluó a través del Rendimiento en Exactitud en Dictado. El procedimiento consistió en aplicar en el GI el programa de intervención en tres

periodos. En el primer momento los contenidos incluían la identificación de imágenes y pictogramas, la identificación de vocales, el espaciado, organización y direccionalidad en el papel. En la segunda etapa se propiciaba además de la identificación imágenes y pictogramas, la identificación de todas las letras, identificación de palabras (familiares e infrecuentes).

Mientras que en el tercer periodo la enseñanza se orientó a la identificación de sílabas directas, inversas y trabadas, la identificación de palabras cortas y largas, conocidas y desconocidas, el aprendizaje de todo el abecedario y el encadenamiento de palabras.

Los resultados expresan que los sujetos con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, que son instruidos con el programa de intervención del lenguaje escrito desde los cinco a los siete años, tienen un mejor rendimiento en lectoescritura que aquellos que no son instruidos con el programa de intervención y siguen los objetivos del currículo oficial. Es decir, el estudio permitió comprobar que una de las medidas eficaces para favorecer el rendimiento en lectoescritura de los alumnos con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, es a través de la instrucción sistemática en habilidades lingüísticas y metalingüísticas desde edades tempranas.

Pese a que este estudio se realizó en instituciones de educación regular, y que los efectos de intervención pedagógica se pudieron observar al transcurrir los tres años para los que fue planificada, resulta ser una propuesta sumamente sistemática, puesto que consideró la gradualidad de los contenidos a trabajar en

los alumnos con dificultades de aprendizaje. Sin embargo por las características propias de la cultura española, trasladar su metodología a la realidad que se vive en México requiere examinar a detalle cada una de las actividades por las que dicho estudio quedó conformado.

De igual forma en el contexto internacional, durante el 2010, Aramayo recopiló para la Universidad de Monteávila de Venezuela, algunas investigaciones en torno a la enseñanza de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual. Entre éstas destaca el trabajo realizado por Navas en el 2009, que mediante su investigación “Reflexión de la práctica docente en la optimización de la enseñanza de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual del Instituto de Educación Especial Paula Correa, del Estado Bolivariano de Miranda” pretendía reflexionar acerca de la labor del docente en la enseñanza de la lectura en las personas con discapacidad intelectual, los métodos que utilizan, sus debilidades y fortalezas, el beneficio que pudiera aportar el trabajo con un método en particular, en este caso el método de lectura de María Troncoso y Del Cerro.

La investigación asume las características de la modalidad cualitativa, y se destaca el carácter preponderante de la investigación-acción como aspecto definitorio de este trabajo. Los sujetos corresponden a docentes de la modalidad de educación especial, en el área de discapacidad intelectual. Los informantes claves fueron los docentes y/o auxiliares de aula con experiencia laboral en un

instituto de educación especial, ubicado en el Municipio Los Salias del Estado de Miranda.

En la fase de investigación, se ejecutó el trabajo de campo que permitió recabar los datos en el contexto natural en donde ocurren los hechos. Para tal fin se siguieron las pautas de la investigación cualitativa la cual se fundamenta en una descripción contextual, utilizándose en este proceso tres técnicas: entrevistas a profundidad, observación no participante y grupos focales.

De esta forma durante el ciclo escolar 2009-2010 se aplicó el pilotaje, primero con una docente y una auxiliar, a las que se sumaron otros profesores durante el transcurso, por lo que el muestreo se inició con 7 alumnos y culminó con 27.

El interés de este estudio se centró en la forma como es asumida la lectura por el docente y las estrategias que emplea en la práctica pedagógica, así como el conocimiento que maneja sobre la lectura en las personas con discapacidad intelectual. Las actividades implementadas por los docentes a través del programa de lectura estaban encaminadas a que el alumno reconozca visualmente, de un modo global, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado.

En los hallazgos se apreció que con la implementación del método Troncoso, fue satisfactoria para los docentes, quienes lograron obtener todos los registros Individuales de sus alumnos, en quienes se desarrolló la habilidad

lectora a diferentes niveles, conforme a las necesidades educativas de sus alumnos.

Entre las debilidades de esta investigación se pudo notar que fue un trabajo más individual que colaborativo, puesto que se desarrolló de forma personal por una docente y su auxiliar, lo que hace deducir que sería conveniente implementar este procedimiento en un plan escolar que considere su aplicación para todos los grupos, y en los que al igual que en este muestreo se cuente con el apoyo de un auxiliar que permita al maestro dedicar espacios de atención directa para sus alumnos.

Por otra parte, en la tesis doctoral “Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos” Ramos Gutiérrez presentó en Madrid en el año de 1998 una investigación en torno a crear un programa de intervención destinado a enseñar a personas con déficits cognitivos las estrategias y conocimientos necesarios para comprender textos escritos, y comprobar experimentalmente su eficacia.

En este estudio participaron 42 alumnos, su edad media fue de 16 años, con un nivel de comprensión lectora equivalente, al del alumno promedio de 30 de educación básica. Se les aplicó la Prueba de comprensión lectora de Ángel Lázaro, y utilizando las puntuaciones que obtuvieron en esta prueba, y el test de evaluación de la inteligencia WISC se formaron 2 grupos de 15 integrantes cada uno para el grupo muestra. Posteriormente, comenzaron las sesiones de intervención, en ellas participaron el experimentador y 3 instructores. Se explicó

a éstos últimos en qué consistían ambos programas de entrenamiento y cómo debían aplicarlos, cada grupo recibió dos entrenamientos semanales, durante un período de 9 semanas.

Para determinar los resultados se llevó a cabo un análisis de las diferencias existentes entre el grupo experimental y el grupo control en las distintas variables dependientes, medidas, antes y después de ser aplicada la intervención. A partir de esto se comprende que el entrenamiento múltiple en los principales conocimientos y estrategias que intervienen en la comprensión lectora, produce un mayor desarrollo de las habilidades necesarias para la comprensión de textos escritos en los alumnos con déficits cognitivos, y un incremento en el rendimiento en tareas relacionadas con estas habilidades, a diferencia de cuando se emplean los métodos tradicionales.

Al respecto se puede apreciar el aporte de esta investigación, y debe hacerse notar que sería conveniente abordar sobre aquellos tipos de lectura contextual que les permitan desenvolverse efectivamente en la sociedad, puesto que este estudio se ha basado en el análisis de textos narrativos como son los cuentos, las historias, los relatos cortos, entre otros.

Otro estudio que destaca en este ámbito fue el realizado por Benítez, Cabañero, Sobrino y Viadero (2003), titulado “Lectura y escritura en contextos de diversidad”, efectuado en Madrid, el cual tenía como objetivo principal buscar diferentes alternativas de enseñanza para los alumnos detectados con problemas en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, y se centra en

indagar si los procesos de enseñanza respecto al proceso de alfabetización de los alumnos pueden incidir en el desarrollo del nivel de sus capacidades comunicativas.

Se recurrió al enfoque cualitativo, utilizando el método de estudios etnográficos. Se realizaron observaciones y otros métodos de campo como el registro de clases, relatos de experiencias, registro de ideas del profesorado, estudio y seguimiento de casos, encuestas, cuestionarios y entrevistas.

El estudio se efectuó en seis centros educativos, en aulas entre primero y segundo curso de primaria, en cada una se ubicaron los estudios de caso de alumnos identificados por los maestros con problemas de aprendizaje en la lectura y escritura, formando un grupo total de 27 casos.

La intervención se integró en tres escenarios distintos, como fueron el aula de referencia a la que pertenece cada niño participante, las sesiones de seguimiento evaluativo (tutor-equipo investigador) y las sesiones de seguimiento evaluativo de las prácticas desarrolladas por el equipo investigador. El programa diseñado incluía una serie de acciones a ejecutar en estos tres contextos de aprendizaje, en los que se propiciaba el uso del lenguaje oral y escrito, a través de actividades como talleres para todos los alumnos y posteriormente se analizaba cada una de los trabajos realizados por casos específicos de la investigación.

Los resultados del estudio ponen de manifiesto la necesidad de innovar en los procesos de evaluación del aprendizaje inicial de la lengua escrita y evitar

que se catalogue al estudiante de forma errónea en una categoría inapropiada. Se confirma además que los alumnos que asistían a cada una de las escuelas seleccionadas para el muestro, pertenecientes a la población del grupo de seguimiento o al de control, habían mejorado en cuanto a sus habilidades de lectura y escritura.

Aunque el proyecto de intervención favorece el desarrollo de las competencias comunicativas, la metodología que se emplea a través del estudio de un amplio número de casos, dificultaría su aplicación en condiciones comunes. No obstante las estrategias de trabajo con los alumnos resultan adecuadas para el proceso formativo de los niños con NEE asociadas a la discapacidad intelectual.

Definitivamente la revisión y el análisis de estudios que entorno al aprendizaje de la lectura en alumnos con discapacidad han emprendido diferentes investigadores, amplía las perspectivas que en torno a la problemática se habían estructurado, asimismo constituye la pauta para analizar en lo posterior el marco teórico que encuadra el proceso escolar del nivel de educación especial.

De igual forma, realizar una reflexión en torno a los estudios que se han realizado en torno a la lectura de los alumnos con DI, permite reconocer aspectos medulares en torno a este objeto de estudio, identificando factores comunes entre los trabajos de investigación efectuados en distintos contextos y

posibilitando una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje de la lectura que tienen lugar dentro del nivel de educación especial.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Plan de estudios 2011. Educación Básica

En el actual Plan de estudios 2011 se enmarca el conjunto de aprendizajes de los que los alumnos que cursan los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y especial deben apropiarse durante su transcurso en la Educación Básica. Su diseño e implementación responde las demandas sociales, económicas y culturales de la sociedad actual por lo que toma como punto de partida los preceptos por los que se establece su articulación, considerando de igual manera el carácter democrático, nacional y de equidad que regulan el servicio educativo en el país.

El Plan se distingue además, porque contempla distintos aspectos que influyen de forma directa en el logro de los resultados educativos, mismos que se manifiestan en los principios pedagógicos, de los que se pueden resaltar, el centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, evaluar para aprender y favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

2.1.1. Competencias para la vida

El enfoque por competencias propuesto desde la Reforma de la Educación Básica propone favorecer en los estudiantes la conjunción de habilidades, destrezas y actitudes que les permitan desempeñarse con eficacia y afrontar efectivamente las demandas de su entorno. Entendiendo una competencia como el constructo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se manifiestan en un saber, un saber hacer y un saber ser.

Por este motivo se señalan las competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y, para la vida en sociedad como las seis competencias fundamentales a desarrollarse durante este trayecto formativo. Estas competencias se reflejan en el perfil de egreso que enuncia los rasgos deseables para las y los alumnos al concluir este nivel educativo, en los que se acentúa el uso del lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.

2.1.2. Mapa curricular

La gradualidad de las competencias de la educación básica que conforman cada uno de los campos formativos y a su vez de las asignaturas, se articulan de forma secuenciada en el currículo, así como de los períodos escolares que se representan gráficamente a través del mapa curricular. En dicho esquema se puede apreciar la estructura gradual de los estándares que se han establecido para cada momento del trayecto formativo de los estudiantes.

En el caso de la educación primaria, en el nivel de educación especial el campo formativo de Lenguaje y comunicación se encuentran integrado por la asignatura de Español, el de Pensamiento Matemático por Matemáticas, mientras que el de Exploración y comprensión del mundo natural y social está conformado por las materias de Ciencias Naturales, Exploración de la naturaleza y, La entidad donde vivo, para los tres primeros grados, mientras que de 4º a 6º ésta última se desglosa en Historia y Geografía.

Por su parte el campo formativo de Desarrollo personal y para la convivencia contempla Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística. De esta manera, conocer la organización curricular resulta indispensable para la comprensión de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula y previsión de situaciones didácticas encaminadas al desarrollo de la lectura considerando las posibilidades de los alumnos.

2.1.3. Estándares curriculares

Es conveniente señalar que en función de la articulación propuesta desde la Reforma Integral de la Educación Básica en el 2009, se han considerado parámetros que permiten valorar el logro educativo de los estudiantes, respecto a su nivel desarrollo cognitivo, y que actúan además como referentes ante las evaluaciones de corte internacional. Aparecen como respuesta a la necesidad de situarse en sintonía con el proceso de globalización del que el país forma parte, persiguiendo de este modo la formación de individuos capaces de desenvolverse en diferentes contextos.

El Plan de Estudios 2011 se establece en intervalos de tres grados por lo que a lo largo de los doce años de escolarización concluyen en cuatro periodos consecutivos, teniendo como periodo de corte progresivamente el tercer grado de preescolar, el tercer grado de primaria, el sexto grado de primaria y el tercer grado de secundaria. En este sentido, los aprendizajes esperados constituyen los vehículos que favorecen los estándares curriculares, a través del desarrollo de competencias para la vida.

2.1.4. Estándares de Español

Los estándares curriculares definen el nivel de logro alcanzado por los alumnos al concluir cada periodo escolar, sintetizando los aprendizajes esperados de cada grado y bloque. En la asignatura de Español, conforman aquellos aspectos indispensables para el uso eficaz del lenguaje, como instrumento de aprendizaje permanente.

Se encuentran agrupados en cinco componentes como son: Procesos de lectura e interpretación de textos, Producción de textos escritos, Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje, y Actitudes hacia el lenguaje.

El componente Procesos de lectura e interpretación de textos, hace referencia a las competencias lectoras, de inferencia, comprensión y análisis de diferentes tipos de textos como los literarios, informativos y narrativos. De igual forma contempla la interpretación de los signos de puntuación lectora como son el punto, coma, signos de exclamación, signos de interrogación, guion y tilde.

2.1.5. Campos de formación para la Educación Básica

Las asignaturas expresadas en la estructura del mapa curricular se agrupan dentro de cuatro grandes espacios que responden a campos específicos y estimulan en los alumnos el desarrollo de competencias de distintas disciplinas, manteniendo la interrelación entre las asignaturas así como la multidimensionalidad de los propósitos educativos. En cada uno de ellos el nivel de complejidad aumenta conforme al grado cursado y enmarca los conocimientos, habilidades y actitudes de los que los estudiantes han de apropiarse al terminar el último periodo.

En el caso de la educación primaria que se cursa en los servicios escolarizados, como son los CAM, al igual que en las escuelas regulares, se trabaja con los campos formativos de Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Desarrollo personal y para la convivencia, mismos que atendiendo a los criterios propuestos por Puigdemívol (1996) de compensación, autonomía/funcionalidad, probabilidad de adquisición, sociabilidad, significación, variabilidad, preferencias personales, adecuación a la edad cronológica, transferencia y ampliación de ámbitos, se priorizan para ser abordados.

Por su relación con los fines de esta investigación, resulta conveniente analizar a detalle el campo de Lenguaje y comunicación, el cual tiene como objetivo el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Teniendo en consideración que los niños llegan a la escuela

con un cúmulo de experiencias culturales y sociales, y necesidades educativas diversas que les sitúan en niveles distintos de competencia respecto al uso de un instrumento fundamental para el aprendizaje como es el lenguaje.

En el nivel de educación especial, este campo formativo aborda únicamente el uso de la lengua del Español, con los mismos componentes que integran la asignatura de la educación regular, a partir de las prácticas sociales del lenguaje y exceptuado un segundo idioma como es el caso del Inglés para los alumnos de primaria.

2.1.6. Asignatura de Español en educación primaria

El enfoque de la asignatura de Español en educación primaria se orienta a favorecer el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso de las prácticas sociales del lenguaje, de manera que este último actúe como una herramienta para el aprendizaje y permita a los estudiantes integrarse a la cultura e interactuar en la sociedad. Entre las competencias que se promueven en esta asignatura se encuentran emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones, así como valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Estas habilidades se consolidan mediante la movilización de saberes que se trabajan en los proyectos didácticos a través de las prácticas sociales del lenguaje, entendiendo a estas últimas como

pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y aproximarse a la escritura (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 24).

Las prácticas se aproximan al uso cotidiano del lenguaje, por lo que otorgan un sentido más práctico a su enseñanza en el ámbito formal, incentivan de igual forma el uso del lenguaje para las relaciones sociales y favorecen la forma de aprender en la escuela. Todas estas se distinguen por poseer un propósito comunicativo específico, establecer relación con el contexto social, y por considerar un destinatario y tipo de texto determinados.

2.1.7. Componentes de la asignatura de Español

La asignatura de Español está conformada por tres ámbitos en los que se agrupan las prácticas sociales del lenguaje, mismas que están relacionadas entre sí, y que se expresan de esta forma en el Programa de Estudio 2011 con fines organizativos.

