



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Facultad de Educación Especial

Escuela de Educación Especial y Pedagogía

Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciada

en

Educación Especial

Tesis

**TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE APLICADO EN DOS
ESCUELAS DEL DISTRITO DE SANTIAGO, 2019**

Presentado por:

Cortés, Yalenis 9-723-1045

Asesora:

Profesora: Odilia Martínez

Panamá, 2020

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado primeramente a Dios, por darme la fuerza de terminar una de mis metas propuestas.

A mi familia, por ser ese pilar de apoyo y compromiso como muy especial, a mi madre Dixiana Aparicio, por sus consejos y a mi querida hija, Joselin, que es mi primor, la alegría de mi corazón.

Yalenis Cortés

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi padre celestial, que me ha dado el valor, la sabiduría para culminar uno de mis compromisos como profesional, con el objetivo de llegar a obtener una formación de educación superior.

A mi profesora asesora Odilia Martínez, que durante este proceso de realización de este estudio supo guiarme con certeza, con lo cual he logrado con feliz término este trabajo de grado. A las demás personas que me brindaron todo su apoyo incondicional.

Yalenis Cortés

RESUMEN

TITULO: Técnicas y recursos didácticos en estudiantes con discapacidad intelectual leve aplicado en dos escuelas del distrito de Santiago, 2019.

Las técnicas didácticas o de aprendizajes, e igual los recursos didácticos, son herramientas mediadoras que sean puentes en los procesos de viabilidad comprensiva de los procesos prácticos de la lectura, especialmente en la población de estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Las técnicas, en su sentido amplio, se pueden conceptualizar como el conjunto de pasos metodológicos y procedimientos que tienen como propósito alcanzar aprendizajes efectivos y significativos. Los recursos didácticos, en cambio, son medios que facilitan la ejercitación activa de los procesos de construcción de las experiencias educativas en niveles estandarizados y aproximaciones de calidad.

Dimensiones que hay que contemplar, tomar en cuenta en los procesos de comprensión lectora en los estudiantes regulares, pero, en especial en aquellos que presentan niveles de discapacidad intelectual leve, como son: 1) la dimensión de reconocimiento; 2) la de comprensión lectora, y, 3) la dimensión de afectividad.

La discapacidad intelectual leve que se puede concebir, definir como aquellos trastornos de orden psicobiológico-motor en los seres humanos que impide realizar una vida normal en cuanto a la estructuración lógica del conocimiento por la disfuncionalidad de algunos órganos de la persona para articular ideas, expresar ideas o leer con fluidez y corrección.

Palabras claves: discapacidad intelectual, técnicas, recursos didácticos, materiales didácticos, estrategias, adecuaciones, métodos

Abstract

TITLE: Teaching techniques and resources in students with mild intellectual disabilities applied in two schools in the district of Santiago, 2019.

Teaching or learning techniques, and equal to teaching resources, are mediating tools that are bridges in the processes of comprehensive feasibility of practical reading processes, especially in the population of students with mild intellectual disabilities.

The techniques, in their broad sense, can be conceptualized as the set of methodological steps and procedures that aim to achieve effective and meaningful learnings. Teaching resources, on the other hand, are means that facilitate the active exercise of the processes of construction of educational experiences at standardized levels and quality approximations.

Dimensions to be considered, take into account in the processes of reading comprehension in regular students, but especially in those with mild levels of intellectual disability, such as: 1) the dimension of recognition; 2) that of reading comprehension, and, 3) the dimension of affectivity.

The mild intellectual disability that can be conceived, define as those disorders of psychobiological-motor order in humans that prevents a normal life in terms of the logical structuring of knowledge by the dysfunctionality of some organs of the person to articulate ideas, express ideas or read fluently and correctly.

Keywords: intellectual disability, techniques, teaching resources, teaching materials, strategies, adequacy, methods

CONTENIDO GENERAL

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACION

1.1 Planteamiento del problema	15
1.1.1 Problema de Investigación	17
1.2 Justificación	17
1.3 Hipótesis de la Investigación	19
1.4 Objetivos de Investigación	19
1.4.1 Objetivos General	20
1.4.2 Objetivo Especifico	20

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 21

2.1. Técnicas y Recursos Didácticos	22
2.1.1 Concepto de Técnicas	22
2.1.2 Concepto de Técnicas Didácticas	22
2.2.2 Estrategias y técnicas en la enseñanza de la lectura	23
2.2.1 Estrategias didácticas	23
2.2.1.1.1 Lectura Socializada Interrumpida	23
2.2.2.1.2 La lectura independiente	24
2.2. Concepto de Recursos Didácticos	25
2.2.1 Etapas específicas en el uso de los Recursos Didácticos	25
2.2.1.1 Fase Pre-Activa	25
2.2.1.2 Fase Activa	25
2.2.1.3 Fase Post-Activa	26
2.2.2Tipos de Recursos Didácticos en la enseña de la lectura	26

2.2.2.1 El Pizarrón	27
2.2.2.2 El Cartel	26
2.2.2.3 El Papelógrafo	26
2.2.2.4 El Rotafolio	27
2.2.2.5 El Franelógrafo	27
2.2.3. La Lectura	27
2.2.3.1 Niveles de la Lectura	29
2.2.3.1.1 Microestructura	30
2.2.3.1.2 Macro estructura	30
2.2.3.1.3 Superestructura	30
2.2.3.2 Tipos de Lectura	30
2.2.3.2.1 La Lectura Deficitaria	31
2.2.3.2.1.1 La Lectura Silábica	31
2.2.3.2.1.2 Lectura Vacilante	31
2.2.3.2.1.3 La Lectura Inexpresiva	31
2.2.3.2.1.4 La Lectura Correcta	31
2.2.3.2.1.5 Lectura Corrida-Fluida	31
2.2.3.2.1.6 La Lectura Expresiva	31
2.2.3.3 Otros Tipos de Lectura	32
2.2.3.3.1 Lectura en Alta Voz	32
2.2.3.3.2 La Lectura Grupal en Voz Alta	32
2.2.4 Los Procesos Psicológicos de la Lectura	32
2.2.4.1 Proceso de Bajo Nivel	32
2.2.4.2 Proceso de Nivel Medio	33
2.2.4.3 Proceso de Alto Nivel	33
2.2.4.5 Las Dificultades en el Proceso de la Lectura	33
2.2.6 Métodos Adecuados para Alumnos que tienen Problemas de Aprendizaje Lector	35

2.2.7 Tres dimensiones en el tratamiento de los problemas de la lectura	36
2.2.7.1 El Reconocimiento	36
2.2.7.1.1 Análisis Perceptivo Visual	36
2.2.7.1.2 Habilidades Auditiva	37
2.2.7.1.3 La Correspondencia Fonema-Grafema	38
2.2.7.1.4 Habilidades de Conciencia Fonológica	39
2.2.7.1.5 Análisis Estructural	40
2.2.7.1.6 Análisis Contextual	40
2.2.7.2. La Compresión de la Lectura	40
2.2.7.2.1 Análisis Contextual como Estrategia para la Comprensión	41
2.2.7.2.1.1 El Dominio del Vocabulario	41
2.2.7.2.1.2 Compresión Literal	42
2.2.7.2.1.3 Dificultades que Surgen en la Comprensión Implícita	43
2.2.7.2.1.4 Secuenciación	43
2.2.7.2.1.5 Compresión Inferencial	44
2.2.7.2.1.6 Lectura Crítica	44
2.2.8 Afectividad	44
2.2.8.1 Aspectos Metacognitivos	46
2.2.8.2 Errores que hay que Observar	47
2.2.8.3 Lectura de Escolaridad	48
2.2.9 Las adaptaciones curriculares en los procesos de la lectoescritura	49
2.2.9.1 Tipos de Adaptaciones Curriculares	49
2.2.9.1.1 Las Adaptaciones Curriculares de Acceso	49
2.2.9.1.2 Adaptaciones Curriculares Individualizadas	50
2.2.9.1.3 Adaptaciones Curriculares No Significativas	50
2.2.9.1.4 Adaptaciones Curriculares de Ampliación	50
2.3 Discapacidad Intelectual Leve	50
2.3.1 Criterios para Denotar una Deficiencia Intelectual Leve	51

2.3.2 La Discapacidad Intelectual como Problema de Salud Pública	52
2.3.3 Tipos de Discapacidad Intelectual	52
2.3.3.1 La Discapacidad Intelectual Leve	53
2.3.3.2 Discapacidad Intelectual Moderada	53
2.3.3.3 Discapacidad Intelectual Profunda	54
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	55
3.1. Diseño de Investigación y tipo de estudio	56
3.1.1. Diseño de Investigación	56
3.1.2. tipo de estudio	56
3.2. Población, sujetos y tipo de muestra	58
3.2.1. Población	58
3.2.2. Sujetos	58
3.2.3. Muestra	58
3.3. variables	58
3.3.1. variable 1	58
3.3.1.1. Definición conceptual	58
3.3.1.2. Definición Operacional	59
3.3.2. variable 2	59
3.3.2.1. Definición conceptual	59
3.3.2.2. Definición Operacional	59
3.3.3. variable 3	60
3.3.3.1. Definición conceptual	60
3.3.2.2. Definición Operacional	60
3.4. Instrumentos y herramientas de recolección de datos	60
3.5. Procedimiento	60

CONCLUSIONES

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA

ANEXOS

ÍNDICE DE CUADRO Y GRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

En este proyecto de investigación muy relacionado con el tema de investigación titulado “Técnicas y Recursos Didácticos en Estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve Aplicado en Dos Escuelas del Distrito de Santiago, 2020”, se pretende realizar un análisis sobre la importancia y el problema del dominio de la capacidad lectora de los estudiantes en centros educativos que desarrollan la modalidad educativa de educación inclusiva en Panamá. En el caso de este estudio, en los centros educativos escogidos para el levantamiento de este proceso de investigación.

El problema que presentan los centros educativos en cuanto al posicionamiento de la habilidad lectora de los estudiantes y comprender de manera específica lo que se trama en cada lectura, es algo que escolares panameños no logran superar aún en los niveles de educación superior; es decir, no dominan los elementos constitutivos de orden gramatical que configuran los argumentos de un texto de lectura, aun es sencillo. Lo peor se da esta realidad en las lecturas que tratan de temas muy abstractos en donde hay que deducir, inferir e interpretar las líneas de conocimientos semánticos abstractos, donde hay que escindir las premisas de la lectura.

El problema de no poder leer de manera comprensiva es lo que produce los fracasos y el abandono o deserción escolar, debido al desconocimiento del dominio y manejo de la lectura en todas las características de naturaleza compleja. La alarma de este problema se expande en todo el sistema educativo panameño,

porque de acuerdo a las estadísticas del Ministerio de Educación y el Informe por la Agencia de las Naciones para el Desarrollo para América, así lo expresa.

Este fenómeno social educativo repercute en la formación del hombre y de la mujer panameña, pues los centros educativos en todos los niveles están formando profesionales que no saben procesar una lectura ni mucho menos estructurar textos de calidad semántica válidas para leerla dentro de los estándares elevados de calidad y de reingeniería del campo de la intelectualidad. Todas estas razones es lo que ha motivado realizar este estudio y respuesta a buscar nuevas metodologías, técnicas y recursos materiales didácticos que impacten de manera positiva de proveer a los estudiantes de educación básica o elemental los procedimientos, las prácticas, los pasos pertinentes para que sean los propios estudiantes que construyan y reconstruyan textos de lecturas mediante la reflexión y la creatividad.

De allí que este proyecto de estudio, para que cumpla con las expectativas trazadas en sus objetivos, se ha dividido en cuatro capítulos fundamentales. El primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema de forma deliberativa y como pregunta incluye todos los elementos como la justificación, las hipótesis, y los objetivos. En el segundo capítulo, o sea el marco teórico, se presenta de manera analítica los aportes teóricos de diferentes autores que señalan la importancia del uso de técnicas didácticas y de los recursos en los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en sus diferentes tipos y complejidad.

En el tercer capítulo, se describe el tipo y diseño de la investigación, de sus principales variables e indicadores para que sean objeto de medición. Además, de la presentación y descripción de técnicas e instrumentos viables, confiables para la recopilación de los datos para estructurar y armar los contenidos del informe final de este proceso de investigación. En el cuarto capítulo, presenta el informe redactado resaltando todos los datos, hallazgos importantes relacionados al problema y a sus variables.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones alusivas al contexto del proceso de investigación. También se presenta la bibliografía, los anexos correspondientes a este proyecto de investigación, relacionado al uso de técnicas y recursos en los procesos de aprendizaje de la lectura en estudiantes con discapacidad intelectual leve.

CAPÍTULO I

1.1 Planteamiento del Problema

Las técnicas didácticas o de aprendizajes, así como los recursos y materiales que son utilizados en la praxis instruccional de las instituciones escolares locales en cualquier punto de la geografía nacional, como internacional, se caracteriza por ser inyectores, motivadores que despiertan niveles incalculables de emocionalidad; pues, abren los sentidos, las facultades de los sujetos que requieren del sistema en su formación compleja, personal y permanente para ser productivo en valores supremos para el desarrollo y progreso de toda sociedad.

En el campo de la instrucción lectora, las técnicas y los recursos didácticos han sido y serán en su evolución herramientas mediadoras de acceder al conocimiento de diversos textos objeto de lectura en todas sus categorías, niveles, dimensiones que hay que superar para ser un lector elocuente, efectivo, comprensivo. Los centros educativos como regentes y responsables en desarrollar una educación igual para todos, es necesario que en los procesos de lectura en estudiantes con discapacidad se utilicen las técnicas y recursos para que estas poblaciones de estudiantes puedan superar sus barreras para la asimilación y aprehensión de las experiencias.

En los centros educativos de Panamá se da el fenómeno dentro de la esfera educativa de los fracasos escolares en el manejo individual y colectivo del lenguaje expresivo mediante la lectura comprensiva e interactiva en los niveles básicos de educación formal, especialmente en los niveles básicos de educación formal, incluso la no formal. En gran parte, esta población escolar con problema lectora comprensiva se ha mantenido en una constante en un 12% a 15% a nivel

nacional impacta negativamente en los demás cursos de estudio de los escolares panameños. Estos indicadores son los que dan luces que hay que imprimir mayores esfuerzos estratégicos en el uso y aplicación de técnicas metodológicas eficaces en los procesos de la lectura en los niveles bajos, en grados elementales. Pero, aún existe el problema para los estudiantes que han desarrollado las destrezas visuales, manual visor para leer; no entienden lo que leen ni mucho menos interpretar lo leído; inferir con sus propios argumentos, e incluso, hacer una crítica exhaustiva de los pasajes que contiene una lectura de un texto.

El autor Gómez H. y Otros (2013), en su libro titulado “Problemas de Aprendizaje”, manifiestan sobre este tópico lo siguiente:

La lectura y la escritura son actividades en la que participan varios sistemas motores, perceptuales, visuales; así como las habilidades lingüísticas y simbólicas. Si se presenta una alteración en cualquiera de estos elementos puede presentarse en déficit en el lenguaje escrito (p. 73).

El problema de los fracasos escolares, así como las deserciones escolares que se manifiesta tiene como corolario tangible en la génesis de una pobreza de la capacidad de leer comprensivamente de los estudiantes. Es un problema que siempre va a estar enquistado en el sistema, pero que busca encontrar nuevas estrategias de la didaxia, de recursos variados diversos para disminuir los fracasos en estudiantes con necesidades educativas especiales y, en caso contrario, superar sus déficits en los procesos de la lectura comprensiva.

Finalmente, hay que expresar que los niños(as) con discapacidad intelectual leve o que tienen un problema de retraso para leer, estructurar, retener ideas, experiencias de aprendizaje pueden superar estas condiciones de afectación neurológica y lograr con su persistencia su sueño de completar sus estudios en todos los niveles que brinda el sistema educativo respectivo.

El niño disléxico o que padece de un trastorno mental leve, se caracteriza por poseer una inteligencia promedio que se ubica en una frontera psíquica de 70 en cuanto a su cociente intelectual; pero, a su vez, es capaz de asentarse como un estudiante normal, aun cuando tiene déficits de realizar procesos de lectura-escritura. Ahora bien, sobre este contexto el autor Gómez (2013), opina sobre esta temática que: “A veces tienen problema en la comprensión, pueden llegar a alcanzar un dominio de la lectura, pero permanece la lentitud y la falta de entonación, toda vez que no logran integrar los automatismos de la actividad léxica” (p.73-74)

Hay que decir que todos los niños pueden pasar en cualquier momento dificultades en la realización de los procesos de la lectura, pero que llegado a la edad de 7 años aún persiste, indica que hay que tomar las medidas que correspondan para subsanar esta condición sensorio-motriz.

1.1.1 Problema de Investigación.

Las consideraciones expuestas, llevan a plantear la siguiente interrogante, la cual se clarificará en el desarrollo de la investigación:

¿Por qué es importante el uso y práctica de técnicas y recursos didácticos en los procesos de comprensión lectora utilizados en la población de estudiantes con discapacidad intelectual de la escuela La Soledad y Manuela H del corregimiento de Santiago?

1.2 Justificación

En la actualidad, como en el pasado, los sistemas educativos han venido sorteando los diversos problemas escolares de una manera científica técnica que hacen vislumbrar la disciplina de la pedagogía moderna. Los problemas se

circunscriben en los altos porcentajes de los fracasos escolares y, cotidianamente de la deserción escolar, convirtiéndose a la postre en un problema fenomenológico de carácter educativo y social. Los pedagogos, maestros y profesores tanto nacionales como los que provienen de otros países de la región de la misma sociedad panameña, han expresado de viva voz que el sistema educativo panameño trilla por un camino obsoleto, desfasado debido a que los porcentuales de los fracasos escolares de los estudiantes en todos los niveles es alarmante. Pero, el problema se agudiza en la educación elemental y en el nivel superior en los últimos años.

Para los críticos más realistas que pertenecen al campo de la educación panameño aducen que la deficiencia de los estudiantes en sus rendimientos se debe a la carencia de metodologías, de instrumentos que puedan ser presupuestos efectivos en los procesos internalizadores de las experiencias educacionales retomados en la práctica educativa a nivel de aula. Pero, se cree que toda gira en el problema del uso de técnicas y de recursos didácticos por parte de los facilitadores y masa de educandos para adquirir los pasos, los procedimientos de mayor pertenencia para leer con corrección y comprensión.

Leer de forma comprensiva, es la base fundamental para abordar los conocimientos en otras áreas del conocimiento y, por ello, es que las escuelas, centros educativos a nivel nacional propugna por una enseñanza analítica, interactiva, comprensiva haciendo uso de técnicas, recursos didácticos de toda naturaleza, pero compatible con contenidos que conlleve a elevar la práctica lectora de los estudiantes, en especial en los niveles iniciales del sistema educativo.

El estudio recoge una serie de técnicas de aprendizaje activos en la enseñanza de los procesos lectores. Igualmente, se hace mención de aquellos recursos didácticos que son usados de una práctica en talleres dirigidos a estructurar

enunciados para el análisis gráfico de los textos leídos en una jornada de aprendizaje es algo relevante en el desarrollo de una lectura comprensiva. También este proyecto de investigación hace énfasis en la necesidad de la escogencia y aplicación de técnicas vivaces de interés del estudiante como el canto, el cuento, los juegos para formar frases, palabras, enunciados que ayuden a internalizar y comprender los procesos de leer correctamente.

También señala el estudio etapas, dimensiones para focalizar los procesos de lectura, sus dimensiones, sus niveles que son vitales y consecuentes en los procesos de profundización contextual de los actos de la lectura y sea objeto de ser guardadas en la memoria de corto y de largo plazo de los estudiantes. No hay técnica ni recurso didáctico que sea superior entre ellos. Todo va a depender de la sagacidad profesional del facilitador de utilizar los procesos tecnológicos que conlleve a leer con elocuencia, con entonación y fluidez y comprensión.

Es un proyecto investigativo que expone ideas centralizadas en la conveniencia de organizar todo proceso lector con técnicas y recursos ajustados a las capacidades lectoras de estudiantes con discapacidades intelectuales leves en dos escuelas de la localidad. Enfatiza, de igual manera, realizar procesos de contextualización y de adaptación de aquellos contenidos o lecturas que estén de acuerdo a los niveles madurativos de las capacidades psicopedagógicas de los estudiantes del Centro de Educación de las dos escuelas escogidas para la investigación.

1.3 Hipótesis de la investigación

Hi: Sí son importantes las técnicas y los recursos didácticos para la comprensión lectora utilizados en la población de estudiantes con discapacidad intelectual leve en los centros educativos escogidos para la investigación.

