



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

Decanato de Postgrado

Trabajo de Grado para obtener el grado de Maestría en

Educación Especial

TESIS

**Programa de comprensión lectora para estudiantes con
Discapacidad Intelectual de la Escuela Santa Marta, San
Miguelito, Panamá.**

Presentado por:

De León S, Selena S. 8-775-2191

Asesor:

Dra. Analinette Lebrija

Panamá, 2019.

DEDICATORIA

“Bienaventurado el hombre que persevera después de las prueba”

Santiago: 1:12

Darle gracias siempre primero a Dios por permitirme alcanzar una meta personal y profesional más.

Dedicó este trabajo a mis hijos Madeleine, Daniel y Sarah, por ser mi motor de vida cada día.

A mi madre Carmen Saldaña, por ser mi mayor ejemplo de superación a seguir.

Selena De León

AGRADECIMIENTO

**“Detrás de esas manos que escriben, de esos ojos que miran y de esos
oídos que escuchan, hay un niño que piensa”**

Emilia Ferreiro- Ana Taberosky

A todos los profesores, quienes compartieron sus conocimientos y experiencias a lo largo de toda esta formación.

Un agradecimiento especial a la Doctora Analinnette Lebrija, quien fue mi guía y apoyo en este proyecto de investigación.

Y a mis queridos estudiantes de la Escuela Santa Marta, por ser la inspiración de este proyecto. Mil gracias.

Selena De León

RESUMEN

Es un estudio descriptivo, transversal, con un diseño de investigación cuasi experimental pre test – pos test, con grupo control, la cual tiene como objetivo estructurar y validar un programa de comprensión lectora con estrategias que permitan acceder a la lectura de forma adecuada a estudiantes con discapacidad intelectual de la Escuela Santa Marta entre 6 a 12 años de edad, que cursan del primero al sexto grado de educación básica general. Los participantes fueron elegidos porque son en estos niveles de escolarización donde se desarrollan los prerrequisitos para acceder a la lectura y a la comprensión lectora.

Se realizó en diferentes etapas, iniciando con una prueba diagnóstica que medirá el nivel de comprensión lectora en niños con discapacidad intelectual, posteriormente se aplica un programa de enseñanza, fundamentado en las características, condición y nivel de comprensión lectora del estudiantes, durante 20 semanas, para finalmente medir el aprendizaje y dificultades en la adquisición de la comprensión lectora en esta población.

Palabra clave

Comprensión lectora, lector, aprendizaje, enseñanza de la comprensión lectora, discapacidad intelectual.

ABSTRACT

It is a descriptive, cross - sectional study, with a design of quasi - experimental pretest - posttest research, with a control group, which aims to structure and validate a reading comprehension program with strategies that allow reading access to students with intellectual disabilities. of the Santa Marta School between 6 and 12 years of age, who study from the first to the sixth grade of general basic education. The participants were chosen because they are at these levels of school where the prerequisites for reading and reading comprehension are developed. It was carried out in different stages, starting with a diagnostic test that will measure the level of reading comprehension in children with intellectual disability, then a teaching program is applied, based on the characteristics, condition and level of reading comprehension of the students, during 20 weeks, to finally measure learning and difficulties in the acquisition of reading comprehension in this population.

Keyword

Reading Comprehension, reader, learning, teaching of reading comprehension, intellectual disability.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un proceso complejo y más si se trata de desarrollarlo en personas con discapacidad intelectual, esto no debe ser una limitante para que ellos accedan a este conocimiento que los ayuda a mejorar otras áreas de su desarrollo.

En este sentido, se realizó una propuesta de trabajo que consistía en un programa de comprensión lectora utilizando cuentos con más imágenes que letras, el mismo buscaba mejorar este proceso en los alumnos con discapacidad intelectual de la escuela Santa Marta. Se orientó a elaborar el programa con un pre test/ pos test para ver los avances en el proceso con diferentes estrategias sistemáticas.

El programa busca lograr la aproximación y el interés por la lectura, desarrollar la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes con discapacidad intelectual, ya, que los mismos no tenían acceso a esta hasta que no lograran tener un proceso de lectoescritura aceptable.