El primero de los ámbitos es el de Estudio, encaminado a que los niños desarrollen habilidades para el manejo y discriminación de la información, que les permita aprender acerca de distintas áreas del conocimiento. Para tal fin propicia la producción de textos escritos, el uso de distintas fuentes de información, la ampliación de su vocabulario, realización de comentarios, exposiciones y consultas.

El ámbito de Literatura conduce a los estudiantes para que reconozcan y utilicen las propiedades del lenguaje literario, valoren las distintas formas de expresión pasadas y actuales, que les permitan explorar y realizar sus propias producciones orales y escritas que expresen sus pensamientos y sentimientos.

Por su parte, en el ámbito de Participación social se pretende incrementar la práctica de las habilidades comunicativas y lingüísticas en su realidad concreta, como es la lectura y manejo de documentos, el desarrollo del pensamiento crítico y su expresión, para participar activamente en la sociedad.

Al analizar cada uno de estos espacios, se comprende el trabajo por proyectos como la metodología de trabajo para esta asignatura, en la que se conjugan acciones, interacciones y medios en una situación determinada que permite la elaboración de un producto final. De este modo, los proyectos didácticos son entendidos como “actividades planificadas que involucra secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados, que en el caso de Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 28).

La organización de los aprendizajes se encuentra dispuesta en el Programa de acuerdo a las prácticas sociales del lenguaje de cada ciclo escolar, que están distribuidas a en los cinco bloques bimestrales. Cada uno de estos se integra por tres proyectos didácticos, uno de cada ámbito de la asignatura, excepto el bloque cinco que se integra únicamente por dos proyectos.

Para cada una de las prácticas de lenguaje se indica el tipo de texto a analizar durante el proyecto, se señalan las competencias a favorecer, y los aprendizajes esperados, que refieren los propósitos de la asignatura. Posteriormente se ubican los temas de reflexión, estos señalan aspectos a desarrollar según el tipo textual de cada práctica social, como son Comprensión e interpretación, Búsqueda y manejo de información, Propiedades y tipos de textos, Conocimiento del sistema de escritura y ortografía, y Aspectos sintácticos y semánticos. Sin embargo, no en todos los proyectos se incluyen todos los componentes.

Por último se incorporan las producciones del alumno, las cuales se elaboran en dos momentos, parciales o en el transcurso del proyecto, y un producto final que se realiza al concluirlo. De esta manera todos los elementos denotan las actividades a desarrollar para conseguir los aprendizajes esperados.

2.2. Lectura: estrategias para abordar e interpretar textos

Uno de los principales propósitos de la educación primaria es que los alumnos lean y comprendan diversos tipos de textos para satisfacer sus necesidades de información y comunicación, es decir, que empleen estrategias de lectura para ubicar información en los textos, realizar deducciones e inferencias, que les permitan comprender lo leído. Al respecto, el Programa de estudio 2011. Guía para el maestro señala que

trabajar intensamente con distintos tipos de texto, para lograr que la lectura sea un actividad cotidiana y placentera para los alumnos, implica

conocer las diversas estructuras textuales existentes y sus funciones, e incrementar el vocabulario y la comprensión del lenguaje escrito al que, probablemente no ha estado expuestos en su vida cotidiana. (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 35)

Es por esto que las actividades pedagógicas han de orientarse a favorecer en los estudiantes el desarrollo de la lectura, mediante una selección adecuada de los materiales a leer, que les motiven a hacerlo, de modo que resulte una experiencia placentera. De igual forma es necesario promover las competencias lectoras con diversos fines, tales como buscar información, por curiosidad, para el aprendizaje o para la recreación.

En el caso del inicio de la alfabetización, particularmente de los alumnos con DI, la intervención docente cobra gran importancia puesto que su labor influye directamente en el aprendizaje de la lectura, al ofrecer información contextualizada, considerar los conocimientos o suposiciones previas de los alumnos, y el propio texto, ayudando a identificar los aspectos que le permitan a los estudiantes reconocer el significado de lo escrito.

La lectura adquiere un sentido diferente en el aula, pues se trata de un proceso complejo que busca la construcción de significado mediante la coordinación de diferentes elementos: el propio texto, el contexto y el lector son determinantes en la comprensión. Este fenómeno no es privativo de los lectores más desarrollados, también se evidencia con los pequeños que inician con la alfabetización, ya que la vinculación entre

contexto y texto es clave en los primeros esfuerzos por saber qué dice un texto. Por medio de dichos esfuerzos se generan estrategias lectoras para identificar el significado y, paralelamente, se va obteniendo información sobre el lenguaje escrito (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 47).

2.3. La alfabetización inicial

En la actualidad la alfabetización inicial es una de los aspectos centrales de la educación básica, por lo que desde el marco curricular se ha enfatizado en la necesidad de ofertar prácticas sociales del lenguaje que permitan el desarrollo de competencias sobre el lenguaje oral y escrito, apoyándose en los estudios recientes realizados sobre su aprendizaje, que abandonan la idea que había prevalecido durante los últimos años. De esta manera el Programa de estudio 2011. Guía para el maestro se pronuncia por una nueva postura al reconocer que

leer y escribir es esencialmente un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que no depende de alcanzar cierta madurez o adquirir algunas habilidades motoras; más bien, el reto está asociado al hecho que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso y contacto al mundo de la lengua escrita, y se apropien de un sistema cuya función es representar al mundo mediante signos, concepción que dista mucho del simple trazado de letras o de su vinculación sonora (m+a+m+á). (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 41)

Como ahora se sabe, los niños acrecientan su conocimiento sobre el lenguaje y reflexionan sobre éste, al tiempo que tienen acercamientos con el sistema de escritura, por lo que no es preciso esperar a que lleguen al aprendizaje formal del alfabeto para que sean capaces de inferir lo que dice un texto. Si bien el leer es un proceso que desarrollan en distintas etapas, cada experiencia les permite ir estableciendo correspondencia entre la oralidad y la escritura. De forma que “al aprovechar el interés de los alumnos por entender lo escrito, éstos comienzan a utilizar actividades intelectuales, como la comparación, la inferencia y la deducción para identificar el significado de las letras”. (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 45).

2.4. La planeación

La planificación es un elemento de suma importancia en el ejercicio docente ya que permite prever las acciones pedagógicas para el desarrollo de las competencias en los alumnos, contemplando el tipo de recursos, estrategias y formas de evaluación pertinentes. El Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro, señala que al realizarla se debe tener presente que

- las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación del aprendizaje.
- se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas.

- las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar a logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 201).

Por lo tanto el diseño de las actividades de aprendizaje requiere por parte del docente conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos, sus posibilidades, las dificultades que enfrentan y los aspectos que son significativos para su contexto. De esta manera el diseño de las actividades implica prever las situaciones que resulten más interesantes y suficientemente desafiantes que permitan la indagación, la reflexión y el análisis; es necesario también que se contemple el nivel de complejidad, los recursos que son importantes para que los alumnos atiendan las situaciones propuestas, los aspectos que quedarán a cargo del alumnado y los que deben ser explicados para que puedan avanzar.

2.4.1. Propósitos, contenidos y competencias a desarrollar en los servicios escolarizados de educación especial

Como establecen las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006) en los Centros de Atención Múltiple se seleccionan y secuencian los propósitos, contenidos y competencias de cada uno de los niveles educativos, conforme a los planes y programas vigentes en educación regular, con base a las características de los alumnos con NEE, definiendo los criterios de funcionalidad de acuerdo a la edad cronológica de los estudiantes, sus posibilidades de progreso y las funciones a desempeñar en los

entornos escolarizados en los que participa. Como describen Carrillo, Rocha, Ramírez, et al., (2004)

la intención es elaborar un currículo funcional que permita que los contenidos o competencias curriculares seleccionados estén estrechamente relacionados con las habilidades que los alumnos necesitan aprender según las demandas de los contextos en los que se desenvuelven o en los que se deberán desenvolver en el futuro; como consecuencia, se prioriza la enseñanza de habilidades funcionales y ecológicamente relevantes; es decir, se considera el ambiente diario del individuo y sus necesidades, integrando escuela, familia, comunidad, y respetando el medio cultural, ambiental, social y económico del alumno (Citado por Secretaría de Educación Pública, 2006, p.79).

De esta manera, las estrategias y metas en los CAM, están encaminadas a promover, en la medida de lo posible, la autodeterminación de los alumnos, la calidad de vida, así como la participación de la familia y la comunidad. El equipo multidisciplinario integrado por el docente, psicólogo, maestro de comunicación y demás especialistas, es el encargado de definir los contenidos o competencias a desarrollar en cada uno de los momentos formativos que atiende el servicio.

2.5. La lectura

Por su trascendencia la lectura es uno de las habilidades fundamentales que el currículo pretende desarrollar en los alumnos a través de su escolaridad. Saber leer permite el acceso a la información, la comunicación, la cultura, la

recreación y la socialización, por lo que entre las actividades de aprendizaje la lectura es una de las principales metas de la educación formal.

Ahora bien, las concepciones sobre lectura atienden a diversas acepciones entre las que destaca la definición de la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (2002) quien la describe como la capacidad de comprensión, uso y reflexión de textos con la finalidad de lograr metas personales, ampliar el conocimiento e interactuar en una sociedad. Otra definición de lectura es aquella que la describe como la acción de leer. El vocablo leer es un verbo transitivo cuyo significado comprende “entender o interpretar un texto de determinado modo” (Real Academia Española, 2012).

Según Ralph Staiger, “la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción, por lo cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales se transforman en sentido de la mente del autor” (citado por Renderos, Ventura y Yudicé, 2007, p. 12). De los anteriores conceptos se desprenden como característica común de la lectura la búsqueda de un significado, así como una relación interactiva entre el lector y el texto.

2.5.1. Etapas en el desarrollo de la lectura

Al ser considerada un proceso, la lectura presenta fases progresivas en las que el estudiante va tomando conciencia de lo leído al establecer relaciones cada vez más complejas con el texto leído, ahora bien, se hace indispensable conocer y analizar cada una de estas etapas. Para Frith (1986) tres son las etapas del aprendizaje de la lectura, según su modelo

este aprendizaje se inicia con una etapa logográfica, de reconocimiento de significados de algunos signos visuales, a la cual sucede una etapa alfabética, con la toma de conciencia de que las palabras escritas están compuestas por fonemas, los que siguen una secuencia determinada por el lenguaje oral, para culminar en una etapa ortográfica, donde se produce la retención y el reconocimiento de las palabras completas (citado por Valdivieso, 2000, p. 54).

En la primera etapa, la logográfica, el niño se sirve del contexto para ser capaz de leer algunas palabras familiares, reconociéndolas como logogramas. Para Frith en esta etapa, la constancia del contexto visual en el que el niño aprende la palabra de forma global es fundamental para el reconocimiento. Según Santos (1996) con la estrategia logográfica no es necesario el conocimiento fonológico o la adquisición del principio alfabético, por el cual la lectura se perfecciona hasta llegar a leer “unidades ortográficas de mayor tamaño que permitan un reconocimiento visual conectado directamente con el sistema semántico verbal” (Citado por Guzmán Rosquete, 1997, p. 92).

En la etapa alfabética, el niño aprende por medio de la enseñanza formal el código alfabético y comienza a segmentar la palabra en las letras que la componen y a asignar a cada letra el fonema correspondiente para posteriormente unir estos fonemas y pronunciar la palabra. Seymour y Frith (1984) coinciden en explicar

el paso de la etapa logográfica a la alfabética cuando se produce el aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema y la adquisición del principio alfabético. Ello conlleva la creación de un sistema rudimentario de traducción de letras a sonidos, que denomina léxico alfabético. En esta etapa, la estrategia de lectura es analítica, porque el sujeto ya es capaz de centrarse en la secuencia de letras como segmentos mínimos de la palabra (citado por Guzmán Rosquete, 1997, p. 94).

La tercera etapa denominada ortográfica se caracteriza porque el niño aprende patrones ortográficos particulares, logra reconocer y producir instantáneamente las palabras de forma directa. Para Wolf, Vellutino y Gleason (2000) “esta fase se caracteriza por el uso de analogías, reglas de pronunciación dictadas por el contexto, y lo que se denomina lectura fluida, ortográfica que es el rasgo definitorio de la lectura experta” (citado por Serrano Chica, 2005, p. 31).

Si bien Frith propone estas etapas como consecutivas en los niños de un desarrollo normal, es necesario reflexionar cómo ocurre este proceso cuando las condiciones de maduración y orgánicas evitan que sucedan de esta forma.

2.6. La discapacidad intelectual

Debido a la complejidad que la cognición y a la diversidad de los sujetos, particularmente de los casos excepcionales, la DI debe analizarse por sus atributos permanentes. De esta manera, Schalock (2009) afirma que “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el

funcionamiento intelectual como el comportamiento adaptativo, que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica. La discapacidad se origina antes de los 18 años” (p. 24). Una persona con discapacidad tiene un cociente intelectual inferior a 70, lo que puede deberse a múltiples causas de tipo prenatal, perinatal y postnatal.

Las conductas manifestadas en los alumnos con DI dependen del nivel de discapacidad que presenten. Para fines de estudio, han ubicado cuatro grados de DI como son

1. Leve: los y las niñas con retraso mental leve, durante los años preescolares desarrollan habilidades sociales y de comunicación. Su discapacidad a nivel sensorial y psicomotora es mínima y generalmente no se identifica fácilmente, hasta edades más avanzadas, por un profesional.
2. Moderado: la mayoría de personas con este nivel de retraso mental adquieren habilidades de comunicación durante los años de pre primaria. Con supervisión pueden cuidar de sí mismos.
3. Severo: desarrollan muy poco el lenguaje y comunicación, durante los primeros 6 años de vida. En los años escolares pueden aprender a hablar y realizar algunas actividades de cuidado personal (vestirse, bañarse, lavarse los dientes y otras). En algunos casos son capaces de realizar algunas actividades de aprestamiento, como reconocer el alfabeto, conteo de algunos números y objetos, mínima lectura de un vocabulario básico.

4. Profundo: por lo general, las personas que presentan este nivel de retraso, también tienen impedimentos neurológicos asociados. Durante la edad preescolar manifiestan considerables impedimentos a nivel sensorial y psicomotor, que les impide una buena adaptación al mundo que les rodea, sin embargo, pueden lograr que su desarrollo sea mayor al que presentan, en un ambiente lleno de estímulos adecuados, con supervisión constante y apoyo individual (Ministerio de Educación de Guatemala, 2006, p.19).

2.6.1. El aprendizaje de la lectura en el alumno con DI

Debido a su trascendencia, el acceso a la lectura ha sido uno de los ejes centrales de la enseñanza en los distintos niveles educativos. En el caso de los alumnos que presentan discapacidad intelectual dicho proceso transcurre de manera diferente, puesto a las características específicas que se desprenden del déficit. Según Valdespino (2005) “los niños que acusan discapacidad intelectual suelen tener limitaciones en cuanto a la calidad y cantidad de sus aprendizajes, puesto que en ellos los elementos de que dispone no funcionan en tiempo y en forma como en el caso de los niños sin esta disminución” (p.11).

Como abordó Valdespino (2005), en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual, su aprendizaje se caracteriza por un pensamiento egocéntrico, que conlleva dificultades para modificar su punto de vista e incorporar datos, así como acciones repetitivas aunque muchas veces sin propósito. Además de poseer viscosidad para incorporar nueva información, y

oscilaciones es decir que en ocasiones los aprendizajes pueden encontrarse entre dos niveles: lo que se sabe y lo que se desea alcanzar.

Al igual que el aprendizaje de diversas actividades, los alumnos con DI desarrollan de manera distinta algunos procesos que implican el uso de sus habilidades intelectuales. Según Ramos Sánchez (2004) la lectura puede definirse como “una actividad cognitiva compleja, que requiere construir un número nada despreciable de conocimientos acerca de para qué sirve leer, qué se puede leer y qué no, o las relaciones que se establecen entre lo escrito y lo ilustrado” (p. 214).

Cuando se trata de alumnos que presentan dificultades para el aprendizaje asociadas a un déficit cognitivo, las etapas del proceso lector presentan aspectos específicos que deben ser abordados mediante estrategias adecuadas a sus necesidades educativas.

2.6.2. La lectura funcional

Una propuesta útil para la enseñanza de la lectura en el caso de los alumnos con DI es la lectura funcional la cual tiene como objetivo

permitir a la persona acceder al contenido de mensajes elementales, mínimos, necesarios o imprescindibles para su propia utilidad, interés o seguridad. Existe una lectura de estas características cuando la persona que lee sólo es capaz de llegar a la interpretación de palabras o frases cortas de uso común (Blanco Cañete, 2010, p.94).