Ho: No es importante las técnicas y los recursos didácticos para la comprensión lectora utilizados en la población de estudiantes con discapacidad intelectual leve en los centros educativos escogidos para la investigación.

1.4 Objetivos de la Investigación

Para poder delimitar el alcance del enfoque y naturaleza del proyecto de investigación que se discierne realizar es imprescindible la formulación de objetivos, tanto generales como específicos. Estos objetivos se establecen en concordancia con el problema objeto de estudio y de sus variables respectivos. A continuación, estos objetivos:

1.4.1 Objetivo General

Determinar la importancia del uso de técnicas y recursos didácticos para la comprensión lectora utilizados en la población con discapacidad intelectual leve de la escuela La Soledad y Manuela H

1.4.2. Objetivos Específicos

Analizar los diferentes tipos de técnicas y recursos didácticos que sirven como base mediadora en los procesos de comprensión lectora en la población de estudiantes con discapacidad intelectual leve en los Centros Educativos de estudio.

Analizar las técnicas y recursos didácticos que ayudan a los procesos de internalización y comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Enumerar las técnicas didácticas y de los recursos materiales que sean de mayor relevancia de los conocimientos en lo que respecta a la comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en dos centros educativos de la localidad de Santiago de Veraguas.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Técnicas y recursos didácticos

El planteamiento didáctico de los actos de aprendizaje desde una óptica técnica, procedimental y lógica son las armas pedagógicas con que cuenta todo educador en su labor de magisterio a la niñez y a la sociedad.

La planeación del hecho educativo a nivel de aula ha de estar organizado de forma lógica y de impacto pedagógico. Es una planeación contextualizada, adaptada a las capacidades y ritmos y capacidades del estudiante para acceder al conocimiento. Para ello, se requiere de herramientas mediadoras en el arte de enseñar como las técnicas y recursos didácticos.

2.1.1 Concepto de Técnicas.

El término de técnica, en sentido amplio, se puede conceptualizar como todos aquellos pasos, procedimientos que se hacen presente en la localización en una actividad. De acuerdo a la hoja web de Wikipedia, define el término técnicas, como: “El conjunto de procedimientos, reglas, normas o protocolo que tiene como objetivo obtener un resultado determinado y efectivo, ya sea en el campo de la informática, de las ciencias a la educación o cualquier otra actividad”. La técnica es un instrumento facilitador en el campo de la diversidad de las actividades que realizan las personas en condiciones de efectividad al logro de un objetivo y metas previamente trazados.

2.1.2 Concepto de técnicas didácticas.

Para el ramo de la educación, la hoja web de Wikipedia, Guía de Métodos y Técnicas Didácticas, define técnicas didácticas como: “El conjunto de actividades que el maestro estructura para que el alumno construya el conocimiento, lo transforme, lo problematice y lo evalúe”.

Este enunciado da a entender que las técnicas didácticas o de aprendizajes son actividades elaboradas de manera secuenciadas que desarrolladas van a ayudar a los procesos de internalización de los conocimientos por parte de los alumnos propiamente dicho.

2.2.2 Estrategias y Técnicas en la Enseñanza de la Lectura

Existen algunas estrategias y técnicas que ayudan en los procesos de la enseñanza aprendizaje de la lectura en las escuelas básicas, es decir, en los primeros niveles de educación. Se ha venido desarrollando algunas técnicas para favorecer la comprensión y, por ende, adquirir las habilidades de leer

correctamente. En primer lugar, están las técnicas lúdicas, o sea, enseñar a leer utilizando la música, el subrayado para resaltar las partes importantes de un texto o concepto relevante.

La autora Viña R., M.A.G. (2011), destaca en su trabajo de graduación titulado “Estrategias y Técnicas Docentes para Fomentar y Fortalecer la Comprensión lectora”, destaca las siguientes estrategias y técnicas para los procesos de la lectura comprensiva. A continuación, las siguientes estrategias y técnicas:

2.2.2.1 Estrategias didácticas

2.2.1.1.1 Lectura Socializada Interrumpida.

De acuerdo a la autora Castro, N., “El sólo contacto con las obras literarias no es suficiente para producir lectores realmente duraderos, es decir, que ni siquiera las ficciones de gran prestigio son suficientes para mantener a los niños(as), jóvenes interesados mucho tiempo en la lectura” (s/p). Es una forma lectora en que el estudiante se ve obligado de manera legítima, el principal defensor de su cultura y su esfuerzo lo lleva a ser mejor lector y el que podría producir mayor nivel de cultura en su entorno.

El estudiante se convierte en ávido lector y va más allá de lo que puede ofrecer la escuela en este campo a descubrir nuevas culturas a través de la voluntad e intuición.

La autora Castro, N., define lectura interrumpida socializada de forma siguiente: “Es una práctica que consiste en leer en clase textos literarios o textos difíciles, en voz alta, procurando que todos los alumnos lo sigan y al mismo tiempo y no se adelanten a ella”.

El objetivo de este tipo de lectura es que el estudiante formule su propia hipótesis, del meollo y del desenlace del texto literario y de infantiles escolares que están a

disposición de los estudiantes y del maestro inducir el proceso lector. También podría provocar un debate de lo que pueda suceder en las diferentes figuras literarias a medida que revisan las páginas de la obra o cuento.

2.2.2.1.2 La lectura independiente.

Es una lectura que se basa en el principio “se aprende de leer leyendo”. Ahora bien, expresa que: “En la lectura independiente cada alumno lee por sí mismo un texto. Se trata de una lectura silenciosa”. Continúa diciendo la hoja web: “El profesor proporciona el mínimo apoyo. En estos casos a los estudiantes se les ofrece un tiempo que permita leer correctamente, tomando todos los pasos, procedimientos y los elementos gramaticales para una buena lectura comprensiva y de utilidad”

Díaz, 2000. Nos dice que:

La comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzarse”.

2.2 Concepto de Recursos Didácticos

Prácticamente los recursos didácticos se perciben como todos aquellos medios, materiales de apoyo que sirven de vehículo en los procesos de explicitar temas que el maestro en el ejercicio de su labor con sus alumnos induce en el aula. Es un medio para que fundamente la actitud del estudiante a construir aprendizajes significativos.

Para el autor Pérez, P.J., define recurso didáctico o material didáctico como:

Medios que se emplean para facilitar, conducir la construcción de aprendizajes significativos. Los materiales didácticos son elaborados y usados tanto por los maestros, profesores facilitadores, de acuerdo al eje temático que se estudia y consecuente con los objetivos operativos que pretende alzar en una situación de aprendizaje.

2.2.1 Etapas específicas en el Uso de los Recursos Didácticos.

Es preciso pasar por el tamiz de tres etapas en el uso de los recursos didácticos dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas etapas o fases son:

2.2.1.1 Fase Pre-Activa.

En esta fase el docente enuncia el objetivo operativo, selecciona el contenido o los contenidos. Paso siguiente, elaborar los materiales y todos los medios, tanto visuales, audiovisuales; ya sea en el momento de motivación, de desarrollo o de culminación de la clase. Todo este proceso es planificado, controlado en el tiempo y espacio para su evaluación para medición o ponderación de los resultados.

2.2.1.2 Fase Activa.

Se llevan los recursos, materiales didácticos para fortalecer los procesos expresivos de la clase, como: carteles, fichas de lectura, láminas para observar y deducir el ciclo del agua.

2.2.1.3 Fase Post-Activa.

El docente y alumno se someten a realizar todo un proceso analítico sobre los temas desarrollados en la clase. En proceso de la praxis educativa o instrucción en el aula ha de ir acompañada de técnicas o metodologías. Algunos serán usados en la introducción, otros en el desarrollo y otros en el momento de la culminación para reafirmar lo aprendido.

2.2.2 Tipos de Recursos Didácticos en la Enseñanza de la Lectura

El autor Guerra, J. R., en su monográfica.com, relacionado a la importancia de los recursos didácticos, hace referencia de los diferentes tipos de estas herramientas o medios que son mediadores eficaces en la comprensión de cualesquiera temas de estudio por parte de los estudiantes o personas.

El autor señala las siguientes tipologías de recursos didácticos:

2.2.2.1 El Pizarrón.

Facilita la escritura de enunciados, preguntas, síntesis, señalar los elementos gramáticos, los núcleos y conectores.

2.2.2.2 El Cartel

Sirve para anunciar, ofrecer una información clave de interés en función al tema de relevancia didáctica.

2.2.2.3 El Papelógrafo.

Es un papel de fácil manejo, en donde los niños pueden pegarla a la pared del salón en clase para mostrar una síntesis de lo asimilado en clase, con respecto a un tema abordado de estudio. Pueden representar figuras de objetos, situaciones con lecturas o mapas conductuales para precisar con capacidad el dominio del tema.

2.2.2.4 El Rotafolio.

Es un instrumento que facilita la presentación de ideas de carácter expresivo. Facilita la organización de enunciados de un tema exclusivo y de manera lógica. En el caso de la lectura, se presentan las lecturas de sílabas, las combinaciones para formar las palabras o grafemas.

2.2.2.5 El franelógrafo.

Tiene una multiplicidad de usos y se utiliza en todos los niveles de la educación. En lo respecto al reconocimiento de las letras y sus fonemas, ofrece facilidad para armar palabras, frases, oraciones, enunciados para presentar esquemas relacionados al contenido estudiado.

2.2.3 La Lectura

Existe una variedad de acepciones protagonizadas por diferentes autores que buscan definir conceptualmente el término lectura, partiendo de su raíz etimológica.

Desde esta perspectiva que interpreta la lectura como una visión lineal, en este caso, la lectura puede ser segmentada, codificada, identificar una palabra de manera descontextualizada y a la vez con una secuencia determinada. También de hacer una interpretación de la lectura desde una visión constructiva. Aquí la lectura se concibe como una totalidad, en donde el sujeto lector activo usa sus conocimientos con la finalidad de ofrecer una interpretación personal del texto que se lee. En este tipo de visión lectora es necesario que el individuo haga uso de su presupuesto, de sus esquemas cognitivos, de los sistemas y códigos lingüísticos, de las estrategias para facilitar la lectura y tomar en cuenta el grado de dificultad del contenido.

Pero, para tener un referente de mayor significado sobre el concepto de lectura, la autora Navarrete M., E (2007), en su obra titulada Lecto-Escritura para el Aprendizaje Integral, la define como: “El lenguaje fónico traducido a un sistema de signos convencionales que son descifrados por la vista para iniciar un proceso de operaciones del pensamiento, capaz de extraer el significado del texto” (p.47)

La lectura, en este caso, se traduce como manejo efectivo del dominio del lenguaje escrito, que conducir al alumno en sus niveles de formación intencional, de la captura del bagaje cultural, a los procesos lógicos de la instrucción a través de la comprensión del texto. Hay que aclarar que la lectura no es un acto de aprendizaje mecánico. Todo lo contrario, involucra todo un proceso de interacción del sujeto lector y el texto. Es la forma del alumno de construir, reconstruir enunciados relevantes y, a la vez, desaprender de bajo valor didáctico que se derivan del análisis de la lectura.

El autor Smith, F.C. (1980), citado por Corpio (2005), destaca que: “El carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que en la lectura interactiva interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto”.

En todo proceso de la lectura de texto al ser analizado e interpretado analíticamente, el estudiante está inmerso en una situación apremiante en combinar sus conocimientos previos con la información nueva que proviene del texto. Esto permite una mayor conectividad de contenidos que si se ve acomodado y equilibrado cognitivamente se podría llegar a esfera en donde los aprendizajes maximizan sus significados y se despejan niveles de comprensión lectora. Por otro lado, el autor Carratalá (2001), sostiene que. “La lectura es un medio que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que se han vivido y descubierto”.

Pero, a pesar de las bondades de la lectura para acceder al conocimiento, también es cierto que su desarrollo involucra la realización de una multiplicidad de actividades de extensa complejidad que requiere que el sujeto adquiera una actitud creativa, de razonamiento. Esto se debe a que todo lector es un acto de razonamiento.

Los autores Van Dyk y Kitch (1983), citado por Magno (2000), hacen referencia sobre este aspecto lo siguiente: “La lectura es un acto constructivo donde el lector se involucra en un proceso interactivo al traer fuentes de información textuales, contextuales y cognitivos y que al combinarlas de manera flexible logra comprender”.

Todo indica que toda lectura es procesada de forma analítica, en donde reconstruye aquellas ideas básicas que representa el cuerpo semántico del texto y así llegar a niveles importantes de comprensión.

En otro aspecto, hay que puntualizar que la conversación fluida y de calidad ayuda al niño a aumentar la motivación, los grados de afectividad del niño. Sobre esta temática, el autor González, M. (2009), citado por Velarde (2009), manifiesta que: “La calidad y frecuencia de la interacción lingüística entre el niño y su madre en su contexto son determinantes en el desarrollo del lenguaje del niño(a), por lo tanto, principal predictor de un buen lector”.

El sistema lingüístico que desarrolla toda madre con sus niños ayuda a engrosar sus campos de comunicación del ambiente interfamiliar, escolar y social.

2.2.3.1 Niveles de la Lectura.

En esta parte fundamental de la lectura se ha de abordar la primera dimensión de la comprensión que, a su vez, comprende a la conformación de tres niveles. De acuerdo a los autores Kitsch y Van Kyk (1978), citado por Viero (2004), que estos niveles son los siguientes:

2.2.3.1.1 Microestructura.

Aquí se hace todo un proceso de extracción del texto, ideas, fuerzas, endosando contenidos valiosos, relevantes, haciendo tejido de los hechos dentro de un orden continuo y de progresión. Con miras a que se pueda identificar las características y profundidad del tema del texto. Esta continuidad si el lector es capaz de enlazar los conocimientos previos con los nuevos.

Aquí se hacen actividades de reconocimientos de las palabras y hacer el ejercicio de buscar su sentido y significado. Luego llegar a la comprensión del conjunto ordenado de vocablos, el reconocimiento de los tiempos, de los verbos, de los elementos gramaticales y de los conectivos, y de los signos de puntuación. Todo va a depender del nivel de estudio en que se encuentre el estudiante.

2.2.3.1.2 Macro estructura.

En esta parte se extraen las ideas básicas que van a permitir tener un panorama global de los significados que pretende el autor sean descubiertos por el lector. Se h de realizar algunos procesos como: extraer importantes, generalización para han formular conceptos de elevado significado y, por último, la integración, construcción en las proposiciones contempladas en el texto, son reemplazadas por nuevos argumentos que no están en el texto.

2.2.3.1.3 Superestructura.

Es un nivel en donde el lector hace uso del conocimiento especializado. Se apoya de señalar o claves para entender las formas en que está organizado el texto, así como sus secciones diferenciadas

2.2.3.2 Tipos de lectura.

En todo proceso de la lectura el estudiante se podría enfrentar a varios tipos de ellas. A continuación, algunas de ellas:

2.2.3.2.1 La lectura Deficitaria.

Entre grupos de lecturas se encuentran las siguientes:

2.2.3.2.1.1 La lectura Silábica.

En este tipo de lectura el niño realiza la lectura, pero separando las sílabas, lo que deforma el proceso de leer al no poder integrar las sílabas en una palabra para lograr su significado. Es una lectura que obstruye la comprensión lectora.

2.2.3.2.1.2 Lectura Vacilante.

Aquí la lectura se caracteriza por la repetición de palabras, frases, seguido de pasar por alto los signos de puntuación. También se observa una lentitud en el proceso de deletreo de vocablos de mayor complejidad. Aquí el niño trata de decir mentalmente los elementos estructurales del texto sin realizar el proceso de leer. El estudiante presenta situaciones de inseguridad, se desatiende el ritmo de la lectura y se torna titubeante.

2.2.3.2.1.3 La Lectura Inexpresiva.

El estudiante se esfuerza por leer bien, de manera corrida; pero, se aprecia que no hace las pausas ni la entonación ni rasgo de expresividad.

2.2.3.2.1.4 La Lectura Correcta

Es hacer posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades.

2.2.3.2.1.5 Lectura Corrida-Fluida.

Es la lectura que los niños y lectores maduros han adquirido en la práctica y por ello leen con seguridad y fluidez.

2.2.3.2.1.6 La Lectura Expresiva.

Es la lectura correcta fluida, con entonación y expresividad; en donde envuelve sentimiento, entusiasmo.

2.2.3.3 Otros Tipos de Lectura

2.2.3.1 Lectura en Voz Alta.

Es una lectura oral. Tiene como objetivo llevar la práctica del ritmo, la dicción, la voz, la entonación. Aquí el niño va a lograr entender diversidad de modelos de lectura como habilidades lingüísticas que le permitirán desarrollar una lectura comprensiva. Es un proceso lector que ha de realizar todos los días (con tiempo que podría ser de 5-10 minutos)

2.2.3.2 La Lectura Grupal en Voz Alta.

Es útil para aquellos niños con problemas en el ritmo o en la dicción de la lectura. Se forman grupos de 6-8 niños que leerán de forma consecutiva. No deben parar de leer ante los errores.

2.2.4 Los Procesos Psicológicos de la Lectura

En el desarrollo de una lectura está implícita el cumplimiento de algunos procesos psicológicos que no deben faltar y que de acuerdo a su grado de dificultad se reconocen como:

2.2.4.1 Procesos de Bajo Nivel.

Está dividido en dos subprocesos. El primero, denominado perceptivo, que su accionar es la de realizar todo un proceso de análisis y de identificación de los signos gráficos o simbologías. El segundo, dedicado a la identificación de las letras y que a su vez recurre a la memoria sensitiva y operativa para el reconocimiento de sus características. De esta forma se procesa la información para llevarla al cerebro y éste esparce al mensaje al resto de la estructura orgánica del ser humano. La información de mayor relevancia pasa a la memoria de corto plazo; en cambio, la memoria operativa recoge los rasgos característicos para

pasarlos a la memoria de largo plazo. Esta memoria, al recibir la información, la sitúa y reconoce como unidad lingüística.

2.2.4.2 Procesos de Nivel Medio.

Es un nivel que se encarga de hacer el reconocimiento ocular. Además, es donde se desarrolla la capacidad para realizar el reconocimiento fenoménico de las palabras. En este proceso es donde se divide o se segmentan las palabras. También para desarrollar la capacidad de relacionar, confinar los fonemas con los grafemas.

2.2.4.3 Procesos de Alto Nivel.

Es un proceso que se caracteriza por su complejidad en lo relativo a la comprensión lectora. Hay que tratar dos subprocesos: el sintáctico y el semántico. El primero, utiliza las claves gramaticales que el apoyo de la información semántica y aunado al repertorio cognitivo que posee el lector para permitir funciones sintácticas a las oraciones que se formulan.

2.2.5 Las Dificultades en el Proceso de la Lectura

Son los maestros, demás personal profesional del campo de la educación los que hasta ahora se han dedicado a estudiar diversos casos fortuitos acerca de las razones de los motivos de las dificultades, de los fracasos en los procesos de la lectura.

Es un mal de nunca acabar, pues, a pesar de la lucha didáctica y profesional de los que inducen la buena práctica de la lectura, siempre hay presencia de situaciones deficitarios en leer de manera entendible de los significados relevantes de la lectura. Sobre este tópico, el autor Carratalá, E. R. (2012) en su libro

“Dificultades del Aprendizaje Escolar”, expresa que: “Los procesos de la enseñanza aprendizaje de la lectura tienen puesto en pie o que dedica una parte importantísima de sus esfuerzos a conseguir que los más pequeños accedan de forma eficaz a dicho aprendizaje” (p.207).

Queda claro que, a pesar de la práctica metodológica y de técnicas para hacer más atrayente para disminuir los grados de dificultades en los procesos de la lectura, siempre quedan pequeños grupos de escolares de ambos géneros que no logran las destrezas para leer de forma fluida y comprensiva.

Este problema que se aborda que tiene que ver con las dificultades para leer se da cuando se observa de manera obvia, cuando en la praxis lectora de los niños se palpa que algunos alumnos no presentan barrera para aprender a leer y otros de su clase que sí tienen limitaciones en los procesos de leer correctamente. Pero, también existen aquellos que nunca llegará a tener dominio de sus capacidades lectoras en un rango de efectividad y claridad y, a la vez, entender a interpretar el contenido de la lectura leída en clase.

Pero, el problema del dominio del niño para que sea buen lector se torna aún más difícil cuando el propio autor Carratalá (2012), expresa que: “La tendencia a crear escuela en relación con los métodos de lectura y a sus prácticas reeducadoras más idóneas ha perjudicado en muchas ocasiones a los alumnos con dificultades de aprendizaje lector” y continúa diciendo: “Los hace depender de los métodos y técnicas de la escuela a la que asisten y no de lo que les conviene más a ellos en función de sus características especiales”.