Como a muchos no se les puede enseñar a leer o a escribir se deseaba un mayor desarrollo de los prerrequisitos para la adquisición de la misma como lo son: la adquisición del esquema corporal, atención, memoria, organización espacial y temporal, coordinación viso motriz, lenguaje básico, educación

sensorial, desarrollo psicomotriz, dominio de la motricidad fina y en algunos estudiantes que mejorarán su proceso de lectoescritura que ya habían iniciado trabajando sobre la adquisición de un vocabulario básico.

La siguiente investigación está compuesta de cinco capítulos que se presentan de la siguiente manera: Capítulo I: Se presenta el planteamiento del problema, la importancias, justificación de la investigación, los objetivos y la hipótesis. En el capítulo II: Se describe el sustento teórico de la investigación. Seguida del capítulo III: Se presenta el marco metodológico, en el cual se plantea el tipo y diseño de la investigación, la población y el tipo de muestra estadística, los instrumentos de medición, las variables y se explican los procedimientos utilizados para el desarrollo de la misma. Continuando con el capítulo IV: Se presenta la propuesta de intervención para solucionar el problema de investigación. Y finalmente el capítulo V: Se expondrán los resultados a través e gráficas y tablas dando respuesta a cada objetivo de investigación. Por último se plantea las conclusiones, limitaciones y recomendaciones realizadas.

CONTENIDO GENERAL

INTRODUCCIÓN

Páginas

CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.	Planteamiento del Problema	11
1.2.	Justificación	28
1.3.	Objetivos de la Investigación: General y Específicos	31
1.4.	Hipótesis	32

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1.	Discapacidad Intelectual	34
2.2.	Lectura y comprensión lectora en estudiantes con discapacidad	42

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1.	Diseño de la investigación y tipo de estudio	60
3.2.	Población, sujetos y tipos de muestra estadística	60
3.3.	Variables	62
3.4.	Instrumentos y/o herramientas de recolección de datos y/o materiales- equipos	65
3.5.	Procedimiento	66

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	70
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	113

CONCLUSIONES

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA

ANEXOS

CAPÍTULO I

CAPITULO I: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

A través de los años se han realizado diversas investigaciones sobre el proceso de la lectura y ha aumentado el interés por el estudio de los mismos y que intervienen de forma significativa en el aprendizaje. A partir de los años 60, una gran cantidad de investigadores conocedores del tema han propuesto distintos modelos y conceptualizaciones relacionadas con la lectura, que han derivado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de los autores argumenta que la complejidad de la lectura en términos psicológicos, era considerada una búsqueda de significado (Huey 1908 - 1968; Smith, 1965).

Luego una cantidad numerosa de especialistas postuló que el resultado directo de la decodificación es la comprensión. Y si los dicentes eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera inmediata en el proceso (Fries, 1962).

Algunos autores según sus investigaciones sugieren que la lectura es el proceso en el que se construyen significados a través de la correlación dinámica que se da entre el lector, el texto y el contexto en el momento que se presenta una determinada situación lectora (Wixson y Peters, 1987, Pujol y Vivas, 2018).

Partiendo desde este criterio, la lectura y la escritura se consideran como “un proceso lingüístico, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeñan un papel importante” (Escoriza, 2003).

Se mencionan también dos tipos de lectura: la técnica que consiste en (distinguir símbolos escritos) y la comprensiva que es (reconocer el significado de los

términos de la lengua para poder hacer deducciones y definir relaciones (Ríos, 1991, Ramos 2008).

Por ende se dice que uno de los procesos cognitivos más complejos que se llevan a cabo es la lectura y aprender a leer es una tarea que requieren los docentes de hoy en día. Como lo expresa Velandia (2010), la lectura es un proceso interactivo, por el cual el lector construye una representación mental del significado del texto, fruto de la relación que se hace de los conocimientos previos con la información que se suministra el texto.

Naranjo (2011) también sostiene que la lectura es un proceso activo e interactivo donde el lector percibe y le da sentido a un texto escrito en correlación con la propia dinámica del texto dentro de su contexto.