Este tipo de lectura se relaciona con la fase de lectura logográfica caracterizada por el reconocimiento visual de algunos rasgos gráficos conducentes al significado verbal en las palabras escritas en productos o carteles que están muy presentes en la vida cotidiana.

Blanco Cañete (2010) explica que los alumnos pueden pasar al menos por tres fases en el desarrollo de la lectura funcional. En la primera fase evolucionan las habilidades pre-lectoras, es decir aquellas que se manifiestan en los hábitos fundamentales que posee el niño para el trabajo como permanecer sentado, ejecutar actividades manipulativas, comprender instrucciones orales sencillas y ser capaz de mantener la atención durante pequeños periodos.

En la segunda etapa se concientiza al alumno sobre el vocabulario específico de las acciones que realiza en su vida cotidiana a través de algunos pictogramas diseñados a partir del interés del alumno y que asocian las imágenes con la palabra escrita. Posteriormente en la tercera fase se propicia en el alumno un nivel de lectura global que le permita acceder a lecturas de tipo funcional como letreros, documentos con su nombre, entre otros.

Considerando las características cognitivas de los alumnos con Discapacidad Intelectual la lectura funcional ofrece posibilidades de aprendizaje que se orientan dentro del enfoque comunicativo funcional del currículo vigente. Al respecto Blanco Cañete (2010) distingue enuncia las principales ventajas de la lectura funcional

1. Facilita el aprendizaje funcional de la lectura, ya que está dirigido a su utilización práctica en la vida diaria.
2. Es multisensorial (visual, auditivo y cenestésico) y por lo tanto facilitador del aprendizaje.
3. Es complementario a la lectura silábica, por lo que se puede combinar con ésta.
4. Mejora la autoestima, ya que la persona siente que sabe leer casi desde el primer momento.
5. Es muy motivadora porque está centrada en las áreas de interés del futuro lector.
6. Facilita la generalización de lo aprendido.
7. Al ser un programa individualizado respeta el desarrollo individual, el nivel de vocabulario que se posee y el nivel de dominio lectoescritor que se posea (p. 96).

Por los propósitos que la lectura funcional persigue, sobre todo en el caso de alumnos con NEE asociadas a una o más condiciones de discapacidad, la puesta en marcha de actividades de enseñanza basadas en este tipo de lectura hace necesaria una organización metodológica que contemple el uso de estrategias que permitan a su vez, el diseño de los materiales didácticos pertinentes, a fin de dichos procesos resulten exitosos.

2.7. El juego infantil

A través de la historia el juego ha sido concebido como una actividad humana enriquecedora para el desarrollo de los individuos. Sin embargo han sido diversas las posturas que han expresado el significado y los beneficios de la actividad lúdica siendo las más representativas: las teorías biológicas, que consideran el juego como una liberación psicobiológica necesaria para restablecer el equilibrio del organismo.

Por su parte las teorías psicológicas conceptualizan el juego a partir del papel que desempeñan en el desarrollo integral de los alumnos; las posturas antropológicas y socioculturales consideran que tienen un carácter de tarea social espontánea; y las teorías evolutivas defienden la idea de que en el juego se establecen los pasos imprescindibles para el adecuado desarrollo evolutivo de la persona.

Caillois (1958) define el juego como una actividad caracterizada por ser

- 1) libre: a la que el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda inmediatamente su carácter de diversión atractiva y gozosa.
- 2) separada: circunscrita en límites de espacio y de tiempos precisos y fijados de antemano.
- 3) incierta: cuyo desarrollo no puede determinarse, y cuyo resultado no puede fijarse previamente, dejándose obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta latitud en la necesidad de inventar.

4) improductiva: que no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo alguno; y, salvo transferencias de propiedad dentro del círculo de los jugadores, conducente a una situación idéntica a la del comienzo de la partida.

5) reglamentada: sometida a reglas convencionales que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una legislación nueva, única que cuenta.

6) ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealdad en relación con la vida ordinaria (citado por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1980, p. 6).

Campos, Chacc y Gálvez (2006) señalan como la principales características que posee el juego la ausencia de finalidad, el uso de juguetes-objetos no imprescindibles, la motivación intrínseca y voluntariedad que provoca, la experiencia de libertad y arbitrariedad que origina, diferentes grados de estructuración, la ficción que permite desarrollar, el efecto catártico, la seriedad y placer al que conduce en el niño, un no agotamiento físico y psicológico, un espacio y tiempo determinado y un carácter innato.

2.7.1. Implicaciones del juego en el desarrollo cognitivo

Jean Piaget explicaba que el juego no es sólo una forma de desahogo o entretenimiento para gastar energía, sino un medio que contribuye y enriquece el desarrollo intelectual del niño. El juego se hace más significativo cuando el

niño tiene acceso a una libre manipulación de elementos y situaciones, en donde él pasa a reconstruir objetos y reinventar cosas, lo cual implica una adaptación más compleja.

Para Zapata (1988) el juego infantil debe concebirse como “medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de sociabilización, regulador y compensador de la afectividad, un efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del movimiento; en una palabra, resulta medio esencial de organización, desarrollo y afirmación de la personalidad” (Citador por Campos, Chacc y Gálvez 2006, p.52).

2.7.2. Tipos de juego

Diversas han sido las clasificaciones que se han realizado entorno al juego infantil, cada una de estas atiende a un aspecto. De esta manera las actividades lúdicas pueden agruparse según la edad en la que se desarrollan, atender a los procesos que desarrollan como son las estructuras mentales, las habilidades físicas o la socialización. Decroly (s/f) por ejemplo, realizó una clasificación de los juegos de acuerdo a la actividad intelectual y motriz que estos proveen al niño, estableciendo así cinco grupos:

- a) Juegos que se refieren al desarrollo de las preocupaciones sensoriales y la aptitud motriz.
- b) Juegos de iniciación matemática.
- c) Juegos que se refieren a la noción del tiempo.
- d) Juegos de iniciación a la lectura.

- e) Juegos de gramática y comprensión del lenguaje. (Citado por Meneses, Monge y Alvarado, 2001, p.118).

Atendiendo a sus implicaciones y al tipo de recursos que utilizan, el Ministerio de Educación de Argentina (2011) establece tres tipos de juego infantil. El primero se refiere a los juegos dramáticos, que involucran las posibilidades simbólicas de los niños, conllevan la asunción de roles y la construcción de un guion o historia dramática que los niños despliegan al jugar. En este sentido distinguimos: juegos con base simbólica en los tiempos libres juegos dramáticos en pequeños grupos, juegos con escenarios o juguetes, juegos dramáticos que involucran al grupo en su totalidad y las dramatizaciones.

El segundo grupo lo constituyen los juegos de construcción con objetos, que facilitan aprendizajes de aspectos vinculados con las ciencias físicas (equilibrio, relación de los objetos con el espacio, propiedades de volumen, peso, medida), la representación simbólica en el armado de escenarios dramáticos, los lenguajes artísticos, por la disposición armónica de las piezas y su vinculación con la escultura y las producciones tridimensionales, la interacción verbal en el transcurso del juego y la anticipación de meta.

Mientras que el tercer tipo hace referencia a los juegos que suponen reglas convencionales, en estos juegos es la regla la que define su particularidad y su esencia. Aún en los casos en que se utilizan los mismos elementos, los juegos pueden ser absolutamente diferentes entre sí porque el conjunto de reglas que rigen las acciones de los jugadores cambian.

2.7.3. El juego reglado como estrategia de aprendizaje

Vigotsky plantea como una característica propia del juego el atenerse a reglas. Estas pueden responder a la configuración de la situación imaginaria que se está jugando, es decir aquellas que se encuentran interiorizadas, o pueden tener su origen en una convención social que da origen al juego.

Si bien, la mayoría de los juegos en los que participan los niños desde edades tempranas conllevan el uso de reglas, los juegos reglados precisan de momentos específicos en el desarrollo evolutivo y socio-cultural para ser adquiridos. De igual forma, suponen la actuación de alguien más competente que actúe como mediador, y frecuentemente las reglas son reinterpretadas y adaptadas para originar nuevas alterativas del juego, comenzando desde un nivel elemental hasta llegar a las reglas de mayor complejidad.

Desde esta perspectiva, conocer la regla es el requisito previo para poder jugar. Las reglas actúan como contratos que indican cómo jugar y cuál es la finalidad del juego; estas reglas sostienen y diferencian los juegos, por lo que deben resultar claras, con bordes bien delineados.

Sarlé (2006) explica que los niños atraviesan por cuatro etapas en el aprendizaje de los juegos con reglas: en la primera etapa, los niños juegan imitando lo que hacen otros, jugando a su manera, por lo que no se preocupan por las acciones que ejecuta el otro compañero. Participando en los juegos que precisan varios jugadores como si estuvieran solos. Durante la segunda etapa, los niños se inician en la identificación de roles dentro del juego, aunque no

logran comprender el sentido de ganar. Durante esta fase es usual que los niños adecuen las reglas para seguir jugando sin reconocer el hacer trampa.

El tercer momento se caracteriza porque el niño trata de seguir las reglas. La cooperación con el otro permite que las reglas gobiernen la competición y sean aceptadas por todos, siendo común que los más expertos orienten a quienes no han comprendido la trama del juego. En el cuarto momento, se logra la unificación de reglas en los niños, lo que les permite prever situaciones, es decir, se logra la comprensión de la regla.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de investigación

Considerando que la naturaleza de esta investigación se orienta a la interpretación de un fenómeno social como es el proceso educativo, se determinó el enfoque cualitativo a fin de aproximarse a los aspectos que intervienen en la problemática y su impacto en los participantes. Puesto que las investigaciones de tipo cualitativo se fundamentan en una perspectiva interpretativa que se tiene como objetivo entender el significado de las acciones de los individuos y sus instituciones. En este sentido, el enfoque cualitativo debe definirse a partir de los aspectos que configura, y que para este estudio se definió como

un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones, en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2006, p.9).

En este sentido, el presente trabajo de investigación se adecuó a las características del enfoque cualitativo, puesto que entre sus propósitos centrales buscó comprender dos procesos complejos y sociales como son la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo del significado de aquellos factores que permitan

comprenderlos, explicarlos y mejorarlos, no sólo desde la perspectiva del docente, sino en conjunto con la de los alumnos y en sintonía con el contexto escolar.

3.2. Método de investigación

Respecto al método de investigación de este estudio, se eligió el de investigación-acción, puesto que se dirigía a la mejora de situaciones concretas enfatizando en la acción. Como señala Best (1982) “es el proceso sistemático de perfeccionamiento de una actividad mediante la propia acción controlada” (p. 411). Resulta un método idóneo para este estudio porque de forma simultánea a la indagación, se ejecutaron las actividades con impacto directo en la realidad en la que se identificó la problemática, brindando de esta forma, un rol de participante al investigador.

Para León y Montero (2002) la investigación-acción “representa el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos en espiral, se investiga al mismo tiempo que se interviene” (citado por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006, p. 706). De esta forma, resulta conveniente puntualizar que al hacer uso de este método, el docente investigador profundiza en aquellos aspectos que resultan relevantes para su estudio, incorporando a la práctica educativa los elementos sustanciales la transformación de la misma. Este proceso se torna dinámico, un ir y venir entre el conocimiento y su aplicación en la realidad en la que se interviene.

3.3. Sujetos participantes

Los sujetos participantes fueron diez alumnos con discapacidad intelectual de un grupo de primaria escolarizados en un Centro de Atención Múltiple, estudiantes con edades cronológicas entre los 7 a 11 años del sexo masculino, que integran durante este año escolar, el grupo clase del primer ciclo de educación primaria, es decir el primero y segundo grado. Son alumnos que debido a sus NEE se caracterizan por la viscosidad en su pensamiento, así como por un desempeño básico de los procesos cognitivos como la memoria, el lenguaje y la abstracción, pese a las diferencias físicas y cronológicas, prevalece entre ellos un nivel competencia curricular similar, lo que ha llevado a agruparlos de esta manera.

De igual forma se seleccionaron 4 docentes e integrantes del equipo multidisciplinario, como son la maestra de computación, maestra de lenguaje y maestra de biblioteca, mismas que brindan apoyo educativo a los estudiantes de este grupo, y que dadas sus funciones pedagógicas tienen incidencia en la situación de estudio. Se trata de docentes que desempeñan labores pedagógicas encaminadas a que los alumnos desarrollen las competencias básicas de aprendizaje y que, con base a las necesidades específicas de cada estudiante, planean la intervención pedagógica de forma colectiva, en trabajo mediante pequeños grupos y en caso de ser necesario, de forma individual con el alumno.

3.4. Técnicas e instrumentos de investigación

El desarrollo del presente estudio requirió la ejecución de diversas técnicas de investigación que permitieran sistematizar el fenómeno educativo en cuestión. Para tal fin se hizo necesario observar y analizar intencionalmente las experiencias cotidianas y focalizar principalmente aquellas situaciones clave para el estudio. Ante esta necesidad, se determinó la observación como la primera técnica de investigación. Como afirma De Ketele (1984) “la observación es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información” (citado por Pérez Serrano, 1998, p.23).

Puesto que se buscaba recolectar la información adecuada que diera cuenta de la situación real del grupo muestra, se recurrió a la técnica de la entrevista que como Mckernan (1996) señaló “es una situación de contacto personal en la que una persona hace a otra preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación” (p.143). El encuentro que la entrevista provoca resulta ampliamente enriquecedor por los aportes que otorga a las investigaciones, principalmente las de corte cualitativo y en sintonía con las ideas de Best (1982) mediante la técnica de la entrevista el investigador tiene la oportunidad de estimular al sujeto a una mayor penetración en sus propias experiencias y explorar otras áreas importantes, incluso aquellas que no fueron previstas en el plan original de investigación, lo que se traduce en una fuente

pertinente de información que de acuerdo a su tratamiento puede resultar útil para los fines del estudio y la comprensión del fenómeno en cuestión.

Para la aplicación de esta técnica se instrumentó un cuestionario mixto para los docentes, mismo que por su estructura permitió recabar datos específicos y de importancia para el estudio. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) afirman que un cuestionario consiste en “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 310). En los estudios de tipo cualitativo resulta un instrumento práctico de utilizar en la recogida de datos, puesto que proporciona respuestas de aspectos específicos acerca del tema de la investigación provenientes de los protagonistas del estudio.

En cuanto a los estudiantes, la información recabada se expresó en un ejercicio escrito, mismo que fue diseñado para apreciar su desempeño respecto a la lectura funcional y los aspectos que esta incluye.

Durante la fase de intervención se utilizó una rúbrica diseñada por la docente investigadora para valorar el nivel de desempeño de los alumnos respecto a las principales expresiones de las competencias lectoras. En este sentido, se identifica la rúbrica como “un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada”. (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 51)

De igual forma se utilizó la guía de observación para el registro de la información recopilada, entendiendo a esta como

un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar. Puede utilizarse para observar las respuestas de los alumnos en una actividad, durante una semana de trabajo, una secuencia didáctica completa o en alguno de sus tres momentos, durante un bimestre o en el transcurso del ciclo escolar. (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 21).

Es conveniente señalar que se seleccionó la guía de observación por las ventajas que posee en relación con el estudio de fenómenos sociales, puesto que permite centrar la atención en los aspectos específicos de trascendencia para la investigación; se basa en la objetividad al observar lo que sucede en la realidad áulica, sobre las interacciones entre alumno-docente, alumno-alumno, alumno-contenido de aprendizaje y alumno-material didáctico. Además que incluye indicadores que permiten identificar logros, obstáculos o interferencias que inciden en el aprendizaje de los alumnos.

3.5. Técnica para el análisis de los datos

Para el análisis de los datos recogidos en la fase de diagnóstico se conformaron categorías con base en los aspectos teóricos revisados respecto de la lectura funcional, agrupándose de este modo la información recabada con los

docentes de acuerdo a siete aspectos centrales. Los tres primeros atendieron a aspectos que consideraba el docente favorecer antes de adentrarse a su clase, el principal propósito de aprendizaje respecto a la lectura en sus alumnos, y el tipo de actividades que realizaba para estimular el aprendizaje de la lectura. Cada una de las respuestas manifestadas individualmente en el C1 se plasmaron en un cuadro de doble entrada y posteriormente se identificaron los patrones comunes que permitieron establecer relaciones de causalidad acerca de la problemática (ver apéndice 3).

Por otra, parte se analizó las respuesta manifestadas acerca de los aspectos referentes al proceso de enseñanza de la lectura funcional, los medios utilizados, los factores considerados en la enseñanza de la lectura funcional, y el tipo de recursos didácticos empleados, tabulando las respuestas con lo que se logró estimar cuáles eran los criterios más abordados por los docentes en sus prácticas habituales respecto a la lectura funcional en los alumnos con discapacidad intelectual (ver apéndice 4).