Hay que ser conscientes que independientemente de las técnicas, los métodos, las estrategias en los procesos de la lectura elegible, comprensiva, siempre se va a tener en los salones escolares de los planteles educativos estudiantes que

necesitan apoyo especial para que de una manera gradual o paulatina alcancen el camino de leer con corrección y claridad.

2.2.6 Métodos Adecuados para Alumnos que tienen Problemas de Aprendizaje Lector.

Para los grupos de estudiantes sobresalientes en sus habilidades psicomotrices para la realización de los procesos de la lectura, las técnicas, metodologías seleccionadas son medios curriculares efectivos y puntuales en la enseñanza aprendizaje de la lectura. Cuando hay mayor dificultad en el estudio de las temáticas, se recurre al uso de una mayor cantidad y variedad de técnicas y de recursos materiales con la intención que sean entendidos, asimilados e internalizados por los sujetos en formación regular. El problema aumenta aún más cuando se trata de alumnos que tienen dificultades en sus destrezas motrices para leer correctamente.

El autor Carratalá, en este aspecto señala que: “La variedad donde escoger es bastante grande”. El autor aquí se refiere que decidirse por los grandes métodos sintéticos y el analítico. El primero, va de las partes al todo y el segundo, del todo hacia las partes.

De acuerdo a este autor la metodología sintética: “Es aquella que aborda inicialmente las estructuras más simples”. Las estructuras simples letras, grafemas, sílabas que al combinarlos forman frases, oraciones que son de significados de valoración pedagógica de los estudiantes de la educación intencional del sistema.

En cambio, la metodología analítica va en sentido contrario. Parte de un análisis global del texto. Es una metodología que le da mayor prioridad e importancia a la percepción visual que la auditiva y otras áreas como las matrices. También se centra o hace mayor hincapié en los aspectos y niveles de comprensión de la capacidad lectora del sujeto, sobre los procesos de reconocimiento lectora. Es una metodología que le da mayor valoración a la lectura comprensiva.

También es importante hacer uso de los procesos combinados de los métodos analizados, debido a que ayudan a aquellos alumnos que, por lo general, presentan algunas limitaciones físicas, biológicas para realizar eficazmente los aprendizajes de los procesos de la lectura.

2.2.7 Tres dimensiones en el tratamiento de los problemas de la lectura.

Existen tres dimensiones de habilidades que hay que tomar en cuenta en todo desarrollo de los procesos de la enseñanza de la lectura. En primer lugar, la que se refiere a la dimensión del reconocimiento de los vocablos o palabras, la dimensión de la comprensión y, finalmente, la dimensión afectiva

2.2.7.1 El reconocimiento.

La primera dimensión, o sea el reconocimiento, el escolar o persona realiza un recorrido perceptivo visual de los grafemas, de oraciones, párrafos y poder tener un conocimiento previo de lo que trata la lectura. Sobre esta materia o aspecto, el autor Carratalá, expone que: “El reconocimiento es la más mecánica de la lectura que le permite que el sujeto identifique las letras tanto visual como auditivamente las relaciones con la grafía correcta las une entre sí adecuadamente”.

Es un proceso donde el estudiante pueda entender las características de la información y, además, analizar la conformación con propiedad de la estructura y

significados de las palabras y enunciados dentro de una perspectiva de aprendizaje de los pasos metodológicos de la lectura. Aspectos relevantes de esta dimensión de la lectura:

2.2.7.1.1 Análisis Perceptivo Visual.

Hay factores como el visual que por su propia naturaleza inciden en todo proceso de la lectura. Se trata de la maduración de las destrezas sensorio-motrices del individuo para luego inducirlo a realizar actos de aprendizaje de la lectura, es decir, en término adecuado óptimo, haber madurado las destrezas básicas de coordinación vasomotora y viso-manual. Ello repercute en aspectos como:

- El desarrollo de la habilidad de visualizar de izquierda a derecha la construcción y lectura de los grafemas o letras.
- En la potenciación de habilidades para discriminar, a través de la percepción, las características estructurales de una letra con respecto a otra.
- En la habilidad de realizar juegos de letras para armar, completar letras.
- Resolver sugerencias visuales mediante la presentación de una imagen de un objeto cuyo nombre empieza con una letra que el estudiante reconoce.
- En la habilidad visual para el reconocimiento de los patrones de las palabras.

2.2.7.1.2 Habilidad Auditiva.

He aquí algunos factores que guardan relación con las habilidades áudicas que, a su vez, podrían tener un efecto negativo en los procesos de la enseñanza aprendizaje de la lectura. Por su beligerancia en los procesos de inducción de la lectura es preciso tomar en cuenta lo siguiente:

- En la necesidad de poder discriminar sonidos emanados de ruidos de fondo. Estos ruidos que surgen espontáneamente afecta en los procesos de concentración de la lectura.
- Capacidad discriminativa de los sonidos fonéticos con respecto a otros muy parecidos.

- Habilidad para discriminar sonidos que son de menor significado.
- Habilidad de reconocimiento de sonidos de letras, de agrupación de letras y de las secuencias de variación de los sonidos.
- Desarrollo de la memoria fonético de corto plazo, sino hay comprensión e interés desaparece la experiencia de la memoria de corto plazo.
- Capacidad para discriminar auditivamente la rima y de las posibles alteraciones, tanto de los sonidos como de las palabras.
- Desarrollo de la habilidad de la integración auditiva, cuando por necesidad hay que integrar diversos y variados sonidos en un vocablo o palabra.

2.2.7.1.3 La Correspondencia Fonema-Grafema.

Cuando se inicia el proceso inductivo de la enseñanza de la lectura se podría encontrar algunos impedimentos para aprender a leer. Estos impedimentos pueden ser de carácter intelectual, de trastorno disléxico del alumno o de la falta de un proceso de aprestamiento que consolide la condición psico-pedagógica del sujeto para entrar al campo de los procedimentales que se requiere para una buena lectura. Sobre este aspecto el autor Carratalá, E. (2012), manifiesta que: “Debemos volver al principio de cambiar de metodología, buscando los puntos fuertes del alumno y secuenciar el trabajo”.

Para corregir en parte estas dificultades, el autor considera como importante realizar los siguientes procesos:

- Abrir el proceso inicial de la lectura, remarcando la necesidad de una conciencia fonética.
- Uso de letras que permitan la apreciación de manera concreta de la relación fonema-grafema.
- Este trabajo de relación no debe sobrepasar de tres elementos (letras)
- Realizar ejercicios prácticos donde haya que separar letras que tengan iguales características estructurales al visualizarlos con sonidos parecidos al escuchar.

- Empezar a leer con letras sencillas y terminan el proceso con aquellas que exigen mayor esfuerzo en su dicción.
- Se introduce primero las letras minúsculas y luego las mayúsculas.
- Repasar de manera constante el material inducido o que haya sido objeto de aprendizaje.
- Las actividades de repaso se han de realizar en períodos cortos, pero varios dentro de una jornada de estudio.

2.2.7.1.4 Habilidades de Conciencia Fonológica.

En relación a la conciencia fonética y la fonológica. Los autores Gastón y Pratt (1989), citado por el autor Carratalá, aseveran que:

Ellos distinguen entre conciencia fonológica como desarrollo de la conciencia de los sonidos del lenguaje, y la conciencia de las palabras, como la que permite no sólo diferenciar la palabra del objeto, sino también discriminar entre palabras, sonidos y frases.

En la lectura el sujeto tiene que considerar estos aspectos en los procesos de aprender-aprender a leer. El estudiante ha de estar consciente que el lenguaje está conformado por secuencias de sonidos, palabras que pueden ser agrupadas en distintas formas para dar origen a frases, oraciones, párrafos.

En relación a este tema, los autores Ehri y Cob (2000), citado por Carratalá, expresan que. “La conciencia fonémica sigue un desarrollo que tiene diversos logros sobre los que se va a afianzarlo de forma sucesiva”. De acuerdo Ehri, es necesario considerar los siguientes pasos:

- Reconocer que toda frase está constituida de palabras.
- Que las palabras tienen ritmo y son objeto de poder cambiarse o dividir en sílabas.
- Que las palabras pueden terminar en uno o varios sonidos.

- Desarrollar habilidades para construir y reconstruir nuevas palabras.

2.2.7.1.5 Análisis Estructural.

Es necesario que el estudiante realice un examen analítico estructural del contenido a leer. Ha de encontrar los significados de cada palabra, del dominio de otros elementos de la sintaxis para la comprensión de otros componentes presenten en la configuración de una palabra, como son los prefijos y los sufijos. Esto da margen al conocimiento de familias de palabras, de artículos, objetivos, pronombres, donde cada uno tiene una función en la estructura de una lectura.

La comprensión previa de estas estructuras gramaticales presentes en una lectura va a facilitar el aprendizaje de la capacidad lectora del lector escolar en todos sus niveles. Los autores Polloway y Smith (2000), citado por Carralatá, resaltan:

- La utilidad de profundizar en el análisis estructural de los textos que se procuran leer, hacer lo siguiente:
 - Cuando se trata de palabras compuestas, las palabras se colocan en columna, y el estudiante procede a unir las para formar nuevos vocablos, o sea palabras compuestas usando técnicas lúdicas.
 - Hacer la actividad de colorear los prefijos y sufijos presentes, en una palabra. (P.64-286) (...)
 - Este trabajo debe desarrollarse primero oralmente y luego escrito, dependiendo de la capacidad receptora del alumno. (P.64-286) (...)

2.2.7.1.6 Análisis Contextual.

El análisis contextual no es más que el enlace entre aquellos aspectos medulares de reconocimiento y de los aspectos de comprensión, con las cuales se puede detectar aquellas falencias que manifiesta el alumno mientras ejecuta el proceso lector. Se utiliza este análisis contextual para replantear prácticas lectoras cuando se observa que existe duda de la comprensión de lo que se lee. Existen dos procesos, aunque distintos, que hay que tomar en cuenta en una acción de

análisis contextual, especialmente en un hecho de carácter reeducativo. Estos procesos son:

- Utilizar la posición de una palabra en una frase para luego tratar de reconocerla.
- El espacio que se deja en blanco en la frase, en relación en la ubicación de la palabra que aparece es una forma sintáctica que es de utilidad esencial dentro de un proceso de análisis contextual cuando se aborda un texto de aprendizaje.

2.2.7.2 La comprensión de la lectura.

La comprensión es la finalidad total de lo que persigue alcanzar en todo proceso de lectura de un texto cualquiera sea su naturaleza. Una lectura sin comprensión de su contenido no ayuda a incrementar el bagaje de conocimientos, experiencias a los estudiantes en su formación permanente y del resto de los miembros de una sociedad o nación. Es una de las dimensiones de la lectura que a los alumnos le presenta mayores dificultades para llegar a alcanzar el poder de análisis y comprensión de los contenidos de un texto.

El autor Carratalá (2012), expresa sobre este aspecto lo siguiente: “Todos hemos visto alumnos que no cometen fallos en la lectura de reconocimiento y, sin embargo, no son capaces de responder a cuestiones relativas a su contenido semántico” (p. 226). Además, prosigue el autor diciendo:

Algunos alumnos que cometen muchos errores de reconocimiento son capaces de salir airosos cuando comprobamos sus niveles de comprensión, probablemente porque son capaces de utilizar con gran destreza tanto el análisis contextual del reconocimiento, como las estrategias que posibilitan la comprensión.

2.2.7.2.1 Análisis Contextual como Estrategia para la Comprensión.

El análisis contextual como estrategia para la comprensión. Entre estas estrategias se tienen las siguientes:

2.2.7.2.1.1 El Dominio del Vocabulario.

El dominio de un campo amplio de un universo de un vocabulario enriquecido es, quizás, el instrumento más eficaz para la comprensión lectora.

Es conveniente que en cada situación de aprendizaje o de trabajo de la lectura, es necesario que sea crear espacios. Tiempo al estudio de los significados del vocabulario que el estudiante va a encontrar al realizar una acción lectora, va a encontrar imagen, objetos, nombres y la acción que indica cada palabra.

Sobre este enunciado por el autor Cooper (1986), citado por Carratalá, expresa que:

Esta enseñanza previa del vocabulario permite tres objetivos bien delimitados. A continuación, estos objetivos:

- 3** Son una ayuda para que los estudiantes asimilen significados de las palabras que va a ser usadas en los procesos introductorios de la lectura.
- 4** Convertirse en una ayuda para que los estudiantes adquieran la habilidad de pronunciar cualquier palabra que sea clave para superar las dificultades al leer.
- 5** Ayudan a los alumnos a que desarrollen un potencial de referente previos de dominio de un vocabulario enriquecido (p.227)

Existen procedimientos adecuados para tratar el vocabulario. Para realizar un trabajo efectivo con el vocabulario se ha de hacer lo siguiente:

- Se ha de proporcionar un listado de vocabulario que surjan de los tópicos de estudio que están dentro de los niveles, grados respectivos en que cursan los escolares. Se inicia con 2 o tres palabras a lo máximo. Luego, cuando hay dominio de reconocimiento de palabras, de frases cortas y al estar con textos de mayor intensidad. En la fase de centrar este proceso con palabras claves. Es de aquellas palabras que le dan mayor significado y comprensión de los textos, así como de aquellos vocablos nuevos.

- Se empieza con estas palabras nuevas a reconocer las familias de dichos vocablos observando casos de sinónimos. Todo este proceso de identificación de

estructuras es con el fin de asegurarse que el alumnado está siendo capaz de comprender los significados de las palabras.

- El vocabulario ha de ser seleccionado a la capacidad de reconocimiento de los estudiantes y su oferta educativa en sus respectivos niveles de fonación.
- Motivar al estudiante a construir de manera verbal frase con un grupo de palabras.
- Aquellos estudiantes que muestran mayor habilidad en el manejo del vocabulario pueden usar el diccionario.

2.2.7.2.1.2 Comprensión Literal.

Es la que tiene que ver con la información clara de un tema de estudio. Aquí el estudiante lector, a medida que lee, va comprendiendo, fijando, a retener la información en la memoria y luego generar nuevas ideas que se desprenden de lo leído.

Para favorecer una excelente lectura literal es conveniente hacer lo siguiente:

- El vocabulario ha de estar relacionado con el tema leído.
- Reconocer las ideas principales y secundarias.
- Categorizar de manera valorativa detalles específicos de los pasajes leídos.
- Hacer un análisis comparativo entre los principales básicos del texto leído.
- Reconocer, si es posible, las relaciones causas-efecto de los hechos o trama que contiene la lectura.
- Describir la personalidad y roles de cada personaje y de otras características que los revisten.

2.2.7.2.1.3 Dificultades que Surgen en la Comprensión Implícita.

Esta dificultad se da cuando:

- El grado de literalidad de las lecturas de un texto es demasiado obvio que no da lugar a hacer un análisis de lo que se lee.

- La longitud del texto. A mayor tamaño de la frase, de los pasajes; asimismo disminuye la retención de la información de los alumnos.

- Las formas en sí ha de formular las preguntas.

- Los grados de dificultades en la comprensión de las instrucciones a la hora de realizar una prueba.

- La dificultad en el uso de los pronombres en un texto podría tergiversar la interpretación de lo que se dice de una lectura.

2.2.7.2.1.4 Secuenciación.

Esta parte de la comprensión es básica, pues es ordenar de forma temporal los diferentes hechos y situaciones que acontecen en el texto. El problema que se derivan de la longitud o extensión del texto y de los cambios de los elementos gramaticales en el mismo. Hay que considerar lo siguiente:

- Que la primera frase de una lectura de un texto procure ceñirse a un orden de los acontecimientos que se describen, como una forma que el alumno pueda recordar el contenido leído.

2.2.7.2.1.5 Comprensión Inferencial.

Es un tipo de comprensión implícita que su misión es hacer referencia de las informaciones explicitadas en un discurso textual de estudio, en donde se exponen enunciados hipotéticos de los hechos que se hayan sucedido en los pasajes de la lectura.

Sobre esta versión de la lectura, el autor Carratalá hace referencia a lo siguiente: “Es un tipo de comprensión que no es esencialmente importante en las primeras frases del aprendizaje de la lectura, sino que precisamente entra en juego cuando se ha establecido una base sólida de comprensión literal” (p. 230) Esto indica que no se puede trabajar la comprensión inferencial, sino se ha pasado y consolidado

uno de los procesos básicos, tanto del reconocimiento; así como de la lateralidad y de la secuencialidad.

Existen niveles de dificultad de la inferencia, como son:

- La necesidad de contar con los conocimientos o información previa que ha de poseer o de dominio por parte del sujeto.
- El grado de calidad y significado en cuanto a la elevación semántica de la inferencia.
- Dificultad de tratar con diversos elementos o cantidad de ellos que en la lectura aparecen como distractores.

La inferencia exige que se trabaje en diferentes niveles, como son:

- Extraer como producto de un análisis de los centrales y secundarios que explicita el texto, las conclusiones.
- Estas conclusiones se pueden referir o se hacen comparaciones, hacer las relaciones, las causas-efecto, de la descripción somera de los rasgos, valores, caracteres y de los estados de emocionalidad de los personales involucrados del texto leído.
- Hacer una inferencia conclusoria de los resultados y del desenlace de la historia o de la trama en que se debatió el escenario de la lectura.

La información implícita se da en dos tipos. La primera, aquella que es extraída del texto, pero que el estudiante tiene que dilucidarla dialécticamente; el alumno ha de usar un repertorio de bagaje amplio de conocimientos. La segunda, es la que está implícita en la escritura, pero no la que presenta el texto, que es la que no surge de manera directa del texto, pero que puede analizarla si el estudiante tiene referente propio un bagaje de conocimiento.

2.2.7.2.1.6 Lectura Crítica.

Esta parte de la lectura comprensiva es, quizás, la más importante de las que se han analizado en todas sus bondades. Así lo expresan los autores Carnine, Silbert y Kamui (1996), citado por Carratalá, cuando dicen: “Es probablemente el más importante de los niveles de comprensión, una vez alcanzado un determinado grado de madurez lectora” (p.231)

Estos autores señalan los siguientes pasos para la enseñanza de la lectura crítica:

- Primeramente, hay que identificar el enfoque, la intención del autor.
- Identificar qué contextos evidenciales se presentan, si se trata de un texto surgido de una realidad, o es una exposición textual rellena de meras opiniones.
- Informarse de la sensatez y credibilidad del escritor.
- Identificar en los mensajes o en actos escénicos en qué se desenvuelve en el texto, si son verdaderos o falsos los argumentos

2.2.8 Afectividad.

Se ha dicho siempre que para que haya aprendizaje es fundamental los estados emocionales del sujeto. En la lectura no es excluyente, al contrario, la motivación es importante en los procesos, actividades de la lectura, pero va a depender del grado de afectividad que el estudiante inyecta en un acto del ejercicio de la lectura. La lectura siempre va a estar relacionada sobre descubrimientos, sobre la evolución del hombre, sobre los elementos naturales que hacen posible la vida de la humanidad y narraciones de cuentos fantásticos como de textura real. Hay aspectos que son incluyentes para una lectura comprensiva. Entre éstas están:

- La lectura ha de ser de interés de los estudiantes.
- Con el desarrollo de lecturas que le agrade al alumno se estaría cultivando una actitud positiva y permanente para que estos sean asideros lectores y con ello elevar sus conocimientos intelectuales.

- La motivación es la clave en los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura; pero, además, ha de ser acompañada esta acción didáctica de técnicas metodológicas, en especial de aquellas de carácter cooperativos de recursos para la internalización e interactuar, que conduzca a la socialización de las experiencias obtenidas de una lectura de impacto cognoscente.

2.2.8.1 Aspectos Metacognitivos.

Antes de entrar en detalle sobre este aspecto, hay que analizar el concepto meta cognición. Este término se refiere a las capacidades que pueden tener las personas para reflexionar en aquellos procesos que tienen que ver con el pensamiento y, además, de manera en que se desenvuelve en la búsqueda de experiencias que merecen ser asimilados por su relevancia y significado.