En cuanto a los datos recopilados del ejercicio escrito aplicado a los alumnos, se graficaron las respuestas obtenidas, a fin de plasmar el nivel de competencia del grupo en relación con las habilidades pre-lectoras, la lectura de imágenes, y el reconocimiento de vocabulario específico (ver apéndice 5). Con base en la tabulación y graficación se distinguieron los aspectos en los que se expresaba mayor eficiencia y deficiencia, mismos que sirvieron para realizar la interpretación de los resultados obtenidos durante la fase de diagnóstico.

3.6. Procedimiento metodológico

El proceso metodológico inició a partir de la identificación de una problemática en el contexto escolar. Para tal fin, se hizo necesario observar y analizar intencionalmente las experiencias cotidianas, y focalizar principalmente aquellas en las que se detectó la situación en cuestión.

De esta forma se seleccionó la técnica de la observación de tipo participante, ésta brinda un panorama más amplio acerca de la realidad que se vive en el grupo de estudio y permite el análisis detallado de situaciones específicas de la dinámica entre los sujetos para comprender los sucesos. McKernan (1996) la describe como

aquella en la que el observador participa en la vida del grupo u organización que estudia, entrando en la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbe o interfiera de algún modo el curso natural de los acontecimientos (p.25).

Posteriormente se recurrió al diseño de los instrumentos de diagnóstico y la elección de las técnicas de investigación. Por lo tanto, se determinó la técnica de la entrevista a través de un cuestionario estructurado, para recabar información y explorar en torno a diversos aspectos que podían tener influencia en el estudio.

Se dio a conocer los propósitos de la investigación y solicitó la colaboración de los participantes seleccionados para la aplicación de la

entrevista, ellos fueron docentes y especialistas que atendían a los estudiantes en horario escolar, y que tenían una intervención directa en el desarrollo de la habilidad lectora, haciendo uso de un cuestionario de tipo mixto como instrumento para la recogida de datos (ver apéndice 1).

Posteriormente se revisó la literatura acerca del tema de estudio y diferentes investigaciones que al respecto se han llevado a cabo en el ámbito internacional y local. Con base a estas aportaciones se elaboró y aplicó un instrumento escrito de diagnóstico que puso de manifiesto el desempeño de los estudiantes acerca de la lectura funcional (ver apéndice 2).

Con base en los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico se procedió a la elección de una estrategia de intervención acorde a las características del alumnado que resultara además de pertinente, estimulante para el aprendizaje de la lectura. De esta manera se determinó el juego como la estrategia de intervención. A su vez, la estrategia se fundamentó en la aportación de diversos teóricos e investigadores que la implementaron y estuvo conformada por una serie de actividades lúdicas encaminadas a favorecer el aprendizaje de la lectura funcional en los alumnos.

La etapa de intervención de la estrategia se desarrolló en dos sesiones semanales durante un mes de trabajo con el grupo de estudio, sumando un total de ocho sesiones para las que se planearon actividades basadas en el juego. Las actividades diseñadas siguieron una secuencia progresiva encaminada a favorecer cada una de las tres fases de la lectura funcional. La intervención se

programó a través del plan de trabajo en el cual se determinó el rol de los alumnos y del maestro del grupo de estudio como sujetos participantes, se contempló la previsión de los propósitos didácticos, así como los tiempos y recursos necesarios para que se llevara a cabo (ver apéndice 3).

La primera fase de la intervención se conformó por dos sesiones de trabajo encaminadas a fortalecer las habilidades pre-lectoras como la atención, la postura adecuada, la ejecución de actividades manipulativas y el seguimiento de instrucciones. Durante ambas sesiones se utilizó el juego reglado.

En la segunda fase se procedió durante cuatro sesiones a la construcción de un ambiente alfabetizador en el aula mediante etiquetas, carteles, anuncios y situaciones de aprendizaje basadas en juegos de mesa elaborados, para favorecer en los alumnos la comprensión de la relación entre imagen y texto.

La tercera fase de la intervención incluyó el uso de material didáctico multimedia diseñado para alumnos con DI que permitieron observar el nivel de alcance de las estrategias aplicadas a través de los ejercicios interactivos para favorecer la lectura funcional.

Uno de los instrumentos fundamentales durante la intervención pedagógica fue el diario de campo, en el que se registró de forma permanente la dinámica entre los sujetos participantes con la aplicación de las actividades y notas de observación relevantes para los fines de la investigación.

3.7. Descripción de la estrategia de intervención

Semánticamente el término estrategia tiene su origen en las palabras griegas stratos, que se refiere a ejército, y agein, que significa guía. Es preciso considerar que en la presente investigación se entendió estrategia como “una guía de las acciones que hay que seguir... y que es siempre conscientes e intencional dirigida a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (Monerero, Castello, Clariana et al,1994, p. 23).

Debido a las características específicas de los alumnos, la etapa de intervención estuvo basada en la estrategia del juego, seleccionada por resultar una actividad altamente atractiva y flexible a las adecuaciones temporales, materiales y curriculares que los estudiantes con NEE precisan. La estrategia de intervención se implementó durante tres fases con una duración total de ocho sesiones.

Durante la primer fase las actividades tuvieron como objetivo fortalecer en los alumnos las habilidades pre-lectoras que tuvieran incidencia en el aprendizaje de la lectura tales como la postura y la atención y estuvieron basadas en los juegos reglados. De esta forma se implementó la actividad Las reglas del juego desarrollada durante la sesión I y II, en la que la docente investigadora propició el inicio de las actividades con una lluvia de ideas en la que los alumnos expresaron los juegos que preferían.

Posteriormente se acordaron de forma colectiva las normas de trabajo que regirían cada una de las sesiones de trabajo entre las que desatacaron

permanecer correctamente sentado, respetar los turnos de participación, mantenerse atentos a las actividades y seguir las instrucciones. Dichas normas de convivencia y trabajo se plasmaron en imagen y texto dentro del salón.

Una vez establecidos los acuerdos se procedió a la asignación de roles que cada integrante del grupo desempeñaría en el juego propuesto de lotería. De esta forma se distribuyó entre los alumnos comisiones para repartir las tablas, las fichas, acomodar los mesabancos en herradura y vigilar que todos se encontraran debidamente sentados. El juego inició después de que la docente investigadora verificara que todos los alumnos hubieran comprendido la instrucción, y finalizó tras después de tres rondas, en las que los alumnos ubicaron las fichas dentro del tablero en posiciones distintas.

Es importante señalar que este primer acercamiento se orientó a observar en los alumnos su conducta respecto al seguimiento de consignas, el respeto de normas y roles y los periodos de atención que mantenían durante las actividades ejecutadas, a fin de establecer el marco de trabajo con el grupo de estudio.

En la segunda sesión se convocó a los alumnos para elaborar un juego de memorama, con la temática basada en sus intereses que seleccionaron de una lista sugerida. En este proceso se agrupó a los alumnos en binas y se les pidió que cortaran cada una de las tarjetas ilustradas donde se encontraba representada cada palabra.

Durante esta fase se observó además la postura que adoptaban los alumnos para realizar las actividades así como el nivel de desarrollo de

habilidades viso-motoras, que se expresaron en su manera de recortar, ubicar y asociar figuras iguales y colocar fichas sobre la imagen.

La segunda fase se conformó por las sesiones III, IV, V y VI que tuvieron como propósito estimular en los alumnos el aprendizaje de palabras de uso cotidiano por campos semánticos. Por este motivo, se realizó la actividad Leamos jugando que incluyó para el desarrollo de las actividades los juegos motores y la construcción de un ambiente alfabetizador en el aula en la que los alumnos tuvieron una participación activa.

Siguiendo la dinámica del juego Ponle la cola al burro en la sesión III, se diseñó un juego similar en el que los alumnos con la guía del docente colocarían etiquetas con los nombres de los objetos del aula como banco, pizarrón, escritorio.

De igual forma en la sesión IV se planteó a los alumnos el juego Stop con la variante de que cada participante utilizaría un gafete con su nombre escrito para poder identificarse entre sí.

En la sesión V, se desarrolló en la explanada de la escuela el juego El avión con la consigna de construir individualmente y antes de realizar su desplazamiento, un enunciado sencillo en el que nombraran el portador de texto o pictograma sobre el que cayera el objeto que habían lanzado. De esta manera, el dibujo construido para esta actividad remplazó la secuencia de número del 1 al 10 por imágenes que los alumnos observan en la vida cotidiana.

Durante la sesión VI, se convocó a los alumnos a escribir pequeños carteles ilustrados con distintos propósitos: solicitar o dar información acerca de un juego o juguete con base a sus preferencias. Las producciones escritas de los alumnos se plasmaron en una exposición en el periódico mural de la escuela, donde cada alumno tuvo la oportunidad de colocar su trabajo y leer el de sus compañeros.

Es importante precisar que durante el desarrollo de las actividades, el juego tuvo un carácter especialmente didáctico, no sólo en la construcción de aprendizajes, sino también en el desarrollo de habilidades pre-lectoras y actitudes de trabajo colaborativo, condiciones indispensables para el desarrollo de competencias en los alumnos.

A manera de cierre, en la tercera fase se buscó valorar el nivel de logro obtenido con el grupo de estudio con el uso de la estrategia y las actividades implementadas. En este sentido, la sesión VII y VIII se conformaron por el uso de dos materiales educativos basados en el juego interactivo en los que la docente investigadora continuó con el empleo de la presentación de la palabra en imagen y escrita para estimular la lectura funcional en los alumnos, por lo que ambas presentaciones multimedia se integraron por vocabulario específicamente útil para los alumnos como fueron los pictogramas de seguridad, nombres de sus compañeros y familiares.

Si bien, el juego como estrategia de intervención se utilizó de diversas formas, es conveniente resaltar que el diseño de cada una de las actividades se

guió por los aspectos medulares para favorecer el desarrollo de competencias lectoras en alumnos con discapacidad intelectual, por lo que se contempló el uso de material diversificado y estimulante, los periodos propicios para la focalización de la atención y posibilidades cognitivas del grupo-clase de estudio.

De igual forma se contemplaron los ajustes que la docente investigadora tuvo que implementar en la metodología para llevar a cabo las actividades, que incidieron desde el manejo del tiempo, el tipo de actividades hasta el diseño y presentación de los materiales didácticos empleados.

4. RESULTADOS

4.1. Fase de diagnóstico

El diagnóstico se llevó a cabo haciendo uso de la información recogida a través de dos formas: la entrevista, aplicada a los docentes, que se identificó en la investigación como Cuestionario 1 (C1), así como por los datos del ejercicio escrito aplicado a los alumnos, referido como Ejercicio 1 (E1). Durante esta fase se establecieron aleatoriamente algunos códigos conformados con la inicial D+ un número progresivo para los docentes participantes. Por su parte se utilizó el código A1 de forma progresiva para mencionar el desempeño de los alumnos.

El primero de los instrumentos consistió en una serie de planteamientos que conducían a los docentes hacia un análisis sobre tres aspectos fundamentales de su práctica educativa. A partir del cuestionario aplicado a los docentes que brindan atención educativa a los alumnos con DI en el CAM donde se desarrolló el estudio, así como a las expresiones que manifestaron durante la entrevista y las registradas en las notas de observación, se identificaron dos aspectos relacionados con el rol que ejerce el docente en el desarrollo de la lectura funcional en sus alumnos.

De esta manera, se determinaron tres categorías en las cuales se agrupan los resultados obtenidos del C1, como son: factores considerados en el diseño de situaciones didácticas para la lectura funcional, que describe los elementos que los docentes advierten para llevar a cabo las actividades con el alumno tales como características propias de cada niño, la exploración de

conocimientos previos, así como del contexto escolar. El siguiente, denominado Desarrollo del proceso de enseñanza de la LF, señala cómo y en qué fases transcurre el desarrollo de las competencias de lectura en los alumnos con DI dentro del aula y con base en qué propósitos se ejecutan las actividades. Posteriormente el tercer código, Recursos didácticos utilizados en la enseñanza de la LF, puntualiza los medios visuales, auditivos, bibliográficos y tecnológicos que se emplean durante la clase, específicamente aquellos que el docente incorpora en su práctica para promover el aprendizaje de la lectura en sus alumnos.

Mientras que del I2 se describen tres códigos: el primero hace referencia a las Habilidades pre-lectoras, en el que se agrupan todas las destrezas indispensables que los estudiantes poseen antes de acceder a la lectura, como son el comprender instrucciones, focalizar la atención y ejecutar actividades manipulativas. En el segundo código denominado Lectura de imágenes, se señalaron todas aquellas conductas mediante las cuales los alumnos con DI reconocieron el significado de íconos, imágenes y gráficos de la vida diaria.

Finalmente, la tercer categoría del E1 etiquetado como Reconocimiento de vocabulario específico, detalla las características de los estudiantes en relación con el aprendizaje y manejo del vocabulario escrito, específicamente del que utilizan frecuentemente en los contextos, familiar, escolar y social. A continuación se detallan cada una de las categorías obtenidas al respecto.

4.1.1. Factores considerados en el diseño de situaciones didácticas para la lectura funcional

Para conocer las prácticas habituales de enseñanza de los docentes, se les cuestionó al grupo de estudio acerca de su enseñanza cotidiana respecto a los aspectos que consideraban prioritarios favorecer, antes de adentrarse con profundidad en las actividades de enseñanza; al respecto 4 de los 6 participantes contemplaron la motivación como punto de partida fundamental en los docentes como el nivel evolutivo del alumno, así como las necesidades educativas especiales que presentaban; 4 de los 7 docentes expresaron considerar el interés del niño como un elemento indispensable como eje fundamental para el proceso de lecto-escritura.

Acerca de la importancia de este aspecto, Mecee (2001) afirma que “la ausencia de estimulación puede retardar el desarrollo de las conexiones cerebrales y la aparición de ciertas habilidades, pero ésta puede ser compensada por estimulación posterior” (p. 64). Con base en esta argumentación se observó el papel determinante que poseen, además de las habilidades innatas, los diferentes agentes educativos y los contextos de desarrollo en el aprendizaje.

En este sentido, el Plan de estudios 2011 indica en su primer principio pedagógico la importancia de centrar la atención en sus estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, por lo que

es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 26).

En contraste, 3 docentes del grupo de participantes pusieron de manifiesto ocuparse de la creación de un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje antes de dar inicio con las actividades, siendo los factores habituales, la diversificación de agrupamientos y la elaboración de las adecuaciones pertinentes. Del mismo modo, 2 de los 6 docentes expresaron considerar dos características personales de cada alumno como lo son el tipo de posturas que adoptan durante las actividades de aprendizaje y el nivel de confianza que experimentan durante la clase y que impacta directamente en su desempeño escolar.

No obstante, el Plan de estudios 2011 resalta en su tercer principio pedagógico generar ambientes de aprendizaje, entendiéndolos como “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 28). De este precepto, se

desprende la relevancia que emana de las interacciones entre los alumnos y el docente.

Ahora bien, al enfocarse en aspectos como la motivación y fortalecer las actividades de lectura y escritura, se abordan de forma escasa aquellas destrezas indispensables para que el alumno logre acceder a la LF, tal y como lo expresaron durante la entrevista 4 docentes al plantearseles sobre sus prioridades en la enseñanza y los elementos que consideran como “el que las actividades sean atractivas utilizando materiales los cuales les favorezcan su aprendizaje, haciendo mayor énfasis en los conocimientos que necesiten consolidar” (D5).

Sin embargo, Blanco Cañete (2010) argumenta lo fundamental que resultan las habilidades pre-lectoras al explicar que “es importante cerciorarnos de que el niño tiene incorporados hábitos de trabajo fundamentales como: permanecer sentado, ejecutar actividades manipulativas, comprender instrucciones orales sencillas y ser capaz de mantener la atención durante pequeños periodos de tiempo” (p. 94).

Al contrastar esta argumentación con los resultados obtenidos en las entrevistas a los docentes del CAM, se apreció una carencia general en el trabajo de las actividades previas a la lectura, mismas que por su preeminencia deben articularse con el proceso de enseñanza desde el primer acercamiento pedagógico con el alumno para establecer un escenario adecuado que situaran

a los alumnos en posibilidades de desarrollar competencias comunicativas, particularmente de las relacionadas con la lectura.

4.1.2. Desarrollo del proceso de enseñanza de la lectura funcional

Para indagar cuál era el principal propósito que los docentes buscaban conseguir a partir de las actividades de lectura, se pidió a cada uno que manifestaran qué finalidad consideraban prioritaria para conocer sus expectativas. De este modo, las respuestas recogidas en el I1 indicaron que 3 de los 6 profesores participantes aspiran a que sus alumnos comprendan textos sencillos, 2 docentes por su parte mencionaron la lectura como una herramienta para el aprendizaje y para que se desempeñen con mayor autonomía, finalmente D1 opinó que su principal objetivo de la lectura en los alumnos con DI era “lograr que los alumnos adquieran la lectura como herramienta de aprendizaje, que les permita desenvolverse de manera funcional en los diferentes contextos en los que interactúa”.

En torno a las metas y el proceso pedagógico, las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial 2006 proponen que

la intervención educativa en el servicio escolarizado aborda en forma sistemática y funcional la integración de contenidos, habilidades y competencias con situaciones ecológicas o simuladas que permitan dar sentido y significado a los aprendizajes. En este contexto, se enseña todo lo que les ayuda a los alumnos a participar de acuerdo con sus

posibilidades, en los diferentes ambientes en donde se desarrollan: hogar, comunidad, tiempo libre y ocio, trabajo, etcétera (Secretaría de Educación Pública, 2006, p.80).

De este precepto se desprende la importancia de que el proceso de enseñanza para los alumnos con DI se adecúe a lo que son capaces de hacer. Esto implica considerar la naturaleza de su déficit, así como las necesidades educativas especiales que presentan, para iniciar con el diseño de la secuencia didáctica, situación en la que 2 de los docentes participantes comentaron tener dificultad por la amplia gama de características de los alumnos o la falta de un diagnóstico clínico adecuado como un referente en los procesos de enseñanza.

En cuanto a la manera en que llevaban a cabo la enseñanza de la lectura, se les pidió a los docentes que señalaran entre una lista de pasos, aquellos de los que hacían uso habitualmente, observándose que sólo 2 de los 6 docentes seleccionan primeramente el vocabulario a trabajar con los estudiantes; mientras que 4 de los participantes declararon presentar el vocabulario en diálogos con apoyo de imágenes o fotos, así como presentar la imagen de la palabra a trabajar.

Por otro lado, 3 de los 6 docentes informaron utilizar la búsqueda de las palabras a trabajar en documentos varios: impresos, revistas, calendarios, cartas, cuentos, documentos de internet para una aproximación y familiarización de las nuevas palabras a trabajar. Mientras que solamente 2 participantes

manifestaron promover en sus alumnos el uso del vocabulario en diferentes contextos para una intervención más focalizada.

Estos resultados permitieron expresar la forma en que los docentes estructuraban su planificación desde la selección de los objetivos, hasta el diseño de las actividades, sus formas de evaluación, así como las adecuaciones que realizaban; tareas que en el nivel de educación especial recaen en el docente. Al respecto Puigdemívol (1996) propone a los maestros establecer prioridades que pueden basarse en criterios como:

- 1) Criterio de compensación. Se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño.
- 2) Criterio de autonomía/funcionalidad. Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro, sin la ayuda de otra persona.
- 3) Criterio de probabilidad de adquisición. Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que le representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación.
- 4) Criterio de sociabilidad. Se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que

implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación.

- 5) Criterio de significación. Implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprenda sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.
- 6) Criterio de variabilidad. Supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes.
- 7) Criterio de preferencias personales. Significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades.
- 8) Criterio de adecuación a la edad cronológica. Implica valorar los intereses del alumno, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje.
- 9) Criterio de transferencia. Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela.
- 10) Criterio de ampliación de ámbitos. Favorece los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses,

desarrollando habilidades distintas (citado por García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000, p. 133).

Contrastando estos criterios con los datos recogidos en las entrevistas, se apreció una discrepancia entre esta jerarquía y las formas en la que los docentes estaban llevando a cabo su práctica, lo que se identificó en el escaso interés y atención que los alumnos prestaban a las actividades de lectura, tal y como señalaron algunos docentes. Situación que puso de manifiesto la necesidad de tomar en cuenta las características específicas de los estudiantes con base a dichos aspectos si se aspiraba a mejorar los resultados educativos.

4.1.3. Recursos didácticos utilizados en la enseñanza de la lectura funcional

Con el fin de conocer los recursos y medios didácticos que los docentes utilizaban para favorecer el aprendizaje de la lectura con sus alumnos, el I1 presentó una lista de materiales de los cuales cada uno de los docentes señaló los que utilizaba. De esta forma 5 de los 6 docentes entrevistados señalaron los materiales escritos como el principal medio utilizado para favorecer el aprendizaje de la lectura en sus alumnos a través de libros, cuentos, tarjetas con sílabas y crucigramas.

Respecto al uso de señalamientos logo-gráficos, 2 de los 6 docentes participantes mencionaron utilizarlos en su práctica cotidiana; destacando según los comentarios de los docentes, que este tipo de materiales como anuncios y señalamientos, eran utilizados con mayor amplitud en el caso de los estudiantes

que además de discapacidad intelectual presentaban discapacidad auditiva o trastornos generalizados del desarrollo como el autismo. Sin embargo, al analizar cada una de las respuestas emitidas por los profesores, resultó común un uso poco frecuente de los materiales escritos que combinan texto e imagen, tales como las etiquetas de productos, los calendarios y los menús, estos últimos materiales fueron únicamente señalados por 2 docentes.

En el caso de los alumnos con DI los docentes determinan indispensable el uso de las imágenes junto al texto escrito, como estímulo al aprendizaje de la palabra. De acuerdo con Rodríguez Diéguez (1977) la imagen tiene diversas funciones didácticas como son:

- a) Función motivadora: la imagen capta la atención, rompe la monotonía, despierta el interés.
- b) Función vicarial: sustituye la realidad inaccesible, lejana. Otras veces suple la palabra.
- c) Función catalizadora: el mensaje icónico puede reorganizar lo real facilitando experiencias didácticas.
- d) Función informativa: a través de las imágenes percibimos infinidad de datos.
- e) Función explicativa: con imágenes podemos explicar un proceso, una relación, una secuencia temporal.
- f) Función facilitadora redundante: la imagen y el texto tienen el mismo mensaje, el mismo significado expresado en dos formas distintas.

- g) Función estética: dar color al texto, romper con la monotonía.
- h) Función comprobadora: imágenes que sirven para verificar una idea, un proceso (citado por Bernardo Carrasco, 2004, p. 206).

Mediante la aplicación de la entrevista se dejó en claro que los profesores percibían los recursos didácticos como elementos de apoyo en su clase aunque estimaban que en muchas ocasiones la gama de los medios que utilizaban con sus alumnos era reducida, siendo los libros de textos y los materiales impresos los que usaban con mayor frecuencia. Desde el marco normativo, el vigente Programa de estudios 2011. Guía para el Maestro enuncia que

los materiales educativos empleados por el colectivo escolar permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades de aprendizaje en que el maestro se concibe como un mediador para el uso adecuado de los materiales educativos (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 30).

En cuanto al uso de los materiales digitales como software educativo, repositorios y bibliotecas virtuales, 2 de los 6 docentes afirmaron utilizarlos como herramientas en el proceso de enseñanza. Es preciso mencionar que durante la entrevista el resto de los profesores reconocieron hacer uso escaso de este tipo de materiales, debido a la falta de conocimiento sobre su dominio y manejo, porque encontraban limitado su disponibilidad y acceso en el CAM y en ocasiones por los tiempos con los que contaban para concluir la secuencias didácticas.

Al realizar la entrevista 2 de los docentes participantes hicieron mención del notable impacto que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) producía en sus alumnos, lo que se manifestaba en mayor participación individual e interacción grupal durante el desarrollo de las clases en las que eran implementadas.

En este sentido, el Programa de estudios 2011. Guía para el Maestro, hace alusión a este aspecto al señalar que

el docente puede utilizar materiales educativos digitales con propuestas didácticas que toman como punto de partida los aprendizajes esperados del programa de estudio. Estos materiales aprovechan los recursos expresivos de las imágenes fijas y en movimiento del video y del audio, para presentar escenarios y situaciones de aprendizaje en las que se pueden analizar textos, identificar propiedades del lenguaje y acercarse a la diversidad cultural y lingüística del país (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 249).

Los resultados pusieron de manifiesto que si bien, los materiales tecnológicos eran comparados con otros recursos didácticos, en menor medida se incorporaban en las clases de los docentes participantes. Sin embargo pese a que no los utilizaban habitualmente, si los describían como muy atractivos para los alumnos del CAM, como se apreció en los comentarios emitidos por estos en la etapa indagatoria, al declarar que “su interés por la computadora, el seguir instrucciones los motiva a aprender a leer” (D3).

4.1.4. Habilidades pre-lectoras

Un requisito indispensable para el acceso a la lectura son las habilidades pre-lectoras, cuyo desarrollo encamina al desarrollo de los procesos de lectura. Para Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño (2010) estas habilidades “hacen referencia a un conjunto de precursores de la lectura formal necesarios para tener éxito en el aprendizaje de la lectura que tienen sus orígenes en las experiencias tempranas de la vida de un niño” (p. 130).

A partir del ejercicio escrito aplicado a los alumnos participantes se observó que se encontraban en un nivel insuficiente respecto a las habilidades pre-lectoras, manifestando dificultades para adoptar la postura adecuada, tomar correctamente el lápiz, permanecer erguido al sentarse en su banco y prepararse para la clase, como resultó en el caso de 5 de los 7 estudiantes participantes.

Cabe hacer mención que pese a las condiciones especiales en que se encuentran algunos de los alumnos, como son la presencia de la discapacidad motriz asociada a la discapacidad intelectual, son los estudiantes que no presentan discapacidad múltiple, los que resultan tener menor nivel de desempeño en estas situaciones.

Por lo que respecta a los periodos de atención que los alumnos mantienen en las actividades, se hizo evidente que 3 de los estudiantes focalizan su atención cuando se les solicita, participando activamente durante el transcurso de las actividades. No obstante, en 4 de los 8 alumnos evaluados se

distraen con facilidad, sobre todo con un estímulo o suceso que les resulte interesante. Esta situación puede estar vinculada con la cantidad y calidad de recursos didácticos que los docentes manifestaron utilizar en la clase.

En este sentido, la aplicación del E1 permitió establecer relaciones de causalidad entre la atención de los estudiantes y el seguimiento de instrucciones orales, escritas o mediante ilustraciones, mismas que se presentaron a los alumnos de las tres formas durante el ejercicio, donde se observó que 4 de los 8 participantes presentaron dificultades.

En relación al desempeño de las actividades manipulativas se estimó el avance de cada uno de los alumnos mediante consignas que implicaban el recortar siguiendo contornos, pegar en espacios determinados, trazar líneas, tomar materiales o escribir. En tal aspecto los resultados que en 4 de los 8 participantes se encuentran en un nivel aceptable de estas destrezas.

De este modo, se pudo notar que las habilidades pre-lectoras en los alumnos inciden directamente en la adquisición de la lectura. Para Blanco Cañete (2010) “es importante cerciorarnos de que el niño debe tener incorporados hábitos de trabajo fundamentales como: permanecer sentado, ejecutar actividades manipulativas, comprender instrucciones orales sencillas y ser capaz de mantener la atención durante pequeños periodos de tiempo atención sostenida (p. 94).

De esta forma y según lo recabado en el E1 aplicado a los profesores, pudo asociarse una relación de correspondencia entre la cantidad de actividades

didácticas implementadas en el aula y el grado de desempeño que muestran los alumnos respecto a las habilidades pre-lectoras. Esta circunstancia se puso manifiesto con mayor amplitud cuando se informó a los profesores sobre los resultados obtenidos del ejercicio escrito aplicado a los alumnos así como de las observaciones efectuadas durante la evaluación, reconociendo en su mayoría la necesidad de atender y trabajar en torno a este aspecto.

4.1.5. Lectura de imágenes

Durante el E1 se presentó a cada uno de los alumnos una serie 15 de imágenes que indicaban acciones, íconos de instituciones y tiendas de autoservicio de la comunidad o señalamientos restrictivos, informativos y preventivos; sobre éstos se les cuestionó su significado, lo que hizo notar que sólo 3 de los participantes lograron dar lectura a las imágenes de forma correcta. Sin embargo, el resto de los alumnos mencionó, aunque de manera incorrecta la interpretación que daba a cada ícono, siendo 10 el rango máximo de señales leídas correctamente por los alumnos.

Posteriormente, a partir de la etiqueta de un producto de consumo, se solicitó a los alumnos que identificaran algunos datos, con el objetivo de observar en qué medida discriminaban algunos símbolos para determinar la marca, el precio, el peso y la fecha de caducidad. De este modo se obtuvo que sólo 1 de los alumnos ubicaba los datos así como el sentido de los símbolos; 2 de los alumnos se aproximaban reconociendo el peso del expresado en kg, el costo en \$. Los alumnos restantes, señalaron únicamente el precio.

Al contrastar estos resultados con la información obtenida en el C1 aplicado a los docentes, se evidenció una relación proporcional entre los materiales escritos considerados en clase y las dificultades que presentan los alumnos al intentar leer estos textos de forma funcional, situación que puede atribuirse al nivel en el que se favorecen en clase las oportunidades para que los alumnos interactúen con textos, símbolos e imágenes de su contexto inmediato presentes en la zona escolar, tiendas de autoservicio, instituciones y servicio de la comunidad o durante la vía del transporte. En este sentido los resultados indican la imperante necesidad de trabajar en relación a la imagen y no sólo a la palabra escrita, puesto que las prácticas habituales revelan una carencia sentida por parte de los alumnos respecto al conocimiento y uso de las imágenes en la interpretación de mensajes.

4.1.6. Reconocimiento de vocabulario específico

A través del E1 se pidió a los alumnos que identificaran palabras escritas del campo semántico útiles escolares relacionándolas con la ilustración correspondiente, lo que puso de manifiesto que únicamente 2 de los 8 alumnos evaluados reconocían el texto solicitado.

Es importante señalar que durante la evaluación se observó que los alumnos ubicaban con mayor facilidad las palabras de las que poseían un referente visual en el aula, que aquellas con las que no se encontraban familiarizados. Tal como señala Colheart (1979) desde el modelo de la doble ruta o dual

existen dos procedimientos para llegar al significado de las palabras. Uno a través de la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Esta forma sería similar a la que ocurre cuando identificamos un dibujo o un número que hemos visto en numerosas ocasiones. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado de la palabra transformando cada grafema en su correspondiente sonido (citado por Ramos Sánchez, 2004, p.206).

En este sentido, una posible causa de dichos resultados se atribuyó al precario ambiente alfabetizador que prevalecía durante la clase y que se puso de manifiesto con la aplicación de la E1 a los profesores, instrumento en el que pudo apreciarse la necesidad de incluir e incrementar el uso de materiales y portadores de texto dentro de las situaciones de aprendizaje a fin de ejercitar y estimular la lectura funcional en los alumnos.

De esta forma los resultados del diagnóstico expresan dificultades por parte de los alumnos y los docentes en torno al proceso de desarrollo de competencias lectoras adecuadas a sus habilidades cognitivas, así como de la metodología y tipos de materiales didácticos utilizados en las actividades, partiendo de una intervención pedagógica con escasas posibilidades sobre el logro de los alumnos respecto a que logren acceder a la lectura.

4.2. Fase de intervención

A partir de la aplicación de las actividades se observó que la dinámica de la clase respecto a los aprendizajes esperados resultaba poco habitual. En la primera fase, prevalecieron las actitudes de incertidumbre en los alumnos ante lo que habrían de realizar, sobre todo al indicarse que su participación sería en diferentes juegos para aprender. Esta situación generó un notable interés de los estudiantes, quienes no presentaron dificultad para atender las instrucciones que se les dieron respecto a las formas en que harían de disponerse los espacios y los lugares.

Durante la actividad introductoria, se ubicó que los alumnos contaban con diversos conocimientos previos en torno al tipo de juegos que se aplicarían, identificando las normas para llevarlos a cabo y los materiales que iban a necesitar.

Una vez dispuestas las condiciones para desarrollar las actividades, se observaron distintos aspectos en el aprendizaje de los alumnos como en el tipo de interacción que establecían en la clase y con el docente. Para facilitar su comprensión y análisis estos se agruparon en las categorías: desarrollo de las habilidades pre-lectoras, el reconocimiento y uso de vocabulario cotidiano, la metodología de la enseñanza y el empleo de material didáctico y, la lectura global de los alumnos.

Es preciso mencionar que los datos recopilados a partir de este estudio, durante esta fase, se citan conforme a un código conformado por la inicial del

instrumento de investigación y un número progresivo designado para cada uno, estableciéndose la denominación R y un número consecutivo para la rúbrica, las letras EA seguidas de un número para el ejercicio escrito del alumno y DP para el diario del profesor. En el caso de los registros de observación se agrega la fecha en que fueron recogidos los datos, esquematizándolos de forma RO junto a la fecha de registro. Las aportaciones de los participantes se registraron mediante los códigos A y un número consecutivo hasta el 9, en los comentarios de los alumnos y D más un número progresivo, para los de los docentes. Se crearon estos códigos con el fin de mantener en anonimato la identidad de cada uno de los participantes y de las respuestas emitidas por ellos en cada uno de los instrumentos de investigación.