En los actos meta cognitivos de la enseñanza de la lectura se ha de intentar lograr lo siguiente:

- Que el alumno deduzca con habilidad analítica los alcances y objetivos de la lectura; qué utilidad se puede obtener de ella, dentro de la realidad que vive frente al marco de la actividad al cual pertenece.
- Que tenga la habilidad para crear, modificar nuevos métodos y estrategias para abordarla lectura en todas sus dimensiones, categorías y niveles.
- Capaz de abstraer de una lectura los argumentos básicos que sustenten el valor de realizar la acción lectora.
- Habilidad cognoscitiva para reconocer el orden lógico de los componentes gramaticales de un escrito, párrafo para entender de lo que se trata de su lectura.
- Capacidad para organizar, acomodar, relacionar la información previa del sujeto con la nueva para elevar, renovar perspectivas de su repertorio semántico.
- Desarrollar la habilidad de visualizar, connotar errores de corrección.

- Desarrollar la capacidad de hacer un consolidado de ideas y críticas del texto en el sentido, si contiene la información que dice contener, o presenta grado de confusión para su entendimiento.

- Ha de ser capaz de asumir una postura crítica propia del sujeto, de sus errores y corregirlas a la vez.

- Los procesos meta cognitivos del lenguaje y de la técnica son eslabones que favorecen el desarrollo de actividades para que los sujetos puedan interaccionar en un ambiente de adquisición de experiencia.

2.2.8.2 Errores que hay que Observar.

Cuando por alguna razón se determinan en los estudiantes que tienen algunas dificultades en el aprendizaje lector, para subsanar estas condiciones negativas al leer, se requiere tomar los siguientes aspectos:

- Los errores se analizan, pero que vayan dirigidos a que los alumnos reconozcan las dificultades.

- Determinar si el error del lector es producto de una deficiencia visual o auditiva.

- Determinar si hay una conexión de los errores en la lectura con respecto a las dificultades en el lenguaje oral.

- Analizar las palabras de correlación entre errores de lectura y en la escritura.

- Detectar si hay problema de conciencia fenoménica, mediante la realización de un proceso analítico de los errores de la lectura oral.

- Tomar en cuenta la velocidad lectora y de aspectos de reconocimiento y comprensión.

- Realizar la evaluación de la dimensión afectiva, en cuanto a intereses, actitudes, motivación.

- Tomar en consideración los problemas que se derivan de la memoria y atención.

- Evaluar la lectura oral, así como la silenciosa.

- Tomar en cuenta los errores de comprensión para analizar las capacidades para estructurar el pensamiento.

2.2.8.3 Lectura de Escolaridad.

El arte de desarrollar la lectura tiene su valoración consecuente en la mayoría de los cursos curriculares que tiene que enfrentar los escolares. No saber leer de manera lógica y comprensiva es condenar al estudiante a llevarlo al fracaso y a la deserción que se convertiría un mal del sistema.

La lectura tiene su importancia debido a que va a incidir en los demás cursos de estudio de sus respectivos niveles de escolaridad. Esta característica invasora de aprendizajes de la lectura va a tener repercusión negativa si hay dificultad o problema en el aprendizaje lectora del estudiante. Cuando el estudiante no tiene el dominio de la lectura, se va sumergiendo en la vía de fracasar cuasi en la mayoría de los cursos o materias que contempla su plan de estudio. Las repercusiones serán más evidentes y graves cuando más grave es la dificultad en la lectura.

En fin, el dominio de una buena lectura es herramienta que ha de servir de puente para abordar otros conocimientos que se mantenían ocultos en la visión práctica del alumno, es decir, es una condición tan necesaria para garantizar para los propósitos y fines con respecto a los diversos aprendizajes escolares que han de alcanzar los alumnos que están en completo ciclo de formación y de la educabilidad en el sistema.

2.2.9 Las adaptaciones curriculares en los procesos de la lectoescritura

De acuerdo a la autora Rosa Blanco, citado por Loza J. L. (2018), define el concepto adaptaciones curriculares como: “Las estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en algunos estudiantes con necesidades educativas especiales”. Hay que recordar que, si los procesos de adaptaciones curriculares no se realizan adecuadamente, en lo que se refiere a su aplicación, sin duda alguna que va a generar un problema más en los actos de aprender-aprender de los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan grado de déficit para acceder al conocimiento.

Las adaptaciones curriculares, es un proceso de adecuar, de contextualizar los contenidos de la oferta educativa ajustado a las capacidades y ritmos de aprender de los alumnos. Hay que saber que los estudiantes, por su diversidad en su desarrollo psico-biológico, no todos aprenden con la misma velocidad. Hay que tomar en cuenta la condición individualizada que presenta el estudiante para la aprehensión de los aprendizajes.

2.2.9.1 Tipos de Adaptaciones Curriculares.

En lo relativo a los tipos de adaptaciones curriculares, suelen reconocerse los siguientes:

2.2.9.1.1 Las Adaptaciones Curriculares de Acceso.

Estas adaptaciones, por lo general, son aquellas que facilitan ejecutar de manera práctica los procesos de la enseñanza-aprendizaje, dando la posibilidad que el estudiante tenga una relación cognoscente con el material objeto de estudio; pero, sin cambiar la planificación curricular oficial e intencional del sistema. Involucra a corregir los espacios físicos de estudio, cambios curriculares que personalmente hace el alumno, búsqueda de ayuda técnica y facilidades de comunicación, de materiales, pero de forma temporal.

2.2.9.1.2 Adaptaciones Curriculares Individualizadas.

Son aquellas en donde se realizan modificaciones, ajustes de los diferentes elementos curriculares para un alumno con el de corresponder a sus necesidades específicas.

2.2.9.1.3 Adaptaciones Curriculares No Significativas.

Llegan a estos niveles de significancia cuando logran modificar contenidos en las diferentes áreas de conocimiento. Trastoca objetivos generales, específicos, objetivos, metodologías, recursos. Esta adaptación tendrá el significado esperado, siempre que su desarrollo tome como punto de partida la programación, que sea elaborada para un grupo de estudiantes al que forme parte los alumnos. Es un proceso de priorizar objetivos, contenidos relacionados con la autonomía de los estudiantes, en cuanto a lo personal y en sus relaciones sociales y de comunicación en ese trance largo de formación para llegar a la vida adulta.

2.2.9.1.4 Adaptaciones Curriculares de Ampliación.

Es aquella que es realizada al alumno con altas capacidades. Se proyecta a enriquecer los objetivos y contenidos, la flexibilidad de criterios de evaluación, de sustraer los métodos y técnicas de mayor efectividad, teniendo en cuenta los estilos o formas de aprendizaje de los estudiantes y el texto que se usa para construir o desarrollar experiencias válidas en la clase.

2.3 Discapacidad Intelectual Leve

Conceptualmente se puede definir el enunciado “discapacidad intelectual” de manera previa como aquellas dificultades, trastornos que pueden ser de carácter físico, biológico, psicológico de las personas que, a su vez, le impide realizar procesos estructurales de orden cognoscitivo de la convivencia social y apropiación de las fuentes culturales para su crecimiento cognitivo humano.

Existen diferentes acepciones desde el punto de vista de autores que tratarían de definir el concepto de discapacidad intelectual. En este sentido, la Asociación Americana de Discapacidad y de Desarrollo (AAIDD), que define discapacidad intelectual como: “Una alteración en el desarrollo humano caracterizada por limitaciones significativas, tanto en el funcionamiento intelectual, como en las conductas adaptativas”.

Para ahondar aún más sobre las limitaciones intelectuales del sujeto hay que expresar que, por lo general, su cociente intelectual (CI) está por debajo de los 70, de acuerdo a la escala para la medición de la madurez mental de cada persona reconocida mundialmente estos procesos de ponderación intelectual.

En lo referente a la discapacidad intelectual leve, la Asociación Americana de Discapacidad y de Desarrollo, reafirma sobre esta temática lo siguiente: “Discapacidad intelectual leve es una alteración en el desarrollo del ser humano caracterizada por limitaciones significativas, tanto en el funcionamiento intelectual como en las conductas adaptativas”.

2.3.1 Criterios para Denotar una Deficiencia Intelectual Leve.

Para llegar a este término de deficiencia leve del intelecto humano de una persona ha de reunir algunos criterios para su fundamentación real:

Incapacidad para la resolución de problemas, de planificar acciones que favorezcan su desarrollo humano y social. Incapacidad de razonar y emitir juicio. Problema de estructurar y analizar pensamientos abstractos. De acceder a los aprendizajes a partir de la experiencia. Estar siempre sometido a la realización de pruebas de inteligencias y de segmentos de exámenes clínicos para la superación de sus déficits.

Presentar deficiencias marcadas en el comportamiento de índole adaptativo que genera condiciones que reduzca o fracase el cumplimiento de los niveles estandarizados del desarrollo psico-biológico y el aspecto sociocultural, la autonomía personal y cumplir con su papel de actor social.

Observar inicio de la presencia de las deficiencias conductuales que desfavorecen su desarrollo intelectual y de adaptación durante el tránsito y ciclo de su desarrollo, especialmente el carácter intelectual.

Estos déficits de orden intelectual de la persona están muy relacionados con algunas dimensiones que es de necesidad enunciarlos, pues de ellas pende mucho de sus reconocimientos y tratar a posteriori sus posibles alternativas de superación. Estas dimensiones son:

D1 – Capacidades intelectuales.

D2 – Conductas adaptativas (en el campo conceptual, social y en la práctica)

D3 - Participación en los diferentes escenarios sociales, niveles de interacciones y los roles sociales que ha de desarrollar el sujeto en el marco de la vida social.

D4 – Salud (tiene que ver con la salud física, mental y etiológica)

D3 – Contexto (tiene que ver con el ambiente social, educativo, cultural)

2.3.2 La Discapacidad Intelectual como Problema de Salud Pública.

Se ha dicho con antelación que el problema de la discapacidad intelectual frena de manera directa la naturaleza de ser, ser social, del estudiante, de la persona en su medio natural. Frena en el cumplimiento de ser acto social, en sus actividades personales de formación permanente.

Hay que destacar que en la familia educativa existen estudiantes que la diversidad y características de esta población, es decir, de los escolares, es de fundamento realizar pruebas para la medición de la madurez mental de los alumnos y así

codificar y registrar las características y tipos de deficiencia intelectual; así determinar los grupos de afectación por la que atraviesa.

En síntesis, se puede expresar con propiedad que la discapacidad intelectual reconocida a la vez con otras denominaciones como retrasos mentales, oligofrenia, se refiere más que nada a aquellas personas que cuentan con menores recursos o presupuestos cognitivos que denotan en una determinada etapa cronológica en su desarrollo mental.

2.3.3 Tipos de Discapacidad Intelectual

Existen diferentes tipos de discapacidad intelectual, tales como:

2.3.3.1 La Discapacidad Intelectual Leve.

Es una discapacidad que, al hacer su aparición en una persona, se sitúa en los intervalos que van de 50-70, en lo que respecta a su cociente intelectual. Aunque es de extrañar que el 85% de los discapacitados intelectuales se encuentren dentro de este rango clasificatorio. Hay que esclarecer que las personas con déficits intelectual leve, debido a que sufren de una afectación en su sistema sensorio motor, pueden llegar con perseverancia a ser profesionales.

2.3.3.2 Discapacidad Intelectual Moderada.

Es una discapacidad que se sitúa con un cociente intelectual por debajo de los 50. Por su condición de afectación mental necesita la persona de mucha ayuda, de mucha estimulación en sus facultades logren algún grado de autonomía en lo relacionado a sus actividades educacionales. Son personas que, por lo general, tienen afectaciones en sus sistemas neurológicos, es decir además, en algún subsistema nervioso que no estructura la información y articular la acción. La

persona presenta habilidades muy reducidas, a veces nula; otras veces con niveles bajos de comprensión lectora.

2.3.3.3 Discapacidad Intelectual Profunda.

Es la discapacidad que ofrece mayor preocupación, debido a que quienes la padecen se caracterizan por tener un cociente intelectual menor de 20. Estos suelen perder la autonomía, los daños neurológicos son muy graves. En realidad, sus potencialidades motoras son extremadamente muy limitadas.

Ha sido fundamental entender los diferentes tipos de discapacidad intelectual, pero lo más importante, es reconocer que los niños, personas en cada nivel en que se encuentra su cociente intelectual, es única y por ello es necesario se le practique intervenciones cuidadas muy diferentes para superar en parte sus déficits intelectuales.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III: MARCO METODOL

3.1 Diseño de Investigación y Tipo de Estudio

3.1.1. Diseño de la Investigación.

El diseño de esta investigación es no experimental, busca determinar la importancia del uso de técnicas y recursos didácticos que utiliza el docente de educación especial en el proceso de comprensión lectora, de los estudiantes con discapacidad intelectual leve.

En todo proyecto de investigación se requiere de una lógica de los elementos que involucra este proceso con el fin de dar respuestas a las preguntas que se derivan del problema y sus variables principales y de los demás que surgen y éstas van a estar implícitas en este proceso.

De acuerdo al autor Cristense, citado por Bernal (2000), define diseño metodológico de una investigación como: “El conjunto de procedimientos para dar respuesta a la pregunta de investigación y comprobar la hipótesis. Es un plan o estrategia concebida para dar respuesta al problema y alcanzar los objetivos de su investigación”. Es una estructura de elementos básicos que percibe el investigador como la más precisa en la fundamentación de los propósitos que persigue, en este caso el estudio. A continuación, estos elementos o procedimientos que se han retomado para cumplir con las expectativas que enfoca y dimensiona este proyecto de investigación en todas sus partes medulares.

3.1.2 Tipo de Investigación.

Dada la naturaleza del problema de investigación y sus características, se ha escogido el modelo de tipo de investigación de carácter descriptivo-analítico, además transversal. También se conoce como una investigación propiamente no experimental.

Existe una diversidad de autores que defienden estas concepciones particulares de la investigación así: la autora Moreno B., Ma. G., en su libro “Introducción a la Metodología Educativa”, expone: “Con la investigación descriptiva se pretende recabar e interpretar información acerca de la forma en que los fenómenos en estudio están ocurriendo, sin que el investigador haga intervenir o evite la intervención de algunas variables” (p. 44).

La misión o papel del investigador es interpretar o describir, de materia o textura, características de que esté compuesto el fenómeno, de intereses de ser estudiado, de sus efectos y consecuencias, que se derivan de persistir el hecho. Los fenómenos aludidos se han de describir tal como se sucede en su realidad. Por otro lado, el autor Kerlinger (1979), expresa lo siguiente: “La investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones” (p.116)

En este tipo de investigación el investigador no controla las variables ni rehace un ambiente o condición para observar cíclicamente un cambio en los fenómenos o hechos de estudio.

Es transversal, debido a que sus objetivos es recopilar datos en una situación cada vez y en un tiempo delimitado para realizar este proceso. Su objetivo final es describir en qué consisten sus variables e interpreta su incidencia marcada en el tiempo para el estudio.

Lo más importante de la investigación descriptiva no es la de recoger datos, sino de la interpretación y aportes que puede hacer el investigador en el despeje de aquellas cosas sustentativas desconocidas que corresponde la naturaleza del problema situacional objeto de ser estudiado. Su tarea es describir y medir los hechos, características del fenómeno que es objeto y sujeto del estudio.

3.2 Población y Tipo de muestra

3.2.1. Población.

La población seleccionada para realizar el estudio lo conforman 6 docentes de los centros educativos escogidos. Se entiende por población el conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda limitada por el problema y los objetivos de estudio. (Arias,2006. p.81). Es decir, se utilizará un conjunto de personas con características comunes que serán objeto de estudio.

3.2.2. Tipo de muestra.

La muestra para el estudio es de seis docentes de las escuelas Manuela H de Pérez y La Soledad de Santiago.

La muestra es la que puede determinar la problemática ya que les capaz de generar los datos con los cuales se identifican las fallas dentro del proceso. Según Tamayo, T. Y Tamayo, M (1997), afirma que la muestra, es el grupo de individuos que se toma de la población, para estudiar un fenómeno estadístico” (p.38).

3.3. Variables

3.3.1 Variable 1: Técnica

3.3.1.1 Definición Conceptual.

Hunt (1979 en Chevrier y otros, 2000) define Estilos de Aprendizaje como “las condiciones educativas que son más susceptibles para favorecer el aprendizaje de un discente”.

Las estrategias de aprendizaje son los pasos que se deben seguir para obtener conocimientos y ayuda con la toma de decisiones para conseguir el objetivo de enseñanza.

3.3.1.2 Definición Operacional.

Es el conjunto de diferentes tipos de técnicas y estrategias didácticas que facilitan los procesos de comprensión lectora de estudiantes en los diferentes niveles del sistema de la educación, especialmente en la población escolar con discapacidad intelectual leve

3.3.2 Variable 2: Recursos didácticos

3.3.2.1 Definición Conceptual.

Los recursos y materiales didácticos están concebidos para facilitar el desarrollo el desarrollo del currículo. En algunos casos son imprescindibles para la realización de los contenidos; en otros son auténticos focos de estimulación, medición y motivación del alumno. (primaria, 2006, pág. 68).

Los recursos o materiales didácticos son instrumentos que facilitan y hacen posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. El valor de estos (apoyos auxiliares) reside en su funcionalidad didáctica la capacidad para motivar, y para configurar y articular la relación del alumno con todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. (García, 2005, pág. 109).

3.3.2.2 Definición Operacional.

Son los diferentes tipos de recursos materiales que utiliza el docente y los estudiantes en apoyo de los procesos de la enseñanza-aprendizaje. Son, en otras palabras, medios didácticos que usa en diferentes momentos de la práctica educativa instruccional a nivel de aula, que su variedad en una situación de inducción de experiencias estos pueden ser utilizados para adquirir información, esquematizar ideas claves de una lectura para observar los ciclos de desarrollo de las etapas de un fenómeno, hecho para construir y reconstruir, potenciar conocimientos significativos, es decir, que vale la pena ser internalizados.

3.3.3. Variable 3: Discapacidad intelectual leve.

3.3.3.1 Definición Conceptual.

Se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas” citado por Schalock, Luckasson y Shogren, 2007).

3.3.3.2 Definición Operacional.

Estas limitaciones causan que el niño se desarrolle o aprenda más lentamente que un niño típico, es decir, necesitará más tiempo para aprender cualquier cosa e incluso algunas no podrán aprenderlas.

3.4 Instrumentos y herramientas de recolección de datos:

La entrevista y la encuesta con sus respectivos cuestionarios, interrogantes son instrumentos sencillos y confiables en el proceso de recopilación de la información de campo. Las preguntas van a ser cerradas y abiertas. Las cerradas, cuando el investigado sólo contesta las opciones “Sí” o “No”. En cambio, las abiertas, son aquellas donde las preguntas al entrevistado tienen la posibilidad de dar una

respuesta más o menos acertada. Las preguntas abiertas han de ser aplicadas al cuerpo de profesores o docentes del centro educativo sede de este estudio.

3.5 Procedimiento.

Previo a la escogencia del tema de investigación, se organizó tomar un sistema categorizado de autores con sus respectivos aportes teóricos muy puntuales en el sentido semántico y técnico que requiere el estudio en todas las etapas y fases. Primeramente, se formularon los objetivos y sus hipótesis; luego, se recogió un cúmulo de referentes teóricos alusivos al problema de investigación en lo referente a sus variables principales, de sus variables indicadores de mayor relevancia dentro de la visión contextual del estudio. Estas variables del estudio, en este caso son las técnicas y los recursos didácticos que, luego de largo proceso de compilación de datos muy definidos y concretos para la estructuración del área contextual del estudio, ha sido la pieza fundamental de este trabajo de grado para el logro de su término en el tiempo y espacio estipulado.

Existe la confianza que el discurso didáctico de esta obra de investigación posibilita nuevos caminos en el logro de realizar procesos de aprendizaje lector en niños(as) con NEE de los sistemas educativos. Por otro lado, considerando la importancia del impacto de este estudio de grado sobre el uso de técnicas didáctica de aprendizaje y de los recursos materiales de apoyo en los procesos inductivos de la lectura comprensiva, se escogieron dos escuelas de la localidad. Para uno de los centros educativos emblemáticos en el desarrollo de los perfiles de una educación inclusiva como nueva modalidad de la enseñanza en las instituciones escolares de Panamá.

Los colegios escogidos son centros educativos legendarios en su misión y visión forjadora y formadora de la niñez santiagueña. También es un centro educativo

de elevado prestigio por la calidad y superación reconocida de sus docentes. Por ser un plantel educativo insignia con prestancia en su papel inigualable a los niños(as) fue la condición de haber sido seleccionadas para este estudio relacionado a la importancia del uso de técnicas y recursos para la viabilidad acertada de los procesos lectores en niños(as) con NEE en estos notables centros escolares del distrito cabecera de Santiago de Veraguas. Estas instituciones basadas en sus principios de educación básica general para todos, abrieron sus puertas y cedieron cuatro docentes especialistas en materia de educación inclusiva en apoyo a este proyecto de investigación como parte de sus ideales de innovar las nuevas tendencias de la educación para que sea igual para todos.