4.2.1. Desarrollo de habilidades pre-lectoras

Mediante las secuencias didácticas basadas en el juego, el periodo de atención de los alumnos se incrementó respecto a las prácticas cotidianas, los participantes mostraron más interés y motivación, su participación era voluntaria. Como apuntan los registros de observación “en 6 de los 9 alumnos los periodos de atención se incrementaron” (RO081015), lo que pudo constatarse en la reducción de interrupciones durante la dinámica de la clase por los mismos alumnos, aportaciones a la clase en torno al tema abordado y la focalización de la mirada hacia los materiales didácticos.

Pese a que se trataba de actividades lúdicas, se observó que al permanecer durante mayor tiempo interesados en las actividades, manifestaban

menores periodos de distracción, notándose que la mitad del grupo de estudio conservó una postura adecuada durante el trabajo, aún y cuando el tipo de agrupaciones era variable entre binas o por equipos, regulando estos aspectos entre sí mismos, mediante expresiones como “siéntate bien para seguir jugando” (A5, RO081015). Esto pudo explicarse desde la postura de Caillois (1958) cuando señala que el juego es una actividad reglamentada, es decir, “sometida a reglas convencionales que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una legislación nueva, única que cuenta” (citado por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1980, p. 6).

Desde la perspectiva docente estos sucesos pueden atribuirse al significado que los alumnos otorgan a la situación de aprendizaje, la cual les resultó desafiante respecto a las prácticas educativas habituales. Otro posible factor que tuvo incidencia sobre el desempeño de los estudiantes fue su rol en la dinámica como principales participantes, lo que les permitió distinguir sus fortalezas cuando acertaban y áreas de oportunidad cuando tenían errores, dejando de lado el papel centralizado que el docente hasta ahora había desempeñado, limitando sus espacios de interacción y disfrute del aprendizaje.

En cuanto al seguimiento de instrucciones, los alumnos tuvieron logros progresivos desde los inicios de la intervención en las que enfrentaban dificultades severas para diferenciar que también las situaciones de juego

estarían delimitadas por consignas que sería necesario cumplir para llevarlas a cabo. Lo anterior quedó de manifiesto cuando la docente investigadora registró:

las instrucciones se dieron a los alumnos en tres momentos observándose que en la primera ocasión los alumnos permanecían sentados y mirando a la docente, en el segundo momento escuchaban de manera comprensiva, siendo la tercera ocasión cuando ejecutaban las consignas. Durante la actividad se observó que sólo 2 de los alumnos no lograron cumplir con las consignas, en uno de los casos por distracción y en el otro debido a la incomprensión de las instrucciones. (RO081015)

Respecto a las habilidades de memoria, los resultados recogidos de la rúbrica de evaluación indicaron que 7 de los 9 alumnos lograron sumar a su acervo individual más de 10 íconos y palabras con las que entraron en contacto con las actividades implementadas. Siendo los 2 alumnos con menor progreso en esta habilidad, quienes manifestaban una idea más aislada sobre el significado del texto y la imagen. Es necesario referir que estos dos participantes presentaron periodos de inasistencia de forma intermitente, situación a la que puede atribuirse sus dificultades de memoria.

La respuesta de los alumnos ante consignas sencillas presentadas de forma escrita, pusieron de manifiesto avances en relación con las habilidades previas a la lectura durante el ejercicio de retroalimentación, cuando se registraron progresos de los niños en su forma de aprender, tal como indicaron algunos docentes que trabajaban también el área de lectura con el grupo: “He

notado que el A2 se esfuerza por recortar mejor porque ve a sus compañeritos cómo lo hacen” (D3, DP221015) y “A6 por estar pensando en ganar en los juegos se mantiene un poco más en orden” (D2, DP081015) “en la biblioteca ya quieren leer solitos y a su manera intentan leerme los cuentos” (D4, DP151015) éstos fueron algunos comentarios de los docentes. Éste último tuvo coincidencia con las observaciones de la docente investigadora cuando señaló en el diario del profesor que “el grupo mostró mayor autonomía para identificar símbolos, imágenes y textos que les resultan conocidos porque se han trabajado en sesiones anteriores, haciendo inferencias y predicciones sobre los mensajes que observaban en el material didáctico” (DP201015).

Por otro lado, debido a las necesidades educativas especiales de los alumnos participantes, asociadas a una condición de discapacidad severa, las expectativas en cuanto a la mejora en los procesos cognitivos partían de considerar que

los niños que acusan discapacidad intelectual suelen tener limitaciones en cuanto a la calidad y cantidad de sus aprendizajes, puesto que en ellos los elementos de que dispone no funcionan en tiempo y en forma como en el caso de los niños sin esta disminución (Valdespino, 2005, p.11).

Sin embargo, al finalizar la intervención, el ejercicio escrito de evaluación puso de manifiesto al analizar los resultados obtenidos que 7 de los 9 alumnos, incluso aquellos con severas dificultades de aprendizaje, distinguían efectivamente símbolos, palabras y logotipos utilizados durante las actividades,

realizando expresiones espontáneas durante la clase para nombrarlos o asociarlos en otros contextos como fue el caso de las sesiones VI y VIII en las que se trabajó con la presentación multimedia, en la que los alumnos asociaban de forma espontanea algunos señalamientos con las zonas donde los habían observado, expresando comentarios como “esa es la de peligro”, “la he visto en Soriana” (RO201015), afirmaciones que denotaban que mediante la representación gráfica, los alumnos estaban ejercitando su memoria.

De esta manera, los resultados indicaron que al finalizar la fase de intervención los participantes mostraron una mejora en las habilidades de pre-lectura manifestándose en mayores periodos de atención y respuesta a estímulos, destrezas de memoria visual, adopción de hábitos de postura adecuados para el trabajo y seguimiento de instrucciones en tareas cotidianas. Notándose que estos aspectos tenían una incidencia sobre el desempeño de los alumnos no solo para la adquisición de la lectura, sino también para el desarrollo de competencias de todos los campos de formación, así como para las situaciones de aprendizaje informal. De forma paralela, se fortalecieron los niveles de autonomía e independencia para desenvolverse en contextos cotidianos.

4.2.2. Reconocimiento y uso de vocabulario cotidiano

Bajo esta categoría se observó el nivel de acceso de los alumnos a vocabulario diverso mediante la estrategia aplicada, dando como resultado la ampliación de campos semánticos desde el nivel inicial de la fase de

intervención hasta culminar las actividades en las que tuvieron experiencias directas con un mayor número de palabras a través del juego. De esta forma, se apreció que al concluir la fase de intervención los alumnos conocían más palabras de diferentes campos y las utilizaban en su entorno cotidiano para nombrar objetos o inferir significados, como fue el caso de los portadores de textos utilizados en los juegos del Avión y La ruleta, los cuales permitieron el contacto de los alumnos con diversos textos y representaciones gráficas, originándoles interés voluntario por aproximarse a leer lo escrito.

Cabe señalar que aunque en un principio se delimitaron el tipo de palabras e íconos de los que se haría uso en los materiales didácticos, conforme a la respuesta favorable del grupo ante su aprendizaje, se complementaron con otros portadores como logotipos de instituciones y servicios. Esto coincide con las ideas de Frith (1986) sobre el proceso de aprendizaje de la lectura quien apunta que “en la primera etapa, la logográfica, el niño se sirve del contexto para ser capaz de leer algunas palabras familiares, reconociéndolas como logogramas” (citado por Guzmán Rosquete, 1997, p. 94).

Otro aspecto que se vio favorecido en los alumnos con el uso de las estrategias lúdicas empleadas, fue el avance respecto a la identificación del sonido inicial de las palabras, lo que se constató en el desarrollo de habilidades para comparar palabras similares, realizar distinciones y asociar las que empezaban igual. Lo que se constató en expresiones espontáneas de los

alumnos recopiladas durante el desarrollo de las actividades las cuales describen entre otros sucesos

manifestaciones frecuentes de los alumnos sobre lo que descubren del sistema de escritura, a la vez que lo comparten con el docente y sus compañeros entusiasmado por hacer comentarios como “ah yo sé”, “S de Soriana es la misma de Sabritas” ó “la p de pelota y papá son iguale. (RO,151015)

De esta manera se expresó el progreso de los alumnos desde la comprensión de la función de la lectura, la discriminación entre palabras e imágenes, hasta el reconocimiento de algunas grafías. Estos logros se asocian con las afirmaciones de Ramos Gutiérrez (2004) para quien la lectura es “una actividad cognitiva compleja, que requiere construir un número nada despreciable de conocimientos acerca de para qué sirve leer, qué se puede leer y qué no, o las relaciones que se establecen entre lo escrito y lo ilustrado”. (p. 214)

Mientras tanto los resultados del ejercicio de cierre en el que los alumnos se enfrentaron a distintos textos, mostraron que cada uno de los 9 alumnos del grupo de estudio identificaba con menor apoyo el vocabulario conocido en torno a nombres propios de sus amigos y familia, prendas de vestir, alimentos, tiendas de autoservicio y señalamientos tras la fase de intervención en comparación con la etapa de diagnóstico, como se constató en los ejercicios escritos en los cuales las respuestas sobre los pictogramas tuvieron de 8 a 10 respuestas correctas en

todos los alumnos, conducta que se contrasta con los resultados obtenidos de la rúbrica que señala que todos los alumnos participantes incorporaron a su lectura menos 10 palabras de uso cotidiano.

Esta situación se puede observar en la Figura 1., donde se aprecia que el campo semántico en el que tuvieron más progresos los alumnos fue en el vocabulario de advertencia, información y restricción, con los que interactuaron mediante señalamientos, carteles, símbolos, anuncios y envolturas de distintos productos. Mostrando un avance del 50% más de dominio de palabras e íconos con respecto a la fase de diagnóstico.

Figura 1. Ejercicio de pictogramas resuelto



Asimismo, en las sesiones III, V y VIII de trabajo con el grupo de estudio, se observó que los alumnos seguían practicando el vocabulario tratado durante la clase, aun cuando ésta concluía, infiriendo las palabras escritas con las que se encontraban dentro y fuera del aula, en ocasiones solamente se aproximaban al texto, no obstante al continuar en contacto con ellas mostraban menos errores

para distinguirlas, lo que se apreció en el caso de uno de los alumnos al registrar que

durante esta semana A5, ha logrado ubicar los letreros que señalan cocina, computación, terapia y biblioteca, aunque presenta dificultades para diferenciar entre los que indican dirección y psicología, en ocasiones falla al intentar leerlos pero me he dado cuenta que se le ha vuelto ya un hábito intentarlo cuando ve el nombre de cada uno colocado en las puertas. (DP141015)

Estas experiencias se respaldaron al finalizar la aplicación de las actividades diseñadas, que mediante la rúbrica se ubicó a 3 de los alumnos en un nivel adecuado respecto al reconocimiento y uso de vocabulario cotidiano, 4 en un nivel regular, al interpretar parcialmente el significado de palabras, pictogramas e íconos, y 2 más que transitaron hacia un nivel más avanzado respecto a sus compañeros, logrando ubicar palabras conocidas e incorporar algunas con las que tenían contacto en el contexto escolar y social.

De esta manera, al concluir las sesiones de intervención se registró que los alumnos manejaban un número más amplio de palabras, reconociendo las de uso más frecuente de forma escrita, como consecuencia del ambiente alfabetizador que se había establecido en el aula y la escuela. Asimismo lograban identificar con mayor agilidad y precisión los nombres de sus compañeros, de alimentos y productos de uso cotidiano, así como de los principales lugares donde se desenvolvía como su familia, barrio y comunidad,

habilidades que se expresaban al resolver tareas de su vida diaria con mayor autonomía principalmente en situaciones de compra y durante su traslado.

4.2.3. Metodología de la enseñanza y empleo de material didáctico

Bajo esta denominación se registraron los aspectos de la práctica docente relacionados con a la lectura en los alumnos con DI, el tipo de materiales didácticos empelados para favorecer el aprendizaje, así como los tiempos y formas de evaluación que eran considerados con antelación. En este sentido, la estrategia implementada mostró una disparidad significativa respecto a las situaciones de trabajo habitualmente planificadas por el docente desde la etapa de inicio, principalmente porque las secuencias partían del interés del niño, al incluir el juego como principal estrategia de aprendizaje, ampliando la participación de cada alumno en la construcción de su propio aprendizaje. Tal como se constató en el desempeño del grupo en el que

se observaron mayores actitudes de interés en la clase, al ser ofertadas por el docente como una ocasión de diversión. Desde la tercera sesión en la que se trabajó la actividad Leamos jugando el grupo comenzó a manifestarse con mayor disposición. Los niños hicieron comentarios constantes sobre su agrado en los juegos realizados “así está bien divertido”, “siii, vamos a jugar” o “¿si me porto bien puedo participar?”. (RO141015)

Si bien estos comentarios denotaban mayor motivación para la clase, también fue evidente que las situaciones de aprendizaje resultaban inusuales

para los alumnos quienes al percatarse de que se tratan de actividades de juego llegaron a expresar “ya no vamos a trabajar en el cuaderno” (A7, RO141015) o “vamos a jugar ya maestra” (A3, RO151015), comparando lo que normalmente hacían con la docente. Tales realidades pudieron atribuirse a la novedad que representaba para los niños hacer algo diferente a la rutina escolar a la que estaban acostumbrados, sobre todo porque asociaban los espacios para jugar y divertirse únicamente a la clase de Educación Física y el recreo.

Por otro lado, respecto a la planificación se observó mayor correspondencia entre las actividades propuestas y los aprendizajes esperados, ya que al ser flexibles a la respuesta de los alumnos y su participación, se adecuaban con mayor amplitud a sus necesidades sobre todo de atención, el uso de las palabras aprendidas en espacios como el recreo o en otras clases, según lo referido por los terapistas, docentes de computación y biblioteca. Esta situación pudo contrastarse con lo propuesto desde el marco curricular en el Programa de Estudio 201. Guía para el Maestro cuando afirma que

una planificación útil para la práctica real en el salón de clase implica disponer de la pertinencia y lo significativo de la actividad que se va a plantear en relación con intereses y el contexto de los alumnos, conocer las expectativas en cuanto a sus actuaciones, las posibles dificultades y la forma de superarlas. (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 215)

La mejora del grupo con las actividades implementadas para que los alumnos aprendieran y disfrutaran del proceso, fueron algunos de los elementos

que condujeron a la reflexión de la docente de cómo estaba abordando los contenidos de aprendizaje, al señalar “me he dado cuenta que estas actividades están siendo provechosas, pese a mis expectativas acerca de que se perdiera el orden en clase, por el contrario los niños participan más y si están aprendiendo”. (DP)

De igual forma, con el establecimiento de un ambiente alfabetizador en el aula, se observó que los alumnos mejoraban considerablemente en el conocimiento sobre el abecedario, situación que pudo asociarse a una constante interacción con las letras en su entorno próximo, como fueron sus útiles escolares, los objetos del aula y las distintas zonas de escuela. A su vez al encontrarse inmersos dentro de mayores experiencias con el lenguaje escrito, los alumnos comenzaban a familiarizarse con el uso de las palabras y distinguirlas entre sí. Tal y como pudo apreciarse con los resultados obtenidos mediante la rúbrica de desempeño en la que se expresó que 8 de los 9 alumnos evaluados identificaban al menos el valor sonoro convencional de la palabra realizando correspondencias como “f de foco, r de recreo o z de zapato” (DP), grafías que durante la fase de diagnóstico les costaba identificar y recordar.

Además se observó que el aprendizaje se vio en gran medida favorecido por el empleo de materiales didácticos coloridos, variados y en proporción que todos los alumnos pudieran observarlo y tener contacto con éstos, como fue el caso de las etiquetas de distintos productos. En este aspecto, las reflexiones recopiladas de la propia práctica durante la fase de

intervención fueron fundamentales para reconocer que “definitivamente la disposición, participación y aprendizajes de los alumnos se ha visto notablemente favorecida con la introducción de recursos didácticos que hasta ahora no había contemplado”. (DP)

Como demostraron las reflexiones plasmadas en el Diario del Profesor sobre la propia práctica docente, el replanteamiento de la metodología desarrollada en el aula para el aprendizaje de la lectura en los alumnos propició mayores avances individuales y colectivos; haciéndose evidente que las situaciones de aprendizaje que resultaban con mayor éxito eran aquellas que iniciaban desde la selección de vocabulario a trabajar y su presentación al alumno, acompañadas de la representación de la palabra en imagen, la familiarización con nuevas palabras, hasta lograr el uso de ese vocabulario en diferentes contextos.