Después de haber cumplido con los pasos metodológicos que tienen que ver con fases del proyecto de investigación, se está en la fase de cuáles son los procedimientos para recabarla información de mayor relevancia al tema de este estudio. Se procederá a organizar en el tiempo y espacio a recoger la información que tiene como epicentros de esta acción investigativa. Se aplican encuestas y entrevistas a 10 profesores.

La persona designada para ir al lugar a recopilar los datos, las versiones explicitadas de los encuestados es el propio investigador de este trabajo de investigación. A los 10 estudiantes, se aplicará una encuesta con preguntas cerradas, si es posible. También se les pondría a los estudiantes un pre test y un pos test, con el fin de medir los niveles de capacidades mentales para realizar los procesos de la lectura. También se podrá confeccionar instrumentos de diario o la hoja de cortejo para el registro de las conductas de trabajo dinámico en la clase y ponderar en términos porcentuales los rangos efectivos de los grados de comprensión lectora de los estudiantes. Aquí se aplica la técnica de la observación.

Una vez recopilada la información sustraída de los instrumentos aplicados, se pasa al proceso de selección y organización de los datos, asumiendo todo un proceso de análisis, del procesamiento de la información e interpretación de los mismos. Se accede a la tabulación de los datos con sus respectivos porcentuales para luego presentar los hallazgos en esquemas gráficos, como los cuadros, gráficas.

Finalmente, realizado este proceso analítico, da pie a pasar a la etapa de este estudio, que es la elaboración del informe con datos sustraídos del campo de la investigación

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se pretende describir todos los datos, hallazgos relevantes relacionados al tema de estudio. Igual con aportes vertidos por las personas consultadas, a objeto de obtener, recoger la información que por su naturaleza y aspiración es fortalecer, potenciar el contexto de este proyecto de investigación. A continuación, los puntos clave que se han de abordar en esta parte importante del estudio.

4.1 Presentación de resultados

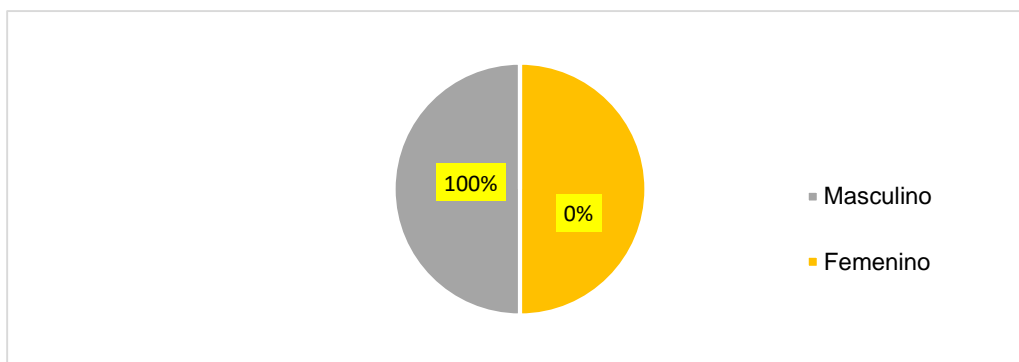
**CUADRO N°1.
DISTRUBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
SEGÚN SEXO**

Sexo	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%

Masculino	1	100
Femenino	5	0%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

**GRÁFICA N°1.
DISTRUBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
SEGÚN SEXO**



Fuente: Cuadro N°1

En lo relativo a los aspectos generales en el proceso de investigación se campo, se obtuvo que el 100% de 4 docentes consultados, se caracterizan por ser del género masculino en su totalidad. Por consiguiente, 0.0% de presencia de docentes del género o sexo femenino (Ver Cuadro N°1 y Gráfica N°1)

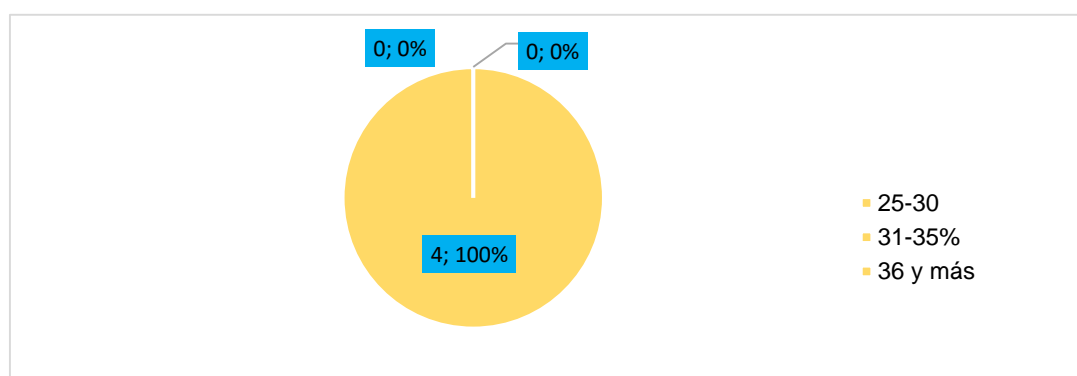
**CUADRO N°2.
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
SEGÚN EDAD**

Sexo	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%

25-30	0	0%
31-35	0	0%
36 y más	6	100%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

**GRÁFICA N°2
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
SEGÚN EDAD**



Fuente: Cuadro N°2.

En este enunciado, se observa que los docentes de la institución escolar en estudio oscilan en edades que van de 25-30 años, que representa un 0.0%. De igual manera, en los intervalos con edades de 31-35 años, con 0.0%. En el intervalo de 36 y más docentes con estas edades, se ubica el 100% de los docentes especiales encuestados y que laboran en los centros educativos escogidos (ver Cuadro N°2 y Gráfica N°2)

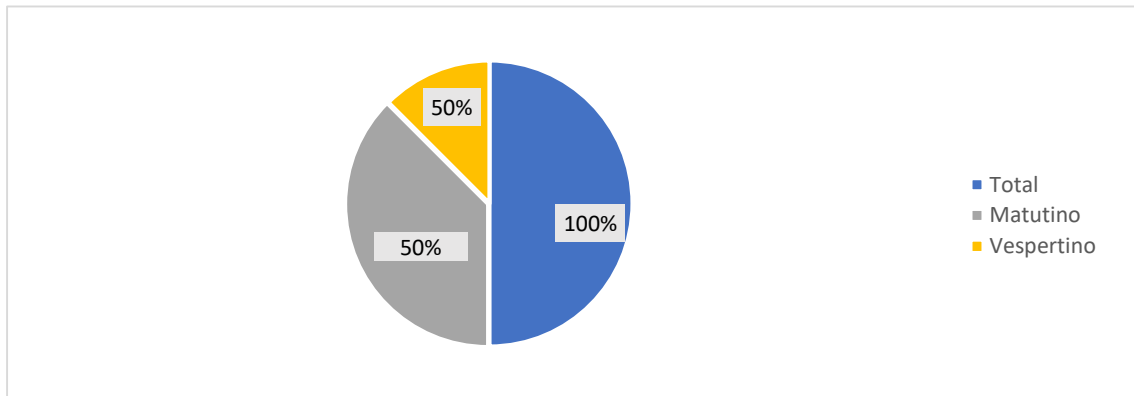
**CUADRO N°3.
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL,
SEGÚN JORNADA DE TRABAJO**

Jornada	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%

Matutino	3	50%
Vespertino	3	50%

Fuente: Encuesta a docentes Santiago, 2019

**GRÁFICA N°3.
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
SEGÚN JORNADA DE TRABAJO**



Fuente: Cuadro N°3

En cuanto al reactivo o ítems ¿Cuál es la cantidad de docentes que trabajan en la jornada matutina y vespertina en la Escuela La Soledad? Los datos obtenidos de los docentes que laboran en la jornada matutina muestra un 67%; mientras que los de la jornada vespertina un 33% (ver Cuadro N°3 y Gráfica N°3)

**CUADRO N°4.
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
SEGÚN SU NIVEL DE PREPARACIÓN ACADÉMICA**

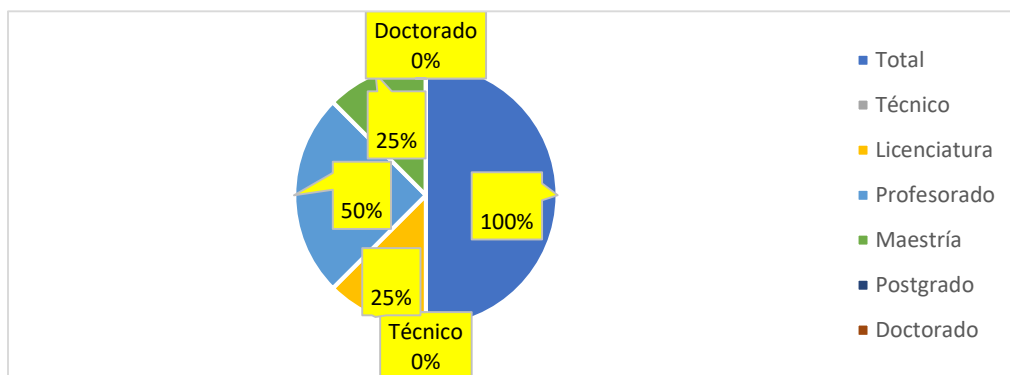
Nivel de Preparación	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%

Técnico	0	0%
Licenciatura	2	25%
Profesorado	3	50%
Maestría	2	25%
Postgrado	0	0%
Doctorado	0	0%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°4.

DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL SEGÚN SU NIVEL DE PREPARACIÓN ACADÉMICA



Fuente: Cuadro N°4

Aquí se muestra que la especialidad de técnico representa el 0.0%. En cambio, el 17% de los docentes especiales que laboran indistintamente en los centros educativos de educación básica escogidos, son licenciados en la especialidad que ejercen en estos centros educativos (ver Cuadro N°4 y Gráfica N°4)

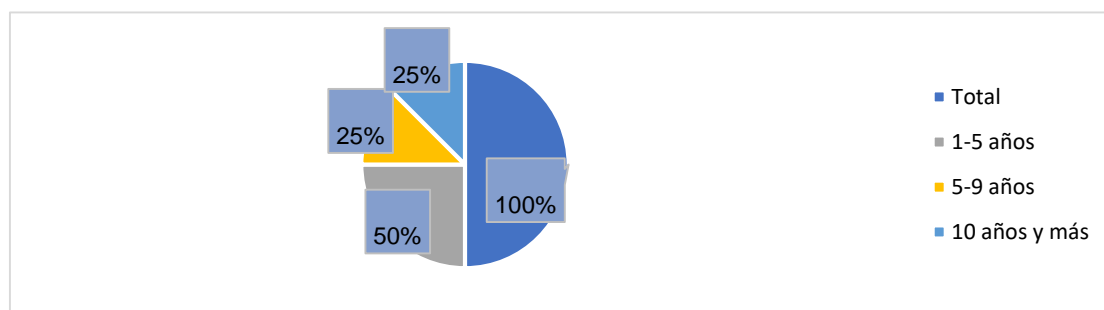
CUADRO N°5.

DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SEGÚN AÑOS DE SERVICIOS

Años de servicios	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
1-5 años	3	50%
5-9 años	2	25%
10 años y más	1	25%

Fuente: Encuesta a docentes especiales, Santiago, 2019

GRÁFICA N°5.
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
SEGÚN AÑOS DE SERVICIOS.



Fuente: Cuadro N°5.

Los datos recopilados de la consulta realizada a los docentes que ofrecen sus servicios de educación especial a niños(as) de estos centros educativos, arrojó la siguiente información: Que el 50.0% de los docentes encuestados tienen de 1 a 5 años de servicios en estas instituciones escolares del nivel básico de la educación panameña. Un 25.0% de ellos bordean de 5 a 9 años de laborar en estas escuelas, y aquellos docentes que han laborado siguen trabajando en ellas por 10 y más años, que representan igualmente el 25.0% de servicios (ver Cuadro N°5 y Gráfica N°5).

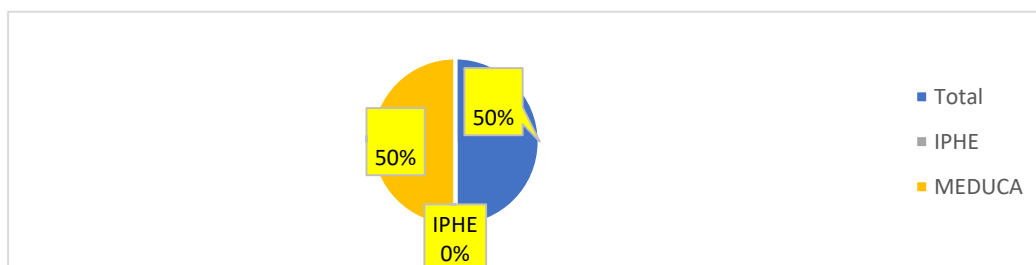
CUADRO N°6.

**DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL,
SEGÚN INSTITUCIONES DONDE HA LABORADO**

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
IPHE	3	50%
MEDUCA	3	50%

Fuente: Encuesta a docentes especiales, Santiago, 2019

**GRÁFICA N°6.
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL,
SEGÚN INSTITUCIONES DONDE HA LABORADO**



Fuente: Cuadro N°6.

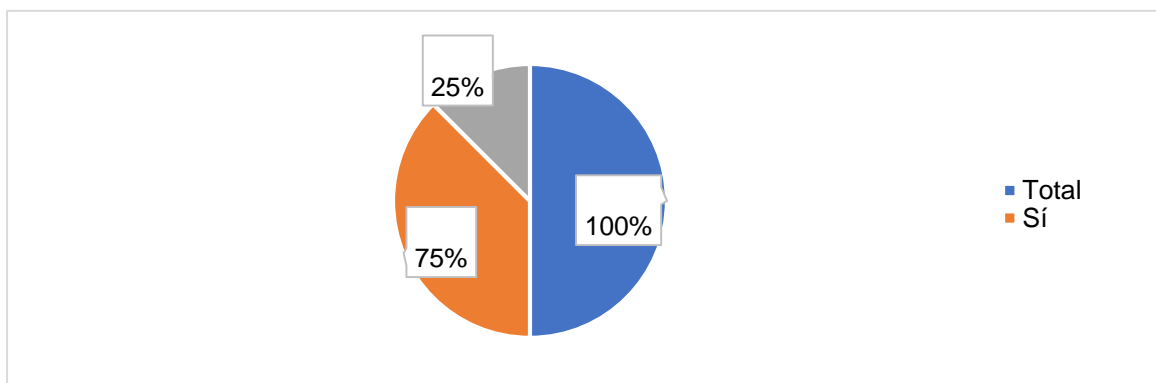
En esta interrogante se destaca, de acuerdo a los datos recabados en la consulta a los docentes, que el 100% de los docentes en el ejercicio de sus cátedras en estas escuelas de educación básica, brindan sus servicios profesionales en el Ministerio de Educación, mientras, por el IPHE, representa un 0.0% (ver Cuadro N°6 y Gráfica N°6)

CUADRO N°7.
DISTRIBUCIÓN SEGÚN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SÍ SE PUEDE MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

Opciones	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	4	75%
No	2	25%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°7
DISTRIBUCIÓN SEGÚN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SÍ SE PUEDE MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE



Fuente: Cuadro N°7.

El enunciado o reactivo ¿Cómo docente podemos mejorar la comprensión lectora en los niños con discapacidad intelectual leve? La mayoría de los docentes de educación especial encuestados/consultados, se inclinaron con la opción “Sí”, que representa un 75% de los docentes. Dejando claro que para ellos son los únicos llamados a mejorar los estilos, los procesos de interacción de los aprendizajes de la lectura comprensiva. El resto, o sea el 25%, expresaron que los docentes “No”

están en condiciones de mejorar los procesos de inducción que conlleve a mejorar la madurez de sus capacidades psicomotoras para leer comprensivamente en niños(as) con discapacidad intelectual leve, en estos centros educativos (ver Cuadro N°7 y Gráfica N°7)

CUADRO N°8.

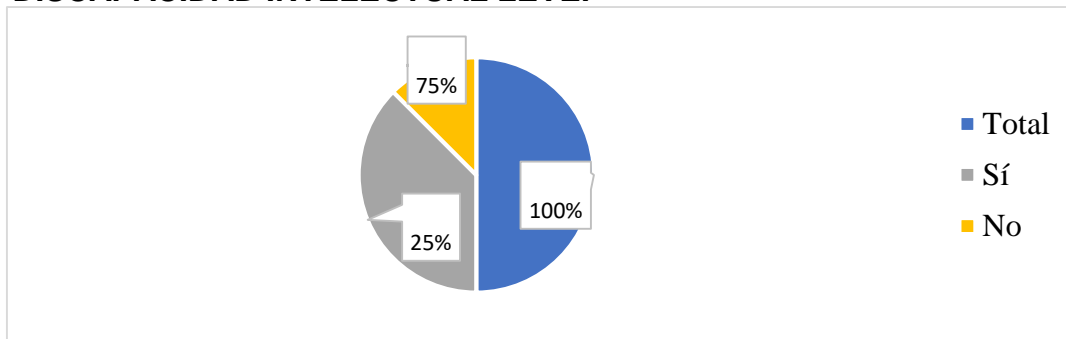
DISTRIBUCIÓN SEGÚN DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SÍ PLANIFICAN DE ACUERDO A LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.

Opciones	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	4	75%
No	2	25%

Fuente: Encuesta aplicada a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N° 8

DISTRIBUCIÓN SEGÚN DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SÍ PLANIFICAN DE ACUERDO A LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.



Fuente: Cuadro N°8.

En relación al reactivo o ítems ¿Planifica de acuerdo a las necesidades que poseen los niños con discapacidad intelectual leve? Los datos extraídos recabados del campo delimitado del estudio arrojó los hallazgos siguientes: El 75% de los docentes encuestados afirman que “Sí” planifican los actos o situaciones de aprendizajes (ver Cuadro N°8 y Gráfica N°8)

Cuadro N°9.

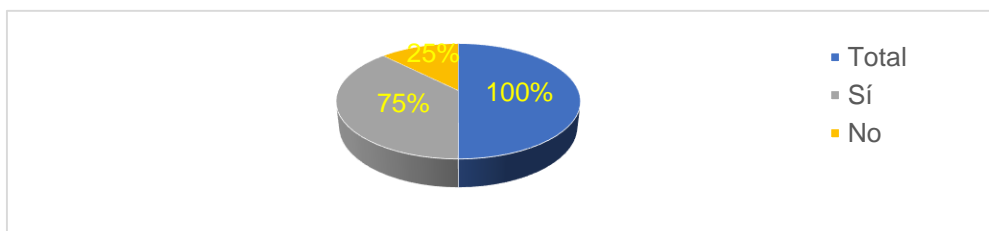
DISTRIBUCIÓN DE QUE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL UTILIZAN MATERIALES QUE AYUDAN A LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A COMPRENDER LO QUE LEEN.

Opciones	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	4	75%
No	2	25%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°9.

DISTRIBUCIÓN DE QUE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL UTILIZAN MATERIALES QUE AYUDAN A LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL A COMPRENDER LO QUE LEEN.



Fuente Cuadro N°9

En el reactivo o interrogante ¿Utiliza actualmente materiales que le ayudana los niños con discapacidad intelectual leve a comprender lo que leen? Sobre lar espuesta a la formulación de este enunciado, los datos recogidos muestran que el 75% de los docentes encuestados se inclinaron por la opción “Sí”; o sea, que la mayoría de los docentes expresan que sí utilizan materiales para fortalecer la intensidad de adquirir las capacidades motrices, de la inteligencia visual, motora, óptica y auditiva a madurar habilidades específicas para la lectura (ver Cuadro N°9 y Gráfica N°9)

CUADRO N°10.

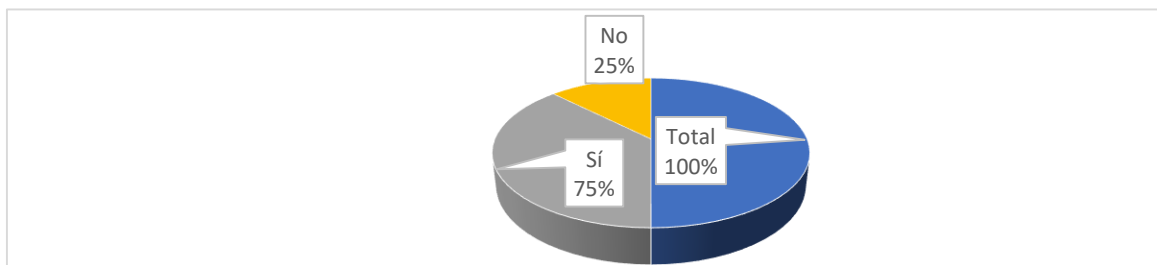
DISTRIBUCIÓN DE LA ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA ATENDER LOS NIÑOS DE INCLUSIÓN EN EL PROCESO DE LECTURA

Opciones	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	4	75%
No	2	25%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°10.

DISTRIBUCIÓN DE LA ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA ATENDER LOS NIÑOS DE INCLUSIÓN EN EL PROCESO DE LECTURA



Fuente: Cuadro N°10

En el reactivo ¿Se actualiza usted para la atención de los niños(as) de inclusión, ayudándolos a comprender una lectura? Sobre este enunciado, los docentes que se inclinaron por la opción “Sí” fue de un 75%, es decir, que afirman que constantemente asumen una actitud preocupante de mejorar los modos, los estilos de realizar los procesos de enseñanza; pero, en especial en aquellos que tienen dificultades intelectuales leves. Por otro lado, el resto de los docentes consultados, que representan el 25%, se inclinan por la opción “No”, que significa que no le preocupa mejorar una institución que desarrolla una pedagogía de inclusión (ver Cuadro N°10 y Gráfica N°10)

CUADRO N°11.

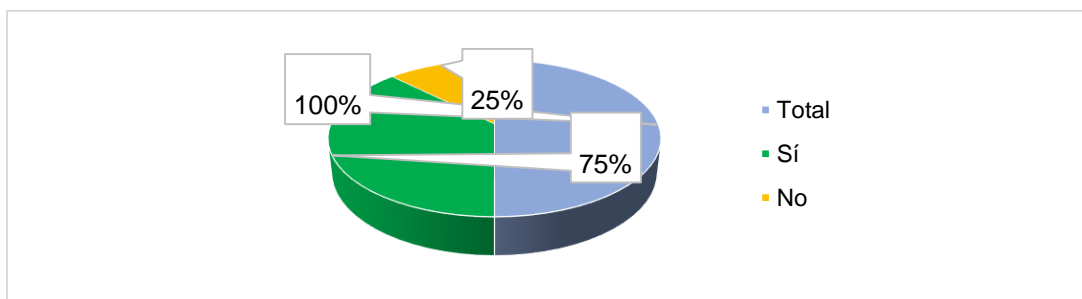
DISTRIBUCIÓN DE LA APLICACIÓN DE PRUEBAS PEDAGOGICAS A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE POR EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Opciones	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	4	75%
No	2	25%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°11.

DISTRIBUCIÓN DE LA APLICACIÓN DE PRUEBAS PEDAGOGICAS A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE POR EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL



Fuente: Cuadro N°11.

El 75% de los docentes contestaron que “Sí” aplican pruebas pedagógicas para saber los niveles de comprensión lectora con estudiantes con discapacidad intelectual leve. También se muestra que el 25% de los docentes consultados expresan que “No” aplican pruebas pedagógicas que puedan medir, en términos cualitativos o cuantitativos los niveles de comprensión lectora en aquellos estudiantes que tienen dificultades en sus capacidades intelectuales leves para leer y a la vez retener comprensivamente el texto de las lecturas, sean éstos imágenes, símbolos, conceptos, frases, oraciones, párrafos de prosa infantil (ver Cuadro N°11 y Gráfica N°

CUADRO N°12.

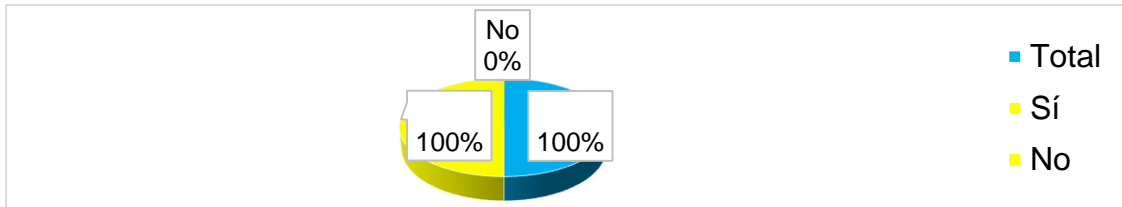
DISTRIBUCIÓN DE LA CANTIDAD DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE QUE ATIENDEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	11	100%
Sí	11	100%
No	0	0%

Fuente: Encuesta aplicada a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°12

DISTRIBUCIÓN DE LA CANTIDAD DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE QUE ATIENDEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL



Fuente: Cuadro N°12.

La respuesta dada por los docentes consultados resalta que el 100% de una cantidad de once (11) estudiantes con dificultades intelectuales leves son atendidos por ellos (ver Cuadro N°12 y Gráfica N°12)

Es decir, la suma total de los once (11) estudiantes que provienen de los centros educativos encuestados, son atendidos de manera respectiva por los docentes especiales asignados a estos planteles educativos para satisfacer las necesidades educativas especiales (NEE) de estos estudiantes.

CUADRO N°13.

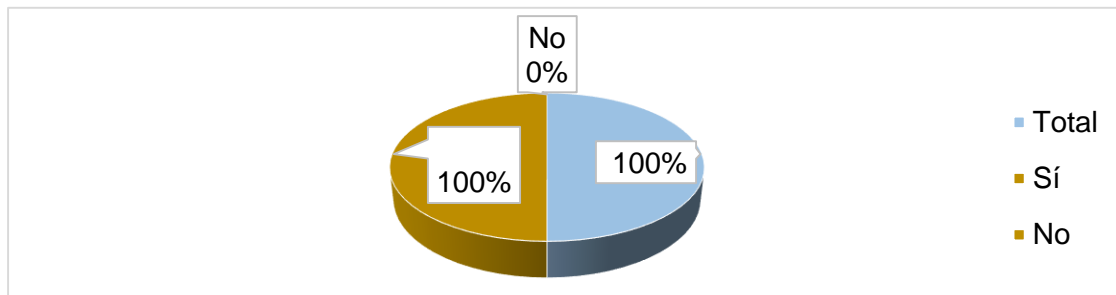
DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES QUE PROPONEN ACTIVIDADES DE INTERÉS DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE.

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	6	100%
No	0	0%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°13.

DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES QUE PROGRAMAN ACTIVIDADES DE INTERÉS DEL ALUMNO(A) CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.



Fuente: Cuadro N°13.

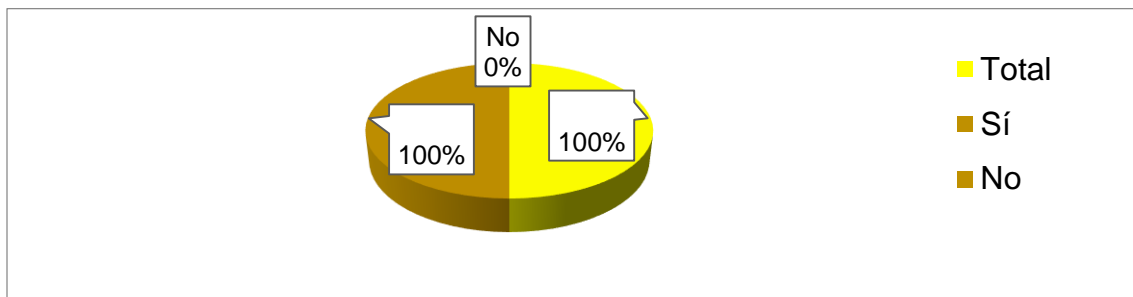
En el enunciado “Propone actividades de interés del alumno con discapacidad intelectual leve y que sea el protagonista. Los docentes consideraron en un 100% que “Sí”, es decir, expresaron categóricamente que proponen y planifican las actividades educativas inclusivas de los niños (as) con discapacidad intelectual leve. Un 0% de docentes que niegan proponer actividades de interés en niños(as) con problemas intelectual para estructurar textos de conocimientos de valoración conceptual y de significado. (Ver Cuadro N°13 y Gráfica N°13)

**CUADRO N°14.
DISTRIBUCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS QUE TIENE EL ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	6	100%
No	0	0%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

**GRÁFICA N°14.
DISTRIBUCIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS QUE TIENE EL
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE SOBRE LA
COMPRESIÓN LECTORA**



Fuente: Cuadro N°14.

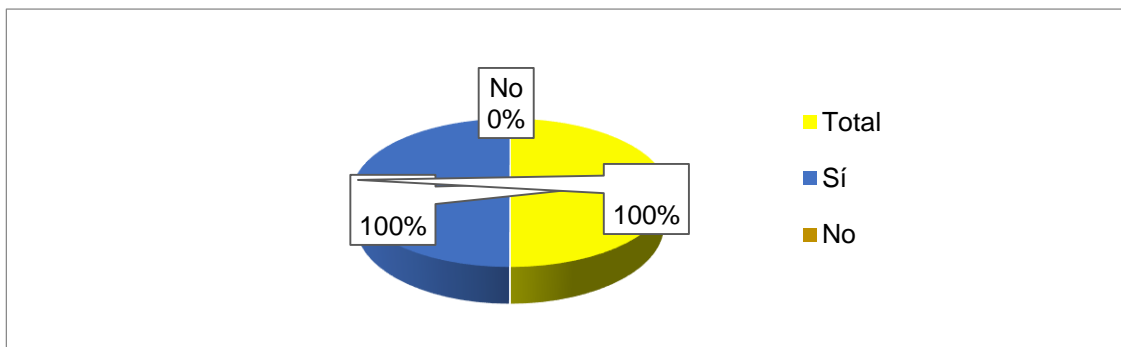
La mayoría de los docentes dieron una respuesta que “Sí”, o sea el 100%, tienen la capacidad y formación docente para determinar en sus estudiantes el posicionamiento de los conocimientos previos para poder articular, equilibrar las nuevas experiencias y dar origen a otros aprendizajes de mayor poder en cuanto a su calidad y significado en la formación del niño(a) con dificultad intelectual leve para acceder a los conocimientos. Un 0% de docentes que no tiene la pericia profesional para detectar si los estudiantes poseen o no los conocimientos previos (ver Cuadro N°14 y Gráfica N°14)

**CUADRO N°15.
DISTRIBUCIÓN SÍ TIENE EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL EL
TIEMPO PARA TRABAJAR LECTURA CON LOS ALUMNOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE**

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	6	100%
No	0	0%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

**GRÁFICA N°15.
DISTRIBUCIÓN SÍ TIENE EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL EL
TIEMPO PARA TRABAJAR LECTURA CON LOS ALUMNOS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE**



Fuente: Cuadro N°15.

En el reactivo ¿Tiene un tiempo donde trabaja sólo lectura en los alumnos con discapacidad intelectual leve? En respuesta a este reactivo, los docentes especiales, en un 100%, expresaron dedicar un tiempo exclusivo para realizar la lectura (ver Cuadro N°15 y Gráfica N°15)

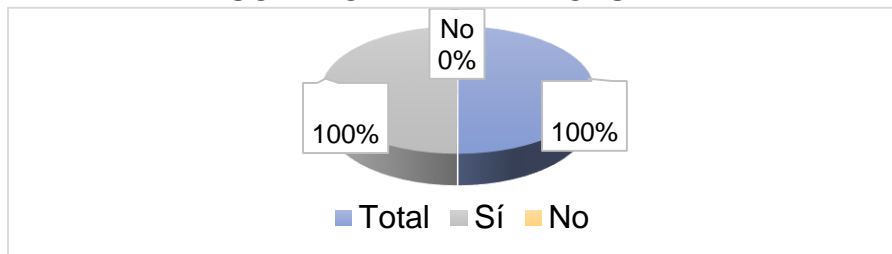
**CUADRO N°16.
DISTRIBUCIÓN SÍ SE TIENE EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL EL
ESPACIO ADECUADO PARA TRABAJAR LECTURA CON EL ALUMNO CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE**

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	6	100%
No	0	0%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°16.

DISTRIBUCIÓN SÍ SE TIENE EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL EL ESPACIO ADECUADO PARA TRABAJAR LECTURA CON EL ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE



Fuente: Cuadro N°16.

Los datos recogidos del campo de investigación arrojaron los siguientes resultados: el 100% de los docentes encuestados escogieron la opción “Sí” poseen espacios óptimos que ofrece la institución a los cuales brindan sus servicios de educación inclusiva para realizar el trabajo de actividades de lectura de textos organizados de sus campos semánticos para propiciar la lectura comprensiva. Mientras que la opción “No”, marcó un 0% que expresan los docentes “No” contar con los espacios ideales para desarrollar los procesos de la lectura dentro de las márgenes de calidad en niños(as) con deficiencia intelectual leve (ver Cuadro N°16 y Gráfica N°16)

CUADRO N°17.

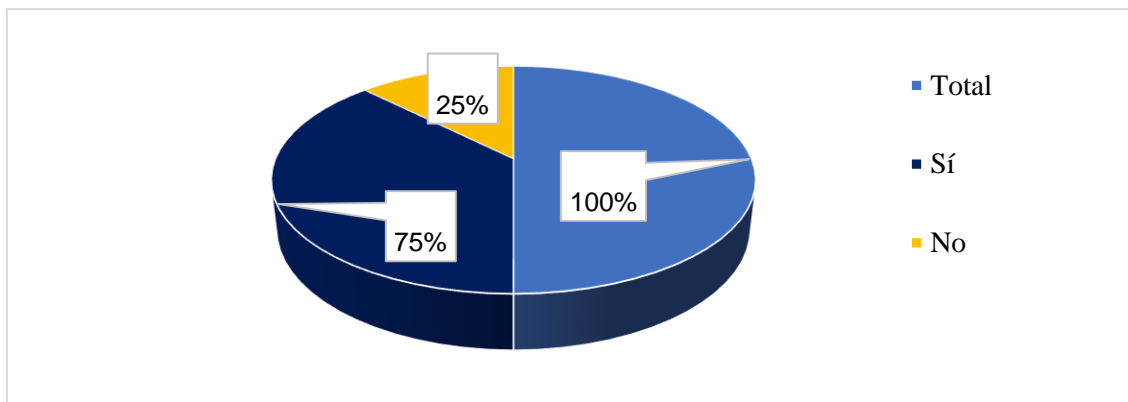
DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES QUE AFIRMAN OFRECER ATENCIÓN INDIVIDUAL PARA TRABAJAR LECTURA CON NIÑOS(AS) CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	4	75%
No	2	25%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°17.

DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES QUE AFIRMAN OFRECER ATENCIÓN INDIVIDUAL PARA TRABAJAR LECTURA CON NIÑOS(AS) CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.



Fuente: Cuadro N°17.

El enunciado ¿Ofrece atención individual para trabajar lectura con niños con discapacidad intelectual leve? Se encontró con la siguiente realidad: El 75% de los docentes consultados escogieron la opción “Sí”. El otro 25%, expresaron que “No” consideran importante realizar una atención individual (ver Cuadro N°17 y Gráfica N°17)

CUADRO N°18.

DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL TRABAJO COLECTIVO DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

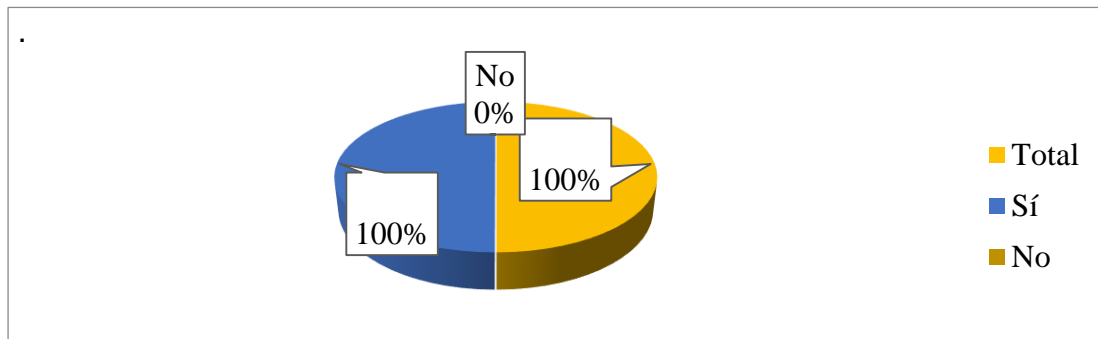
	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	6	100%

No	0	0%
----	---	----

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°18.

DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL TRABAJO COLECTIVO DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE



Fuente: Cuadro N°18

La respuesta a este enunciado arrojó que el 100% de los docentes expresan que “Sí” trabajan los procesos de la lectura de forma colectiva (ver Cuadro N°18 y Gráfica N°18)

CUADRO N°19.

DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES QUE EXPRESAN OFRECER DIFERENTES TIPOS DE LECTURA A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.

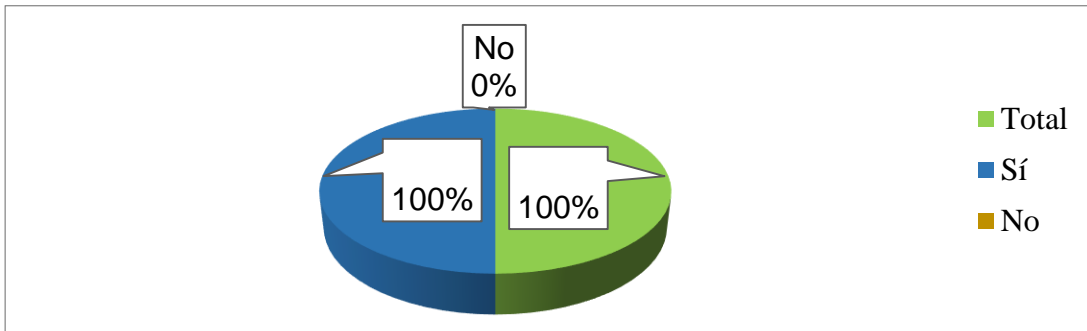
	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	6	100%

No	0	0%
----	---	----

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°19.

DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES QUE EXPRESAN OFRECER DIFERENTES TIPOS DE LECTURA A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE



Fuente: Cuadro N°19

Los hallazgos recabados y analizados dieron como resultado que el 100%% del os docentes abordados en este estudio de campo expresaron que “Sí” ofrecen a los estudiantes con discapacidad intelectual leve lecturas variadas de interés de los niños(as) (ver Cuadro N°19 y Gráfica N°19)

CUADRO N°20.

DISTRIBUCIÓN DE LAS TÉCNICAS COMO: RECETAS, PROPAGANDAS QUE UTILIZA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA TRABAJAR LECTURA CON LOS ALUMNOS CON DISCPACIDAD INTLECTUAL LEVE

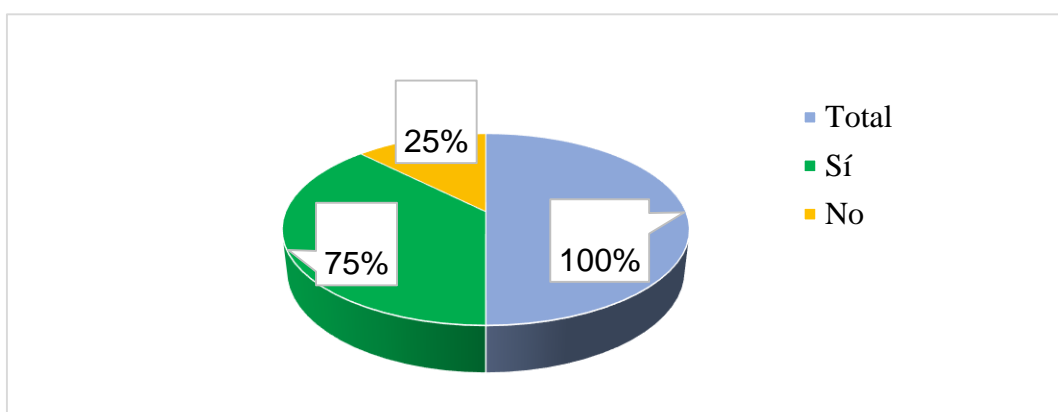
	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%

Sí	4	75%
No	2	25%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°20.