En referencia a este aspecto, uno de los hallazgos de esta investigación surgió al incorporar dentro de los recursos didácticos para favorecer la lectura funcional, diversos medios digitales como el uso de la presentación interactiva diseñada por la docente en una aplicación genérica como el PowerPoint, material que propició además de un notable interés y motivación en los alumnos, mayores posibilidades de mediación docente, permitir el desarrollo diversas actividades encaminadas al uso y reflexión de la lectura aún en un nivel elemental.

De esta manera, quedó de manifiesto que al adecuar las situaciones didácticas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, se mejoró la dinámica en clase

y el ambiente de aprendizaje, siendo cambios como la forma procesual de darles a conocer las consignas, la regulación de los tiempos para cada actividad, la apertura a nuevos recursos didácticos, la formas de aproximación a los niños al texto escrito y el fomento de su uso en distintos contextos, las principales condiciones que incidieron para que se apreciaran las mejoras, principalmente en el ejercicio docente y en el aprendizaje de los alumnos.

4.2.4. Lectura global de los alumnos

Esta categoría recopiló el avance de los alumnos participantes respecto a la lectura elemental de forma escrita o icónica. Se observaron también sus actitudes frente al texto así como las estrategias que empleaban para interpretar un mensaje común en su contexto escolar, social y comunitario. De tal forma que los resultados del ejercicio de evaluación aplicado a los alumnos indican un incremento en las habilidades de lectura a nivel grupal al mostrar una transición entre el nivel presilábico al silábico alfabético en 5 de los 9 miembros del grupo, 2 más que se encuentran en desarrollo y 1 alumno que debido a su NEE continúa en el primer nivel de conceptualización de la lengua escrita.

Esta situación puede explicarse tomando como referencia el grado de interacción que tuvieron los alumnos con diferentes tipos de texto propios del aula como reglamentos, etiquetas para identificar objetos y listas de personajes. Además de los carteles, folletos, señalamientos, recibos y anuncios de su vida cotidiana. En sintonía con lo propuesto con el Programa de Estudio. Guía para el maestro

leer y escribir es esencialmente un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que no depende de alcanzar cierta madurez o adquirir algunas habilidades motoras; más bien, el reto está asociado al hecho que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso y contacto al mundo de la lengua escrita, y se apropien de un sistema cuya función es representar al mundo mediante signos, concepción que dista mucho del simple trazado de letras o de su vinculación sonora (m+a+m+á). (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p.41)

En este sentido, la estrategia implementada con el grupo de estudio permitió ampliar las experiencias de alfabetización de los alumnos en diversas situaciones, en las que desarrollaban las competencias comunicativas, específicamente aquellas relacionadas con la interpretación de textos, situación que pudo observarse en el transcurso de juegos reglados como El avión y La ruleta, donde los alumnos mostraron paulatinamente mayores habilidades de lectura, al distinguir marcas de productos, publicidad impresa y letreros.

Por lo que respecta a la identificación de palabras en impresos de uso cotidiano para los alumnos, los resultados de la rúbrica expresaron que 2 de los 9 alumnos evaluados desarrollaron un nivel de lectura que les permitía un uso funcional para la vida diaria, logrando leer de forma autónoma textos simples, letreros, anuncios y ubicar dónde debe escribir su nombre en un documento gráfico, 4 leían con apoyo oraciones cortas, apoyándose en las imágenes que le acompañaban para comprender su significado, 2 interpretaban parcialmente

palabras bisílabas, aproximándose al contenido de algunas frases, y 1 alumno reconocía el valor sonoro de algunas grafías.

Además a través de comentarios realizados por los alumnos como “aquí hay que escribir el nombre” (A4, RO201015) y “ahí dice peligroso” (A2, RO201015) durante las sesiones intervención quedó de manifiesto que encontraban mayor sentido al acto lector, lo que puede contrastarse con las concepciones de Blanco Cañete (2010) al resaltar que la lectura funcional puede permitir a la persona acceder al contenido de mensajes elementales, mínimos, necesarios o imprescindibles para su propia utilidad, interés o seguridad. Existe una lectura de estas características cuando la persona que lee sólo es capaz de llegar a la interpretación de palabras o frases cortas de uso común. (p. 94)

De esta manera, al concluir la fase de intervención los alumnos se desempeñaban con mayor independencia al enfrentarse a un texto, como se observó en la actividad de cierre en la que se hicieron uso de tanto de las habilidades pre-lectoras estimuladas desde la actividad inicial, el reconocimiento y uso de vocabulario cotidiano, así como de nuevas palabras que estaban aprendiendo, dentro de situaciones como la ruta que seguían para llegar a la escuela, por ejemplo, donde los alumnos se veían en la necesidad de leer señalamientos, anuncios, o pequeños mensajes, manifestándose mayor dominio de la lectura logo-gráfica por parte de los alumnos para identificar lo que necesitaba ser leído.

Como se identificó en la fase de diagnóstico las principales dificultades de los alumnos correspondían a un reducido conocimiento del sistema de escritura, resultándoles indistintas las letras de los símbolos. Uno de los hallazgos de esta investigación giró en torno al uso que los alumnos dieron a estos últimos elementos de la escritura, para aproximarse al sentido del texto, lo que se describe en lo observado por la investigadora al señalar

hoy al trabajar con carteles A1, A3, A5, A6 y A8 diferenciaron el horario, el costo y el tipo de evento del que se trataba leyendo solamente 3 palabras, me percaté que lograron leerlo asociando los elementos gráficos que observaban como el símbolo \$. (RO161015)

Esta situación fue evidencia de que pese a sus dificultades cognitivas, los alumnos cuentan con un repertorio de conocimientos sobre el sistema de escritura de los que hacen uso para inferir e intentar leer un texto, adaptándose a distintos fines comunicativos. Por lo tanto recurren a la lectura funcional cuando se aproximan al significado de un mensaje en situaciones comunes, tal como enuncia Blanco Cañete (2010) distinguir entre las principales ventajas de este tipo de lectura el que “facilita el aprendizaje funcional de la lectura, ya que está dirigido a su utilización práctica en la vida diaria”. (p. 96)

Al concluir la fase de intervención los sujetos participantes de la investigación manifestaban mayores competencias para la lectura global, expresando un desempeño satisfactorio ante documentos, anuncios, recibos, etiquetas, credenciales, entre otros portadores de textos, poniendo en práctica

desde las habilidades pre-lectoras, el reconocimiento y uso de vocabulario conocido, las habilidades de lectura logo-gráfica, hasta ubicarse en un nivel de dominio adecuado respecto de la lectura funcional, mediante las experiencias lectoras propiciadas mediante las estrategias lúdicas.

CONCLUSIONES

El desarrollo de este estudio ha sido motivo de una búsqueda constante de referentes sobre el aprendizaje de los alumnos con DI, de las estrategias didácticas para favorecer sus competencias lectoras, y sobre todo de diversas experiencias a partir de la práctica docente, situaciones que se han conjugado para llegar a establecer algunas conclusiones, las cuales se describen a continuación atendiendo a su trascendencia.

Primeramente es necesario señalar que al realizar el rastreo documental en torno a los antecedentes del tema, se encontraron escasas investigaciones a nivel local que dieran sustento a las intervenciones didácticas que se realizan para favorecer el aprendizaje de los alumnos con DI, particularmente en el área de lectura, por lo que hasta ahora prevalecen la práctica de modelos pedagógicos extranjeros en los CAM del país, pese a que las condiciones culturales, sociales y el nivel de estimulación alfabetizadora con que llegan a la escuela guardan mucha diferencia.

Ahora bien al realizar un análisis profundo sobre el significado de lectura, se comprendió que si bien es un proceso que representa un reto cognitivo, se encuentra al alcance de todos los alumnos, incluso de aquellos con déficit intelectuales, conforme a distintos niveles de complejidad, por lo que la lectura funcional se adecúa a las características de aprendizaje de los alumnos con DI, partiendo de sus necesidades.

Por otra parte, se puso de manifiesto que las expectativas de los docentes tienen gran incidencia en los progresos de los alumnos en algunos casos,

limitándolos debido al desconocimiento que poseen sobre sus posibilidades de aprendizaje principalmente en lectura, lo que ocasiona que las actividades planificadas les resulten poco exitosas y carentes de sentido para los alumnos. En contraste, cuando la intervención docente parte de las NEE de los alumnos, considerando su contexto y las habilidades que es necesario favorecer para su conducta adaptativa, se obtienen mayores logros respecto aprendizaje. Debe enfatizarse que este factor no se limita sólo en la lectura, sino en todas las competencias que se pretendan desarrollar en los alumnos.

En este sentido, se distingue que no es posible actuar sobre lo que no se conoce, es decir, sino se identifica cuáles son las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad del grupo a nivel colectivo e individual, difícilmente se sabrá cómo intervenir. De esta manera se ha identificado la relevancia de la autoevaluación permanente sobre la propia práctica como elemento clave para la mejora, puesto que como se ha constatado, cuando el ejercicio docente deja de ser observado y analizado, se da cabida a una cultura de rutina y conformismo, restringiendo las habilidades, actitudes y destrezas que alumnos y docentes pueden desarrollar en verdaderos ambientes de aprendizaje.

Por otro lado, este trabajo ha permitido identificar los beneficios del juego para el aprendizaje de la lectura en los alumnos con DI, además de otros procesos que resultaron favorecidos de forma adicional como la memoria visual, la atención, el seguimiento de instrucciones, la postura, el lenguaje oral, la convivencia y la conducta adaptativa. Pese a los propósitos contemplados, con

la aplicación de la estrategia de intervención el desempeño de los alumnos impactó significativamente en las actividades que llevaban a cabo en terapia física, de lenguaje, en computación y en la biblioteca escolar, ocasionando que las docentes de dichas áreas se interesaran y se sumaran al proyecto.

Otro aspecto interesante de esta investigación fue la transición de la conducta que observaron los alumnos desde la fase de diagnóstico hasta concluir la intervención, situaciones que indicaron que al sentirse motivados por aprender jugando llegaban a autorregular su conducta entre sí sin intervención del docente, y en los casos más afortunados por sí mismos. Lo que permitió concluir que las actividades lúdicas son un medio idóneo para el desarrollo integral de los alumnos con DI ya que activan sus habilidades motrices y sensoriales, estimulan su lenguaje y comunicación, les representan retos cognitivos que les permiten ejercitar sus habilidades intelectuales, fortalecen su desarrollo afectivo y social a través de la práctica de valores como la amistad, la colaboración, el respeto, la empatía entre otros.

Es preciso señalar que realizar este estudio ha conducido a descubrir una serie de sucesos inesperados, primero porque quedó de manifiesto que el punto de partida debe ser lo que realiza el docente, para proseguir con el análisis de otros factores como el desempeño de los alumnos, y en general la cultura escolar. Además porque se configuraron a la problemática abordada, otras situaciones que pudieron ser exploradas como el tipo y uso de materiales didácticos, el rol del docente como mediador entre el aprendizaje y el alumno y

el sentido genérico de algunas habilidades que deben ser desarrolladas en todos los alumnos pese a su condición específica.

Finalmente, se debe reconocer que el trabajo docente se vuelve realmente profesional cuando se realiza con plena conciencia de su impacto en la vida de cada alumno y el desarrollo de la sociedad, por lo tanto en la actualidad se requiere convertirse en un investigador constante de la realidad educativa, esta experiencia se adquirió al tener que replantear en varias ocasiones lo que se estaba haciendo, debido a las necesidades de los alumnos, del contenido y del contexto.

Puede concluirse que no basta contar con los insumos suficientes para planificar situaciones didácticas; es preciso conjugar a todos los participantes del acto educativo en la construcción de ambientes de aprendizaje en los que todos y cada uno cuenten con oportunidades para desarrollar competencias, no solamente saberes, esto significa, brindar espacios para que habilidades de los alumnos con DI como la lectura funcional, se pongan en marcha en situaciones de la vida diaria ya sea mediante prácticas reales o virtuales que permitan a los alumnos desenvolverse cada vez con mayor autonomía, y sobre todo que permitan demostrarse a sí mismos, a padres de familia, docentes y comunidad en general, que pueden lograrlo.

Definitivamente este es solo el inicio, la verdadera transformación en los CAM se edifica con base en innovaciones permanentes, porque al igual que la diversidad del alumnado la realidad es heterogénea. Esta reflexión concluye lo

que hasta ahora se ha descrito en esta investigación, y ha constituido su mayor hallazgo.

REFERENCIAS

- Andrés, M^a L., Urquijo, S., Navarro, J. I., García-Sedeño, M.. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, *Junio-Sin mes*.
- Aramayo, M. (2010). Reflexión de la práctica docente en la optimización de la enseñanza de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual del Instituto de Educación Especial Paula Correa del Estado Bolivariano de Miranda. Investigaciones venezolanas sobre las personas con discapacidad. Universidad Monteávila, Caracas. RIF J-0647247-9
- Benítez L., Cabañero J., Sobrino M., Viadero D. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*". Consejería de Educación. Comunidad de Madrid, España. ISBN: 84-451-2513-3.
- Bernardo Carrasco J. (2004). *Una didáctica para hoy*. Ediciones RIALP. Madrid España. ISBN: 84-321-3509-7
- Best J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Ed. Morata. Madrid, España.
- Blanco Cañete D. (2010). La lectura funcional. *Revista Digital Eduinnova*. Núm. 26. ISSN 1989-1520
- De la Torre S. y otros (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid, España.

- Dirección Educación Especial (2004). El Placer de la Lectura en Niños con Discapacidad en el Centro de Atención Múltiple, ISBN 970-18-8530-9 ISBN 970-18-8532-5, México D.F.
- García Cedillo I., Escalante Herrera I., Escandón Minutti M., Fernández Torres L., Mustri Dabbah A. y Puga Vázquez I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. Secretaría de Educación Pública. México. ISBN: 970-18-5245-1
- González Valenzuela, M., Martín Ruiz, I., Delgado Ríos, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. Revista Latinoamericana de Psicología, sin mes.
- Guzmán Rosquete R. (1997). Tesis doctoral Métodos de lectura y acceso al léxico. Universidad de la Laguna, Islas Canarias.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Las personas con discapacidad en México : una visión al 2010. ISBN 978-607-739-055-8
- Mackholt, D., Girardi, C.. (2009). Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Julio-Diciembre.
- McKernan, J. (1996). Técnicas no observacionales, de encuesta y de autoinforme, en investigación-acción y currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Mecee, J. (2001). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México. ISBN 970-18-4747-4

- Meneses Montero M., Monge, Alvarado. M. A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, Vol. 25, No. 2, Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2006). Manual de Atención a las Necesidades Educativas Especiales en el aula. Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo. Guatemala, Guatemala.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Juego y educación inicial. Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-950-00-0891-4
- Monereo C., Castelló M., Clariana M., Palma M., Pérez Cabani M.. Ed. Graó, ISBN 970-18-1041-4. España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1980). El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. Estudios y documentos de Educación. No. 34. Francia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA). Aula XXI, Santillana. España.
- Pérez Serrano, G. (1998). Técnicas cualitativas de investigación: la observación, en Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Ediciones La Muralla. Madrid, España.

- Ramos Gutierrez, J. (1998). Tesis doctoral: Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos, Biblioteca Universidad Complutense de Madrid, España.
- Ramos Sánchez, J. L. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con Discapacidad Intelectual: una reflexión sobre la práctica. Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 34. ISSN: 1022-6508.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española, 22ª ed. Madrid, España.
- Renders A. C., Ventura M. F., Yúdice M. J.. (2007). Tesis Factores que inciden en el desarrollo de hábitos en la lectura de los niños y niñas de primer grado del Centro Escolar Católico Fe y alegría San José de San Salvador, El Salvador.
- Schalock L. R. (2009) La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Vol 40 (1), No. 229. Hastings College, Nebraska.
- Sarlé Patricia M., Rodríguez Sáenz I., Rodríguez E., (2010). Juego reglado. Un álbum de juegos, 1a ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-987-26134-3-3.
- Sampieri Hernández R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P. (2006). Metodología de la investigación. México, D. F. ISBN: 970-10-5753-8.

Secretaría de Educación Pública (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial, México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (2011a). Plan de estudios. Educación Básica. México.

Secretaría de Educación Pública (2011b). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. México.

Serrano Chica F. D. (2005). Tesis doctoral Disléxicos en Español: papel de la fonología y la ortografía. Universidad de Granada, España. ISBN: 84-338-3573-4.