DISTRIBUCIÓN DE LAS TÉCNICAS COMO: RECETAS, PROPAGANDAS QUE UTILIZA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA TRABAJAR LECTURA CON LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTLECTUAL LEVE



Fuente: Cuadro N°20

Sobre este enunciado el 75% de los docentes consideraron que “Sí” ofrecen o desarrollan con sus estudiantes técnicas de lectura como: lectura de recetas o propagandas. El resto, el 25%, “No” utilizan estas técnicas (ver Cuadro N°20 y Gráfica N°20)

CUADRO N°21.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTLECTUAL LEVE SÍ LOGRAN COMPLETAR LA PLABRA QUE HACE FALTA EN UNA LECTURA

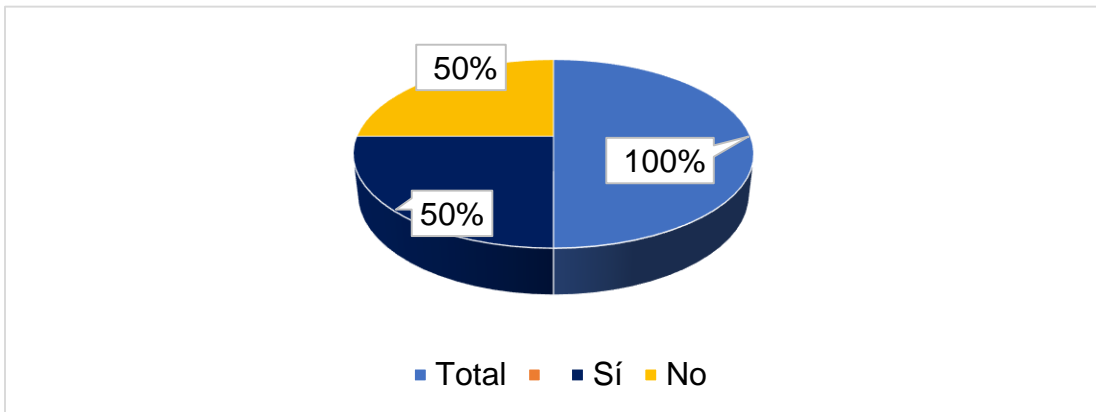
	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	3	50%

No	3	50%
----	---	-----

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°21.

**DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE
SÍ LOGRAN COMPLETAR LA PLABRA QUE HACE FALTA EN
UNA LECTURA**



Fuente: Cuadro N°21

En lo referente al enunciado ¿Alumnos con discapacidad intelectual leve completan con las palabras que hace falta en la lectura? El 50% de los docentes expresan que “Sí” aplican el uso de técnicas donde se usan palabras para colocarlas en una lectura que hace falta. El otro 50% expresan que “No” utilizan ninguna técnica de colocar palabras dentro del texto de lectura que hace falta (ver Cuadro N°21 y Gráfica N°21)

CUADRO N°22.

**DISTRIBUCIÓN SÍ EL ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE
PROPONE AL FINAL DE LA LECTURA UNA CONCLUSIÓN DE LO
COMPRENDIDO**

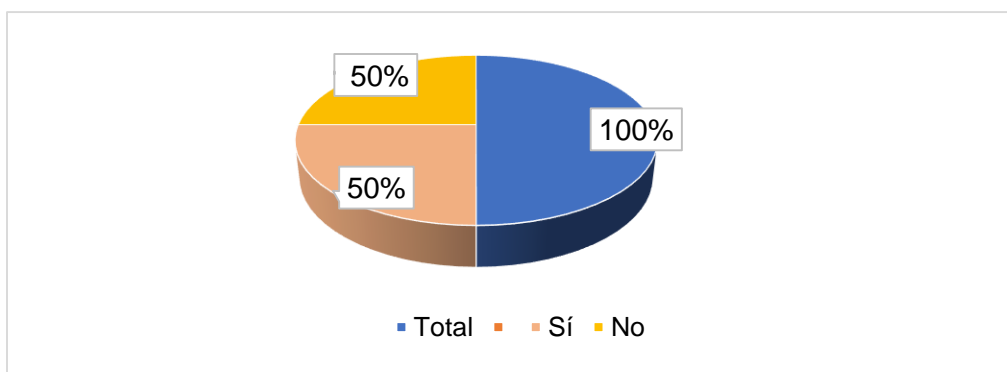
	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%

Sí	3	50%
No	3	50%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°22.

DISTRIBUCIÓN SÍ EL ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE PROPONE AL FINAL DE LA LECTURA UNA CONCLUSIÓN DE LO COMPRENDIDO



Fuente: Cuadro N°22.

En cuanto al enunciado ¿Cuándo el alumno con discapacidad intelectual leve termina de leer debe proponer al final de la lectura una conclusión de lo que estudió? En respuesta a este enunciado, el 50% expresó que “Sí” utiliza la técnica de exponer una conclusión o aporte final de una lectura. El otro 50% “No” utiliza ninguna de estas técnicas en los procesos de aprendizaje de la lectura comprensiva (ver Cuadro N°22 y Gráfica N°22)

CUADRO N°23.

DISTRIBUCIÓN SI LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE AL HACER UNA LECTURA LOGRA PONERLE UN TITULO

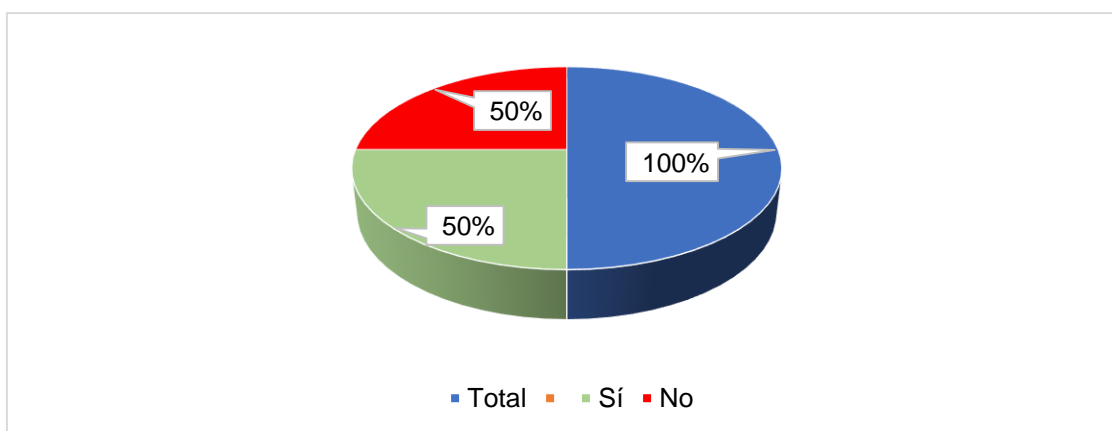
	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%

Sí	3	50%
No	3	50%

Fuente: Encuesta docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°23.

DISTRIBUCIÓN SI LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE AL HACER UNA LECTURA LOGRA PONERLE UN TITULO



Fuente: Cuadro N°23.

Con respecto al enunciado ¿Cuándo el alumno con discapacidad intelectual leve lee un párrafo debe ponerle un título? Los datos recopilados dan como resultado que el 50% de los docentes aducen que “Sí” utilizan la técnica de colocarlo después de la lectura de un párrafo del tema leído. Mientras que el otro 50% de los docentes “No” hacen uso de esta técnica en los procesos de la lectura comprensiva (ver Cuadro N°23 y Gráfica N°23)

CUADRO N°24.

DISTRIBUCIÓN SÍ LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE LOGRAN HACER DIBUJO DE ACUERDO A LA LECTURA

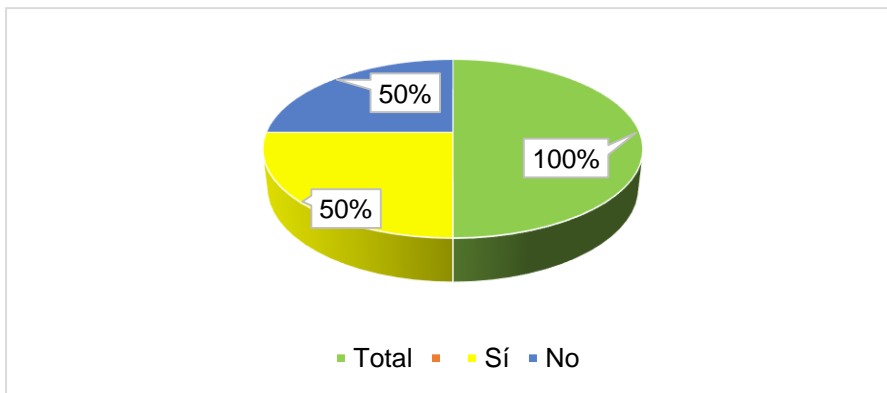
	Cantidad	Porcentaje (%)
--	----------	----------------

Total	6	100%
Sí	3	50%
No	3	50%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°24.

DISTRIBUCIÓN SÍ LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE LOGRAN HACER DIBUJO DE ACUERDO A LA LECTURA



Fuente: Cuadro N°24

Con respecto al enunciado ¿El alumno con discapacidad intelectual leve, al hacer dibujos, la lectura debe ser de acuerdo al dibujo? La respuesta que se obtuvo sobre este enunciado arrojó lo siguiente: El 50% de los docentes respondieron que “Sí” utilizan la técnica de la construcción del dibujo por los estudiantes, y luego el propio alumno(a) le coloca la imagen o figura dibujada. El otro 50% dejan entrever que “No” utilizan estas técnicas (ver Cuadro N°24 y Gráfica N°24)

CUADRO N°25.

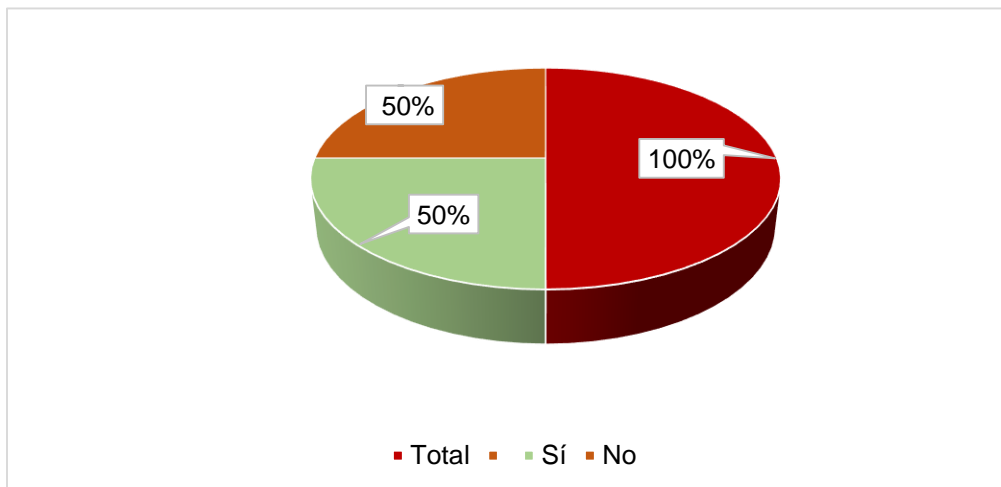
DISTRIBUCIÓN SI LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE LOGRAN ANALIZAR CANCIONES

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Sí	3	50%
No	3	50%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°25.

DISTRIBUCIÓN SI LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTLECTUAL LEVE LOGRAN ANALIZAR CANCIONES



Fuente: Cuadro N°25

Sobre este aspecto, la respuesta fue la siguiente: El 50% expresó que los estudiantes con discapacidad leve “Sí” analizan el contenido de las canciones que son seleccionadas como material para el análisis del contenido de las canciones para que sean escuchadas y analizadas por los estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve. El otro 50% manifiestan no utilizar esta técnica (ver Cuadro N°25 y Gráfica N°25)

CUADRO N°26.

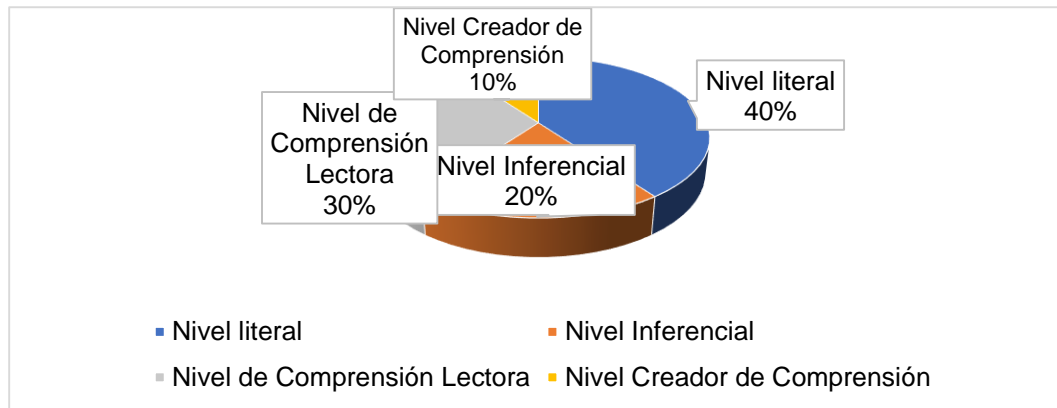
DISTRIBUCIÓN DEL NIVEL DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Nivel literal	4	40%
Nivel Inferencial	2	20%
Nivel de Comprensión Lectora	3	30%
Nivel Creador de Comprensión	1	10%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°26.

DISTRIBUCIÓN DEL NIVEL DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE



Fuente: Cuadro N°26

La respuesta a este enunciado es el siguiente: Para apreciar los niveles de lectura de los estudiantes en cada indicador, se ha promediado los resultados para tener datos cuantitativos con aproximaciones reales. Así, se tiene que numéricamente

en cada indicador está la presencia promedio de 3 estudiantes. La sumatoria da un cifrado de 10 estudiantes, pero al dividir entre los 4 en la parte porcentual, los mismos serían de 100%.

Este porcentaje se divide entre 4 y da como resultado un 25%, que indica que hay una presencia de estudiantes en cada indicador en un 25%. Estos datos son según la opción subjetiva de los docentes consultados (ver Cuadro N°26 y Gráfica N°26)

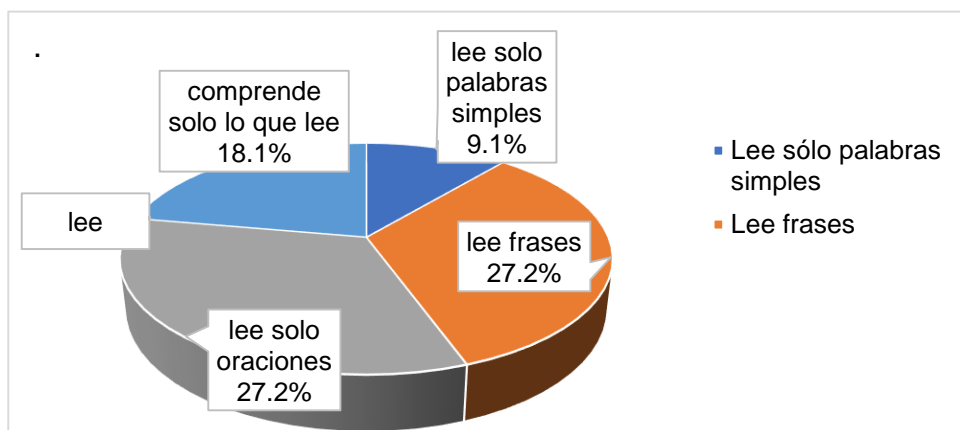
CUADRO N° 27.

DISTRIBUCIÓN DE LA CANTIDAD DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE QUE TIENEN COMPRENSIÓN LECTORA

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Lee sólo palabras simples	1	9.1%
Lee frases	3	27.2%
Lee oraciones	3	27.2%
Lee párrafos	2	18.1%
Comprende lo que lee	2	18.1%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

**GRÁFICA N°27.
DISTRIBUCIÓN DE LA CANTIDAD DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE QUE TIENEN COMPRENSIÓN LECTORA**



Fuente: Cuadro N°27.

Con relación a la premisa de este indicador los resultados obtenidos se resumen en los siguientes hallazgos: En el indicador “lee sólo palabras simples” se ubica

un (1) solo estudiante, que representa el 9.1%; “lee frases”, con 3 estudiantes, o sea el 27.2%. Igualmente, en el indicador “lee oraciones”, un 27%. En el indicador “lee párrafo”, con 2 estudiantes de 11 que es la matrícula que alude los docentes encuestados, y que a su vez representa el 18.1%; y en el indicador “comprende lo que lee”, con un 18.1% (ver Cuadro N°27 y Gráfica N°27)

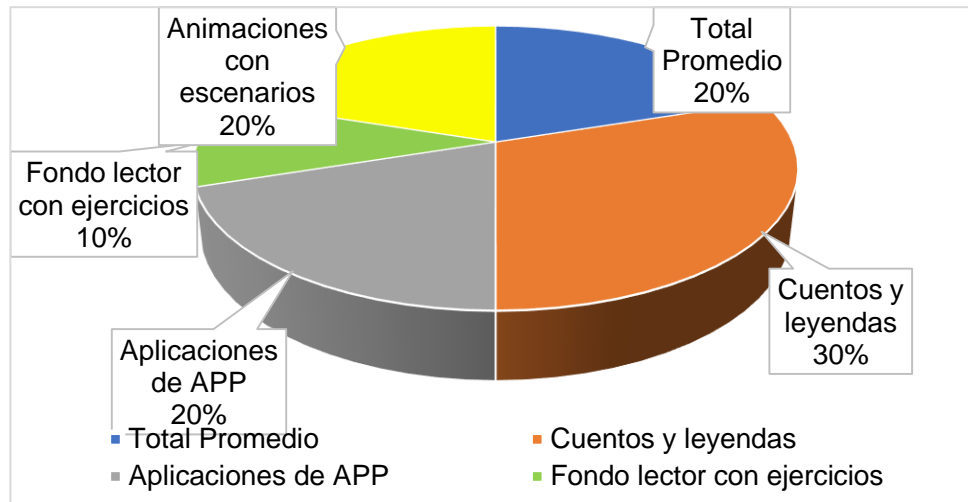
CUADRO N°28.

DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS QUE UTILIZA EL DOCENTE PARA TRABAJAR A COMPRENSIÓN LECTORA CON LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

	Cantidad	Porcentaje (%)
Total	6	100%
Cuentos y leyendas	3	37.5%
Aplicaciones de APP	2	25%
Fondo lector con ejercicios	1	12.5%
Animaciones con escenarios	2	25%

Fuente: Encuesta a docentes especiales Santiago, 2019

GRÁFICA N°28.
DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS QUE UTILIZA EL DOCENTE PARA TRABAJAR A COMPRENSIÓN LECTORA CON LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE



Fuente: Cuadro N°28.

Para dar respuesta a este enunciado, los resultados fueron los siguientes: De acuerdo a los datos recopilados la cantidad numérica de los docentes en cada indicador es de 8 docentes; sin embargo, es necesario sacar un promedio de los profesores que dieron su versión en cada indicador y esa sumatoria promedial es de 2 docentes que emiten su criterio en cada indicador, asimismo los porcentuales.

Los porcentuales se han sacado de la cantidad de 8, donde como resultado de 100%. Pero, promediando se saca la división de 100% entre 4 que va a dar un 25%. Lo que indica en cada porcentaje un promedio de 2 en cada indicador. Esto se da debido a más de un indicador. (ver Cuadro N°28 y Gráfica N°28)

CONCLUSIONES

- Las técnicas, como los recursos, son en su concepción didácticas herramientas imprescindibles en los procesos de la enseñanza-aprendizaje en todo tema de estudio a nivel de aula, pero más aún se fundamenta más sustantivamente su utilidad en los procesos de la actividad lectora comprensiva en cualesquiera niveles del sistema de la educación pública (cuadro nº7, pág. nº 70)
- Los fracasos, las deserciones y los bajos niveles de la capacidad lectora en niveles de comprensibilidad de los estudiantes, en suma, especialmente en los grados básicos o elementales de la educación en Panamá, es un fenómeno que pervive de manera permanente en la vida institucional escolar que condiciona los niveles de rendimiento académico de los alumnos(as) en el resto de las materias o asignaturas (grafica nº8, pág. nº 72)
- Que hay que considerar que los niños(as) que son acogidos en los centros de educación elemental inclusiva necesitan en un momento dado una atención o intervención individualizada por personal especialista y así puedan superar sus déficits cognitivos en materia de adquirir las destrezas de estructurar palabras; luego, reconocer sus elementos, de la construcción de frases, oraciones, párrafos para su lectura correspondiente en cada sistema de aprendizaje.
(grafica nº24, pág. nº 68)

- El uso de la técnica del trabajo en grupo cooperativo para construir, armar códigos del lenguaje, construir enunciados son procesos de interacción que favorecen elevar la motivación, el agrado de los niños(as) en observar, describir, que son capaces de aportar enunciados que ayuden a comprender el significado de las lecturas conceptuales que construyen, mediante el análisis, la reflexión bajo la guía de su maestro. (grafica nº22, pág. nº 85)
- El uso de la técnica del “cuento” en los niveles iniciales de la educación, tanto formal como no formal, como metodología didáctica levanta en el ser emocional de los niños(as) grandes expectativas de la trama en que se desenvuelve la lectura/texto del cuento; más aún si la narrativa de los cuentos, estas lecturas metodológicas abren la curiosidad y emoción, lo que favorece la maduración conceptual de los niños(as) y por ende la comprensión del texto leído. (grafica nº26, pág. nº 89)
- Que los procesos de la enseñanza-aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual leve, se torna más complejo debido a que los niños(as) como seres humanos no tienen en su memoria el material cognoscente inducido en el aula. El docente ha de realizar juegos propios a la edad de los niños(as), jugar con cartas, con libros del abecedario, fichas con números, tarjetas con letras para armar conceptos, lecturas y de esta forma el facilitador favorece el desarrollo de una práctica lectora comprensiva. (grafica nº20, pág. nº83)
- Que, para alcanzar en los estudiantes, sean éstos regulares y de aquellos con discapacidad intelectual, las destrezas y capacidades, se han de tomar en cuenta tres dimensiones fundamentales, como son la dimensión de reconocimiento, la comprensión de la lectura y la dimensión de la afectividad.: Reconocer que la inmadurez en el niño(a) en una de ellas crea desfase mental para la lectura afectiva y comprensiva. (grafica nº11, pág. nº74)

- Los maestros especiales consultados mediante la aplicación de encuesta han expresado que planifica sus actividades de aprendizajes atendiendo las necesidades educativas especiales, usando materiales y técnicas efectivas para el logro de buenos resultados en los rendimientos de sus estudiantes. (grafica nº9, pág. nº72)
- Los docentes desarrollan con _____ antes actividades lectoras basadas en el interés y necesidades educativas especiales de sus estudiantes, tomando sus conocimientos previos para la articulación, equilibrarían de los contextos nuevos adquiridos en el aula. (grafica nº7, pág. nº 70)
- La mayoría de los docentes encuestados resaltan que sus estudiantes con discapacidad intelectual leve presentan rendimientos satisfactorios en cuanto a la lectura de frases, oraciones y los avances de la capacidad analítica y comprensiva de lo que lee. (grafica nº27, pág. Nº 91)
- Reconocer que después del niño(a) como centro de la educabilidad escolar, el docente es la figura irremplazable para guiar, conducir con su pericia y arte el cultivo de mentes de sus alumnos(as) en valores humanos, sociales, éticos, morales para hoy y siempre. (grafica nº28, pág. nº 93)

RECOMENDACIONES

- Reconocer la importancia del uso de técnicas y recursos didácticos en los procesos interactivos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva dentro de la modalidad de los centros educativos inclusivos Manuela H. de Pérez y la Escuela La Soledad de Santiago
- Mejorar los estilos de aprendizajes de la lectura mediante el uso de técnicas y recursos en donde el niño(a) bajo la observación y guía del docente y demás personal de apoyo institucional, puedan superar sus déficits en los relacionado a sus rendimientos y así bajar los niveles/o porcentajes de este estudiante que el sistema aún no ha podido frenar este problema de carácter socioeducativo de los centros educativos del país.
- Capacitar al docente en técnicas innovadoras relacionadas a la práctica de técnicas, tanto grupales, de equipo o de trabajo, en donde a los estudiantes se le crea ambientes para desarrollar iniciativas de construir textos de lectura que permitan ampliar sus campos de conocimientos y experiencias.
- Hacer uso de los recursos de la tecnología para estructurar actividades de realimentación, de experiencias.

- Planificar actividades que conlleven potenciar aprendizajes en aquellos niños(as) que necesiten una atención individualizada en el dominio de los procedimientos lógicos para leer con ritmo, entonación y corrección.
- Solicitar a las autoridades educativas a nivel macro o planta central, mejorar las infraestructuras de los espacios para realizar una mejor labor educativa de estudiantes con NEE.
- Es conveniente que a los niños entrar a la fase introductoria del desarrollo de la lectura, ha de considerarse anera previa la maduración de las inteligencias visual, motora, táctil, auditiva que, a su vez, son fundamentales en la estructuración de símbolos, conceptos, lecturas, enunciados surgidos del campo semántico seleccionado por niños(as) y su maestro/profesor facilitador.

BIBLIOG

Asociación Americana de Discapacidad y de Desarrollo (AAIDD)

Blanco, Rosa. citado por Loza J. L. (2018)

Briones, G. (1992). **Investigación Social y Educativa**. Santa Fe, Bogotá, Colombia: Editor: SECAB. Impreso Litoformas R.V. Ltda, p. 17-135.

Briones, G. (1992). **La Investigación en el Aula y en la Escuela**. Santa Fe, Bogotá, Colombia: Editor: SECAB. Impreso Litoformas R.V. Ltda, p. 9-145.

Briones, G. (1993). **Investigación de la Comunidad**. Santa Fe, Bogotá, Colombia: Editor: SECAB. Impreso Litoformas R.V. Ltda, p. 19-205.

Briones, G. (1992). **Análisis e Interpretación de Datos**. Santa Fe, Bogotá, Colombia: Editorial: Gaceta Nueva Santa Fé de Bogotá, Colombia, p. 17-148.

Carnine, Silbert y Kamui (1996), citado por Carratalá.

Carratalá, Ed. R. (2012) **Las Dificultades del Aprendizaje**. Barcelona, España: Editorial S.L.L. Balmer, p. 207-234.

Castillo S., O. (1994). **Planeamiento y Desarrollo de la Investigación**. Editor: SECAB. Impreso por Universidad Nacional de Panamá, p. 13-55.

Cooper (1986), citado por Carratalá.

Cristense, citado por Bernal (2000)

Ehri y Cob (2000), citado por Carratalá.

Gastón y Pratt (1989), citado por el autor Carratalá.

Gómez H., M. y Otros. (2013). **Problemas de Aprendizaje**. Edición Euro México, S.A. de C.V.: Impreso por España, p.13-146

Kerlinger (1979)

Moreno B., Ma. G., en su libro **“Introducción a la Metodología Educativa”**

Navarrete, M. E. (2012). **Lectoescritura, Aprendizaje Integral**. Barcelona, España:
Impreso por Gráficos Mármol S.L. p. 47-54.

Polloway y Smith (2000), citado por Carratalá.

Smith, F.C. (1980), citado por Corpio (2005)

Suárez, S. M. y Otros. (2012) **Comportamiento o Alarmantes de Infantiles y Juveniles**. Edición Euro México, S.A. de C.V. Impreso en España, p. 267-284.

Van Dyk y Kitch (1983), citado por Magno (2000)

Viña R., M.A.G. (2011)

Internet

Castro, N., hoja web clubensayo.com/temasvariados/estrategiandidactica-lectura-socializadainterrumpida2191181.htm

García, J. (2017). Diferentes **Tipos de Discapacidad Intelectual**. Hoja web Incluyeme.com/diferentes-tipos-discapacidad-intelectual.

Google.com/search?q=tecnicas+didácticos&oq=etnicas+didáctica&aqs=Chrome

Guerra, J. R. **Recursos Didácticos**. Monografía.com>Educación.

hoja web [archivoscsifes/archivos/\(andalucia/enseñanza/revistaesicsef/revista/pdf/numero-24/ALFONSOLEAL-2.pdf](http://archivoscsifes/archivos/(andalucia/enseñanza/revistaesicsef/revista/pdf/numero-24/ALFONSOLEAL-2.pdf),

Loza L, J.L. (2018). **Adaptaciones Curriculares y el Aprendizaje de Lecto**

**Escritura en Estudiantes de Educación General Básica-Elemental del
Colegio**

Gutenberg Shule. Quito, Ecuador.

Pérez Porto, J. y Gardey, Ana. Publicado: 2014. Actualizado: 2015.
Definicion.de recursos didácticos (<https://definicion.de/recursos-didacticos/>)

Rodríguez, N. Del P. (2045). **Adaptaciones Curriculares.**

Vinor R., M. A.G. (2011). **Estrategias y Técnicas Docentes para Fomentar y Fortalecer la Comprensión Lectora en los Alumnos de la Secundaria del Colegio Miraflores.** México. Hoja web: Escuelaenlanube.com/ lectura y escritura métodos para enseñar la lectura y escritura en niños.

Wikipedia **Guía de Métodos y Técnicas Didácticas.**

Wikipedia. Artículo titulado: **Material didáctico** ([es.wikipedia.org/wiki/material didáctico](http://es.wikipedia.org/wiki/material_didactico))

Wikipediamedellinepuls.gov/spanish/ensy/article/001523.htm

ANEXOS

ANEXO N°1 ENCUESTA



**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

OBJETIVO: IDENTIFICAR UN PLAN DE TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE INCLUSIÓN TOTAL PRIMARIA.

RESPETADO DOCENTE: Soy YALENIS CORTÉS, estudiante de la Universidad Especializada de Las Américas – Extensión Santiago, Realizo un estudio de

investigación titulado: **TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA UTILIZADOS EN LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE EN EL CENTRO EDUCATIVO MANUELA H. DE PÉREZ Y LA SOLEDAD DE SANTIAGO DE VERAGUAS, 2019.**

Por tal razón, se ha elaborado el presente instrumento que, con su apoyo, permitirá la realización de este importante estudio. Los datos que proporcione serán manejados con seriedad y profesionalismo.

INDICACIONES:

Maque con una equis (X) la o las alternativas que considera correcta. Puede seleccionar una o más respuestas.

PRIMERA PARTE: DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO

1. Sexo: F ____ M ____
2. Edad: 25 – 30 años ____ 31-35 años ____ 36 años y más ____
3. Jornada de trabajo: Matutino ____ Vespertino ____
4. Nivel de preparación académica: Técnico ____ Licenciatura ____
Profesorado ____ Maestría ____ Postgrado ____ Doctorado ____
5. Años de servicios en la institución: 1-5 años ____ 5-9 años ____
10 y más años ____
6. Institución educativa con la que labora: IPHE ____ MEDUCA ____

SEGUNDA PARTE: DATOS DEL ESTUDIO

7. Como docentes ¿Podemos mejorar la comprensión lectora en los niños(as) con discapacidad intelectual leve? Sí No
8. ¿Planifica de acuerdo a las necesidades que poseen los niños(as) con discapacidad intelectual leve? Sí No
9. ¿Utiliza actualmente materiales que le ayudan a los niños(as) con discapacidad intelectual leve a comprender lo que leen? Sí No
10. ¿Se actualiza usted para la atención de los niños(as) de inclusión ayudándolos a comprender una lectura? Sí No
11. ¿Aplica usted prueba pedagógica para saber el nivel de comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad intelectual leve? Sí No
12. ¿Cuántos estudiantes con discapacidad intelectual leve tiene usted? _____

- De los siguientes ítems ¿Cómo aborda el proceso de comprensión lectora en los alumnos(as) con discapacidad intelectual leve?

	SÍ	NO
13. ¿Propone actividades de interés del alumno con discapacidad intelectual leve y que sea el protagonista?		
14. ¿Sabe cuáles son los conocimientos previos que tiene el estudiante con discapacidad intelectual leve?		
15. ¿Tiene un tiempo donde trabaja sólo lectura en los alumnos(as) con discapacidad intelectual leve?		
16. ¿Tiene un espacio cómodo para trabajar lectura con el alumno(a) con discapacidad intelectual leve?		
17. ¿Ofrece atención individual para trabajar lectura en niños(as) con discapacidad intelectual leve?		
18. ¿Trabaja colectivamente comprensión lectora en niños(as) con discapacidad intelectual leve?		
19. ¿Ofrece al alumno con discapacidad intelectual leve diferentes tipos de lectura?		

- ¿Cuál de estas técnicas utiliza para trabajar la comprensión lectora en los alumnos(as) con discapacidad intelectual leve

	SÍ	NO
20. ¿Ofrece lectura de recetas, procedimientos, etc. a los alumnos(as) con discapacidad intelectual leve?		
21. Alumnos con discapacidad intelectual leve completan con palabras que hace falta en la lectura?		
22. Cuando el alumno(a) con discapacidad intelectual leve termina de leer ¿debe proponer al final de la lectura una conclusión de lo que estudió?		

23. Cuando el alumno(a) con discapacidad intelectual leve lee un párrafo ¿debe ponerle un título?		
24. ¿El alumno con discapacidad intelectual leve, al hacer dibujos, la lectura debe ser de acuerdo al dibujo?		
25. ¿El estudiante con discapacidad intelectual leve analiza canciones?		

- ¿En qué nivel de lectura se encuentran sus estudiantes con discapacidad intelectual leve que usted atiende?

Nivel Literal (nivel primario)	Cantidad de alumnos (a)	Nivel Inferencial (Nivel 2)	Cantidad de Alumnos	Nivel de Comprensión Lectora Crítica	Cantidad de Alumnos	Nivel Creador de Comprensión Lectora	Cantidad de Alumnos
Identifica nombre, personaje, tiempo, lugar		Explica el texto en forma más amplia		Emite juicio sobre el texto leído		Transforma el texto	
Identifica el orden de las acciones		Agrega información y experiencias anteriores		Hace lectura y evalúa lo que lee		Agrega párrafo	
Identifica razones, sucesos y acciones		Formula idea				Reproduce, dialoga, dramatiza	

27. De acuerdo al siguiente cuadro ¿cuántos estudiantes con discapacidad intelectual leve tienen comprensión lectora?

	Cantidad de Estudiantes
Lee sólo palabra simple	
Lee frases	
Lee oraciones	
Lee párrafo	
Comprende lo que lee	
Analiza e interpreta lo que lee	

28. ¿Cuál de estos recursos utiliza para trabajar comprensión lectora en sus estudiantes con discapacidad intelectual leve?

	SÍ	NO
Cuentos y leyendas		
Aplicaciones de APP		
Fondo lector con ejercicios interactivos		
Animaciones con varios escenarios		
Animaciones con dibujos		
Animaciones con textos breves		
Otros ¿Cuál?		

ANEXO N°2

INDICE DE CUADROS

ÍNDICE DE

Cuadro	Título	Página
N°1	distribución de los docentes de educación especial, según sexo	62
N°2	Distribución de los docentes de educación especial, según edad	63
N°3	Distribución de los docentes de educación especial, según jornada de trabajo	64
N°4	Distribución de los docentes de educación especial, según su nivel de preparación académica	65
N°5	Distribución de los docentes de educación especial, según años de servicio	67
N°6	Distribución de los docentes de educación especial, según instituciones donde ha laborado	69
N°7	Distribución según los docentes de educación, sí se puede mejorar la comprensión de los alumnos con discapacidad intelectual leve	70
N°8	Distribución según docentes de educación especial, sí planifican de acuerdo a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual leve.	72
N°9	Distribución de que los docentes de educación especial utilizan materiales que ayudan a los niños con discapacidad intelectual a comprender lo que leen.	73

N°10	Distribución de la actualización de los docentes de educación especial para atender los niños de inclusión en el proceso de lectura	75
N°11	Distribución de la aplicación de pruebas pedagógicas a los estudiantes con discapacidad intelectual leve por el docente de educación especial	77
N°12	Distribución de la cantidad de estudiantes con discapacidad intelectual leve que atienden los docentes de educación especial	79
N°13	Distribución de docentes que proponen actividades de interés del alumno con discapacidad intelectual leve.	81
N°14	Distribución de los conocimientos previos que tiene el estudiante con discapacidad intelectual leve sobre la comprensión lectora	82
N°15	Distribución sí tiene el docente de educación especial el tiempo para trabajar lectura con los alumnos con discapacidad intelectual leve	84
N°16	Distribución sí se tiene el docente de educación especial el espacio adecuado para trabajar lectura con el alumno con discapacidad intelectual leve	85
N°17	Distribución de docentes que afirman ofrecer atención individual para trabajar lectura con niños(as) con discapacidad intelectual leve	87
N°18	Distribución según el docente de educación especial del trabajo colectivo de comprensión lectora para los niños con discapacidad intelectual leve	88
N°19	Distribución de docentes que expresan ofrecer diferentes tipos de lectura a alumnos con discapacidad intelectual leve.	89
N°20	Distribución de las técnicas como: recetas, propagandas que utiliza el docente de	90

educación especial para trabajar lectura con los alumnos con discapacidad intelectual leve

N°21	Distribución de los alumnos con discapacidad intelectual leve sí logran completar la palabra que hace falta en	91
N°22	Distribución sí € discapacidad intelectual leve propone al final de la lectura una conclusión de lo comprendido.	92
N°23	Distribución si los alumnos con discapacidad intelectual leve al hacer una lectura logra ponerle un titulo	93
N°24	Distribución sí los alumnos con discapacidad intelectual leve logran hacer dibujo de acuerdo a la lectura	94
N°25	Distribución si los alumnos con discapacidad intelectual leve logran analizar canciones.	95
N°26	distribución del nivel de lectura de los estudiantes con discapacidad intelectual leve	96
N°27	Distribución de la cantidad de estudiantes con discapacidad intelectual leve que tienen comprensión lectora	98
N°28	Distribución de los recursos que utiliza el docente para trabajar a comprensión lectora con los estudiantes con discapacidad intelectual leve	100

ÍNDICE DE A

Grafica	Titulo	Página
N°1	distribución de los docentes de educación especial, según sexo	62
N°2	Distribución de los docentes de educación especial, según edad	63
N°3	Distribución de los docentes de educación especial, según jornada de trabajo	64
N°4	Distribución de los docentes de educación especial, según su nivel de preparación académica	65
N°5	Distribución de los docentes de educación especial, según años de servicio	67
N°6	Distribución de los docentes de educación especial, según instituciones donde ha laborado	69
N°7	Distribución según los docentes de educación, sí se puede mejorar la comprensión de los alumnos con discapacidad intelectual leve	70
N°8	Distribución según docentes de educación especial, sí planifican de acuerdo a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual leve.	72
N°9	Distribución de que los docentes de educación especial utilizan materiales que ayudan a los niños con discapacidad intelectual a comprender lo que leen.	73

N°10	Distribución de la actualización de los docentes de educación especial para atender los niños de inclusión en el proceso de lectura	75
N°11	Distribución de la aplicación de pruebas pedagógicas a los estudiantes con discapacidad intelectual leve por el docente de educación especial	77
N°12	Distribución de la cantidad de estudiantes con discapacidad intelectual leve que atienden los docentes de educación especial	79
N°13	Distribución de docentes que proponen actividades de interés del alumno con discapacidad intelectual leve.	81
N°14	Distribución de los conocimientos previos que tiene el estudiante con discapacidad intelectual leve sobre la comprensión lectora	82
N°15	Distribución sí tiene el docente de educación especial el tiempo para trabajar lectura con los alumnos con discapacidad intelectual leve	84
N°16	Distribución sí se tiene el docente de educación especial el espacio adecuado para trabajar lectura con el alumno con discapacidad intelectual leve	85
N°17	Distribución de docentes que afirman ofrecer atención individual para trabajar lectura con niños(as) con discapacidad intelectual leve	87
N°18	Distribución según el docente de educación especial del trabajo colectivo de comprensión lectora para los niños con discapacidad intelectual leve	88
N°19	Distribución de docentes que expresan ofrecer diferentes tipos de lectura a alumnos con discapacidad intelectual leve.	89
N°20	Distribución de las técnicas como: recetas, propagandas que utiliza el docente de	90

educación especial para trabajar lectura con los alumnos con discapacidad intelectual leve

N°21	Distribución de los alumnos con discapacidad intelectual leve sí logran completar la palabra que hace falta en una lectura	91
N°22	Distribución sí los alumnos con discapacidad intelectual leve logran identificar el inicio y final de la lectura una conclusión de la lectura entendido.	92
N°23	Distribución si los alumnos con discapacidad intelectual leve al hacer una lectura logra ponerle un titulo	93
N°24	Distribución sí los alumnos con discapacidad intelectual leve logran hacer dibujo de acuerdo a la lectura	94
N°25	Distribución si los alumnos con discapacidad intelectual leve logran analizar canciones.	95
N°26	distribución del nivel de lectura de los estudiantes con discapacidad intelectual leve	96
N°27	Distribución de la cantidad de estudiantes con discapacidad intelectual leve que tienen comprensión lectora	98
N°28	Distribución de los recursos que utiliza el docente para trabajar a comprensión lectora con los estudiantes con discapacidad intelectual leve	100