Valdespino Echaui, L. (2005). Método integral para la adquisición de la lectura y escritura en niños con discapacidad intelectual. México: Integración Down I.A.P

Valdivieso Bravo, L. (2000). Pensamiento Educativo. Vol. 27 (diciembre 2000). Pontifica Universidad Católica de Chile.

APÉNDICES

Apéndice 1. Cuestionario para docentes (C1)

Estimado participante:

Los datos que se recopilen en este instrumento serán utilizados con fines académicos. El investigador se compromete a mantener el anonimato de los participantes. Por esta razón no se solicitan datos personales y de identificación. Se agradece su disposición y cooperación para la ejecución del mismo.

Instrucciones. Responda a las preguntas que se le plantean a continuación, marcando con una ✓ en las opciones que así lo requieran.

1. Antes de adentrarse a profundidad en las actividades de enseñanza que ha planificado para sus alumnos ¿Qué aspectos considera prioritarios favorecer para que se desarrollen efectivamente en su clase?

2. De la siguiente secuencia seleccione cuáles pasos utiliza para la enseñanza de la lectura en sus alumnos con DI.

- ☐ Selección del vocabulario a trabajar.
- ☐ Presentación y uso del vocabulario seleccionado en diálogos con apoyo de imágenes o fotos.
- ☐ Presentación de la imagen y la palabra a trabajar.
- ☐ Búsqueda de las palabras a trabajar en documentos varios: impresos, revistas, calendarios, cartas, cuentos, documentos de Internet... para una aproximación y familiarización de las nuevas palabras a trabajar.

- ☐ Uso del vocabulario en diferentes contextos para una intervención más localizada.

3. ¿Qué medios utiliza en para favorecer el aprendizaje de la lectura?

- ☐ Materiales escritos
- ☐ Software educativo
- ☐ Bibliotecas digitales
- ☐ Señalamientos logo-gráficos.

4. Señale cuál es su principal objetivo del aprendizaje de la lectura en sus alumnos.

5. ¿Qué actividades realiza con sus alumnos para estimular el aprendizaje de la lectura en sus alumnos?

6. ¿Qué factores considera en el diseño de las situaciones de enseñanza de la lectura al trabajar con sus alumnos?

- ☐ Motivación e interés de los alumnos
- ☐ El periodo que logran focalizar su atención

- ☐ El grado de significado y utilidad del contenido leer
- ☐ La extensión del texto de lectura
- ☐ Uso de diferentes materiales que consideren los estilos auditivos, visuales y kinestésicos de aprendizaje.
- ☐ Otros: _____

7. ¿Cuáles son los principales recursos didácticos que contempla para favorecer el aprendizaje de la lectura en sus alumnos?

- ☐ Libro de texto
- ☐ Material audiovisual:
 - ☐ Computadora
 - ☐ Grabadora
- ☐ Etiquetas de productos
- ☐ Menús
- ☐ Anuncios de periódicos y/o revistas

Apéndice 2. Ejercicio para alumnos (E1)

INSTRUCCIONES:

1. Siéntate en tu lugar
2. Toma tus materiales.
3. Saca punta a tu lápiz
4. Escribe tu nombre:



5. Recorta las palabras y pega el nombre a cada imagen.



6. Lee la siguiente etiqueta y contesta.



Marca: _____

Producto: _____

Precio: _____

Cantidad: _____

7. Nombra el significado de cada imagen



Apéndice 3. Análisis de preguntas abiertas del C1 para docentes

Criterio	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Aspectos que considera favorecer previamente e antes adentrarse a su clase	“Estilo de aprendizaje de cada alumno, sus habilidades, recuperación de saberes previos , el nivel o la etapa en la que se ubica cada alumno, las adecuaciones curriculares , los materiales, la participación de todos los alumnos-nociones espaciales”	“Primeramente para atraer el interés de los niños utilizo guiñoles, inicio con un diálogo adecuado a la edad del niño, considera la postura, diferentes tipos de agrupamientos y lugares para trabajar.”	“Enfocar a en la lector-escritura ya que es indispensable en el aprendizaje del educando”	“Brindarle al alumno la confianza en sí mismo para que pueda aprender; motivarlo hacia las actividades”	“El que las actividades sean atractivas utilizando materiales los cuales les favorezcan su aprendizaje, haciendo mayor énfasis en los conocimientos que necesiten consolidar”.
Principal objetivo de aprendizaje respecto a la lectura en sus alumnos	“Lograr que los alumnos adquieran la lectura como herramienta de aprendizaje , que les permita desenvolverse de manera funcional en los diferentes contextos en los que interactúa”	“Que el niño logre entender la lectura a partir de las actividades de estimulación”	“Que el alumno comprenda a la lectura ”.	“Que pueda rescatar el significado de los textos cortos”.	“Que adquieran esta herramienta porque es fundamental para aprendizajes posteriores que les serán útiles en su vida cotidiana”.
Actividades que realiza para estimular el aprendizaje de la lectura en sus alumnos	“El pase de lista; creación de ambiente alfabetizador y de aprendizaje; lectura guiada; recreativa, comprensiva; juegos”.	“Rimas, cuentos, coros”.	“Su interés por la computadora, el seguir instrucciones los motiva a aprender a leer”.	“Lectura de cuentos, ejercicios de crucigramas, imágenes animadas”.	“La utilización de cuentas, audiocuentos, tarjetas con vocales, letras y algunas sílabas”.

Apéndice 4. Análisis de preguntas cerradas del C1 para docentes

Aspecto	Proceso de enseñanza de la Lectura Funcional					Medios utilizados				Factores considerados						Recursos didácticos empleados				
Componentes	Selección de vocabulario	Presentación del vocabulario a trabajar	Presentación de la imagen	Familiarización de nuevas palabras	Uso del vocabulario en diferentes contextos	Materiales escritos	Software educativo	Biblioteca digital	Señalamientos logo-gráficos	Motivación e interés	Periodo de atención	Utilidad del contenido	Extensión del texto	Uso de diferentes materiales	Otros	Libro de texto	Material audiovisual	Etiquetas de productos	Menús	Anuncios, periódicos y revistas
Total	2	4	4	3	2	5	2	1	3	4	2	2	3	4	0	5	2	2	2	2

Apéndice 5. Análisis de indicadores del E1 para alumnos

Habilidades pre-lectoras				Lectura de imágenes			Reconocimiento de vocabulario específico	
Postura	Atención	Seguimiento de instrucciones	Actividades manipulativas	Discriminación de símbolos	Reconocimiento de procesos en imágenes	Significado de íconos	Identificación de la palabra escrita	Manejo de distintos portadores de textos
5	3	4	4	3	3	7 de 15	2	2

Apéndice 6. Plan de trabajo para la aplicación de la estrategia de intervención

PLAN DE TRABAJO PARA LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN					
FASE DEL PROCESO	SESIÓN	OBJETIVOS	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	RECURSOS Y MATERIALES	FECHA
1ª	I	“Las reglas del juego” Fortalecer en los alumnos las habilidades pre-lectoras que tienen incidencia en el aprendizaje de la lectura tales como postura y atención.	• Expresan en una lluvia de ideas los juegos que prefieren. • Determinan junto al docente las normas de trabajo para las sesiones (permanecer correctamente sentado, respetar los turnos de participación, mantenerse atento a las actividades y seguir las instrucciones). • Juegan de forma grupal a la lotería, asignando roles a para la dinámica del juego.	Registro de observación Normas de convivencia ilustradas Juegos de mesa: memorama y lotería	6 de Octubre
	II		• Determinan alguno de los temas sugeridos por el docente para elaborar un juego de memorama. Los temas sugeridos se agrupan		

			entorno a campos semánticos como los animales, los juguetes, los transportes.		
2ª	III	“Leamos jugando” Estimular en los alumnos el aprendizaje de palabras de uso cotidiano por campos semánticos.	Colocan etiquetas con los nombres de los objetos del aula guiados por el docente.	Diario de campo Material didáctico elaborado	8 de Octubre
	IV		Participan en juegos de movimiento como el “Stop” utilizando gafetes individuales para identificarse.		
	V		Juegan con una ruleta para construir oraciones cortas a partir de diferentes portadores de texto y pictogramas.		13 de Octubre
			Participan en el juego “Ponle la cola		

	VI		al burro” en el que los alumnos con la guía del docente colocarían etiquetas con los nombres de los objetos del aula como banco, pizarrón, escritorio. • Juegan a “El avión” con la consigna de construir enunciados sencillos en a partir de diferentes textos y pictogramas. • Elaboran carteles y anuncios distintos objetivos: solicitar o dar información, ofrecer servicios, etc.		15 de Octubre
	VII	Valorar el nivel de logro obtenido con el grupo de estudio con el uso de la estrategia y las actividades	• Participan en algunos juegos interactivos diseñados para la lectura como lecturas multimedia y presentaciones didácticas en Power Point.	Rúbrica de evaluación Diario de campo Material multimedia diseñado Rúbrica de	20 de Octubre
3a	VIII		• El docente aplica una rúbrica de evaluación, para determinar en los		22 de Octubre

		implementadas.	alcances de la intervención y establecer consideraciones pertinentes.	evaluación	
--	--	----------------	---	------------	--

Apéndice 7. Concentrado de los datos recabados en las Guías de Observación

Aspectos	Indicadores	Descripción
Desarrollo de habilidades pre-lectoras	a) Permanecer sentado b) Ejecución de actividades manipulativas c) Comprensión de instrucciones d) Focalización de la atención	Durante la primera fase de la estrategia de intervención con el grupo de estudio se observaron actitudes de incertidumbre ante las actividades que iban a desarrollarse. No obstante con la apertura, mediante una lluvia de ideas, fue notable la participación de los alumnos, quienes en su mayoría, exponían de manera voluntaria sus ideas. Una vez que se exploraron los conocimientos previos, se procedió a la presentación del primer juego de mesa: la lotería, lo que ocasionó interés en los alumnos. La actividad se desarrolló dentro del aula con la participación de todos los alumnos por lo que se tomaron acuerdos sobre cómo sería la dinámica del juego, se pidió al alumno que enlistaran las normas importantes para plasmarlas por escrito frente a todos, por lo que se advirtieron las reglas que

		habría que respetar, entre las que señalaron: “no hacer trampa”, “no golpear”, “ayudar al que no puede”, “seguir las instrucciones”, se realizó la asignación de roles en el juego, proponiendo qué podría nombrar las barajas, repartir los materiales. a) En el transcurso de la actividad se observaron que a 4 de los alumnos les cuesta trabajo permanecer adecuadamente sentados, lo que se refleja en constantes cambios de postura y movimientos constantes en el banco, aun y cuando no se ponen de pie. b) En cuanto a las actividades manipulativas, se observan coordinación viso-motriz, ubicando en su totalidad la ficha en la casilla correspondiente al observar la imagen que se les presentaba, situación que les resultaba complicada cuando solo escuchaban nombrar la palabra.
--	--	---

		c) Las instrucciones se dieron a los alumnos en tres momentos observándose que en la primera ocasión los alumnos permanecían sentados y mirando la docente, en el segundo momento escuchaban de manera comprensiva, siendo la tercera ocasión cuando ejecutaban las consignas. Durante la actividad se observó que sólo 2 de los alumnos no lograron cumplir con las consignas, en uno de los casos por distracción y en el otro debido a la incomprensión de las instrucciones. d) La puesta en marcha con dos variantes permitió identificar dos niveles de complejidad en los que los alumnos mantuvieron la atención en distintos periodos, de esta manera al indicarles que la tabla sería llena, es decir con base a 16 imágenes, se observaba mayor desatención que cuando la referencia eran solo 4 imágenes en una sola
--	--	--

		línea.
Reconocimiento y uso de vocabulario cotidiano	• Ampliación de campos semánticos • Identificación sonido inicial	Durante la intervención se observó que los alumnos realizaban predicciones sobre la palabra escrita cuando se encontraba en zonas cotidianas para el alumno, manifestando habilidades para el reconocimiento de texto cuando se ubicaba en zonas en su ambiente cotidiano como el aula y la escuela. A partir de las actividades planificadas, se observó que los alumnos lograban mayor identificación del sonido inicial de la palabra cuando tenían contacto permanente con su escritura, y en el 60% de los alumnos surgía el reconocimiento de la letras. Se observaron también manifestaciones frecuentes de los alumnos sobre lo que descubren del sistema de escritura, a la vez que lo comparten con el docente y sus compañeros entusiasmado por hacer comentarios como “ah yo sé”, “S de Soriana es la misma de Sabritas” ó “la p de pelota y papá son

		iguales.
Metodología de la enseñanza y empleo de material didáctico	• Uso de imágenes • Presentación de la palabra escrita	Con el empleo de imágenes durante la clase como apoyo la palabra escrita se observó una mejora en la comprensión del significado, ya que la imagen servía en primer momento como referente en los alumnos, y después sin que utilizara se reconocía su valor sonoro convencional, estableciendo correspondencias entre el fonema y la grafía. Este aprendizaje se vio favorecido por el establecimiento del ambiente alfabetizador en el aula lo que facilitaba el reconocimiento de palabras escritas, porque se encontraban en constante interacción con estas, situación que se evidenció en comentarios como “aquí dice pizarrón”, “así se escribe mesa”, “este es todo mi nombre”. En todas las actividades la imagen que acompañaba al texto fue motivo de interés y aprendizaje para los alumnos.

		En cuanto a la metodología de la enseñanza se observaron mayores actitudes de interés en la clase, al ser ofertadas por el docente como una ocasión de diversión. Desde la tercera sesión en la que se trabajó la actividad “Leamos jugando” el grupo comenzó a manifestarse con mayor disposición. Los niños hicieron comentarios constantes sobre su agrado en los juegos realizados “así está bien divertido” “siii, vamos a jugar” o “¿si me porto bien puedo participar?”
Lectura global de los alumnos	• Identificación de palabras • Nivel de lectura	En este aspecto fue evidente el progreso de los alumnos respecto a la identificación de palabras escritas, símbolos y pictogramas. Si bien su lectura no fue del todo convencional, desarrollaron competencias comunicativas para interpretar mensajes sencillos apoyados en la imagen o los textos conocidos, haciéndose frecuente el interés de los niños por leer, comentando “yo digo que dice ahí”.

		A nivel colectivo se observa una mejora considerable en la lectura, manifestándose en mejores desempeños al momento de interpretar mensajes escritos, notándose que durante estas dos últimas sesiones de intervención 5 miembros del grupo logran predecir el texto, al reconocer el valor sonoro inicial o asociar palabras que se han venido trabajando durante las actividades.
--	--	--

Apéndice 8. Rúbrica de evaluación del alumno

Indicador	Nivel de desempeño				
	Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Insuficiente
Posee hábitos de trabajo fundamentales y necesarios para el aprendizaje de la lectura.	Adopta una postura adecuada al trabajar, ejecutar actividades manipulativas, comprender instrucciones orales sencillas y es capaz de mantener la atención durante la clase.	Se mantiene sentado durante la clase, lleva a cabo las actividades de manipulación, precisa ayuda para comprender instrucciones, focaliza su atención la mayor parte del tiempo.	Logra permanecer sentado y realiza las actividades de manipulación, en ocasiones requiere apoyo para entender las consignas y se mantiene atento a las actividades con regularidad.	Permanece sentado con ayuda durante la clase, realiza actividades manipulativas como y necesita de constante monitoreo para no distraerse durante las actividades.	Presenta dificultades para permanecer debidamente sentado aún con ayuda, las actividades manipulativas le resultan sumamente complejas y se muestra desatento en las actividades.
Aumenta el manejo de distintos campos semánticos relativos a situaciones específicas de la vida.	Identifica y utiliza vocabulario escrito específico de las acciones que realiza en su vida diaria expresado en palabras, imágenes, símbolos y pictogramas.	Identifica el significado de imágenes o pictogramas y de parcialmente el palabras de uso cotidiano, y de algunas palabras con las que se encuentra familiarizado.	Distingue el significado de algunos portadores de texto y los principales íconos que observa en su entorno.	Reconoce el significado de imágenes, interpreta parcialmente el significado de pictogramas e íconos.	Interpreta y evoca el significado de algunas imágenes y dibujos simples.
Desarrolla un nivel de lectura que le permita un uso funcional para la vida diaria.	Lee de forma autónoma textos simples, letreros, anuncios y ubicar dónde debe escribir su nombre en un documento gráfico.	Lee con apoyo textos cortos apoyándose en las imágenes que le acompañan para comprender el significado del texto.	Interpreta oraciones cortas, reconociendo parcialmente las palabras escritas, aproximándose al contenido de algunas frases cortas.	Logra la lectura de palabras bisílabas y algunas veces trisílabas.	Reconoce el valor sonoro de algunas grafías.