Agelvis (2002; Morales 2016) señala que la lectura aborda el texto como una realidad significativa, de donde el lector inicia para formar su propio concepto con el mayor apego semántico que se pueda dar. Para explicar el proceso de lectura enfocado en el texto, el artífice denota la relación de una ruta semántica de la lectura, de aquello en lo que consiste y que le facilita sostener la concordancia; la estructura que determina los “límites de la interpretación”. En este modo, el lector va creando una serie de competencias relevantes a los diferentes modelos de textos, lo cual le permitirá construir con coherencia y significativo el conocimiento.

De la misma forma que otras prácticas del diario vivir, no requieren de destrezas específicas, sino de situaciones que faciliten que el lector se integre y encuentre satisfacción al realizarla. Para alcanzar la comprensión, sólo se necesita que sea una vivencia real y relevante. Esto lleva a que se utilicen, una serie de habilidades (anticipaciones, relaciones, supuestos y predicciones, entre otras).

Como dice Smith (1997), Morán, y Uzcategui (2006), esto les permite fomentar el ingenio y el pensamiento reflexivo. Una vez que hayan experimentado una vivencia concreta con la lectura, el aprendizaje de contenidos, el manejo de técnicas y del pensamiento llegará al mismo tiempo, ya que se ha alcanzado la comprensión.

De acuerdo con Puente (1994) y Muñoz, (2015) la lectura debe ser una actividad premeditada y consciente, que involucra para el lector la decodificación, entender, aprender del texto y establecer las inferencias para que la lectura sea de utilidad. También sostiene que el acto de la lectura es más que un simple proceso de decodificación. La comprensión textual es necesaria para darle sentido a lo que se lee; ya que comprender involucra la correlación de diversos mecanismos cognitivos de alto nivel, por medio de los cuales el lector relaciona el material del texto con los conocimientos ya adquiridos previamente, debe lograr hacer inferencias, construir y reconstruir cognitivamente el significado de lo que leyó.

Para Solé (1992) la lectura desde una perspectiva interactiva es *el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita*

encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba. La lectura es un proceso complejo, que requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender (p.18).

En otras palabras, la lectura sigue siendo uno de los procesos más significativos. Ésta es comprendida como una ruta, que nos permite acercarnos a la comprensión de los demás, de las situaciones que ha podido vivir, de todo aquello que han creado en su mente o que han logrado imaginar, y que tiene, entre el resto de medios con los que contamos, un gran peso específico e importantísimo (Catalá 2001, Tasayco 2012). De esta manera la lectura influye significativamente en lo que a la comprensión lectora, compete, es una de las dificultades más latentes en investigación, y que ha tenido un gran impacto en cómo enfrenta al interior de los salones sin distinción de condición intelectual.

Según un estudio, el acto de leer no se basa en la competencia de recordar información exacta del texto, sino en la probabilidad de relacionar información subyacente que se relaciona con la construcción de un modelo cognitivo a partir del lenguaje. (Zapaleta, 2006).

Otros autores como Smith (1990) y Quintana (2006) afirman que en el proceso lector se involucran dos fuentes de información que son necesarias, estas son: la información visual y la no visual.

El proceso de lectura inicia mucho antes de que captar el texto, puesto que el lector cuenta con unas metas y unas probabilidades elaboradas a partir de lo que conoce de su contexto, sobre la tarea que ha de realizar y el autor. A esto se incluye lo que denominamos en un sentido abarcador el intertexto del lector,

es decir, el conjunto de conocimientos con que se enfrenta a la lectura (Nuñez, 2009).

La lectura, es una destreza lingüística de carácter superior, que se relaciona, por una parte a un proceso mental y por otra, se realiza en la intercambio social como menciona Cáceres (2012). Esto indica que la destreza de la lectura, se elabora de forma activa en los seres humanos, y es un vínculo entre los conocimientos y el lenguaje. En la forma que se interactúa con un texto, se va construyendo el significado de lo que se lee. Por esta razón, es que el lector es un participante esencial en esta interacción que debe ser continúa. (Jímenez 2014).

La lectura tiene como principal objetivo la comprensión de un texto, e incide en la premisa de que el código se ha de enseñar en contextos que siempre sean significativos, ya que también se intenta enseñar a comprender. Descifrar el código debe dejar de ser contemplado como un proceso descontextualizado, para añadirlo en espacios significativos; porque leer no es decodificar, pero necesitamos descodificar para entender lo que estamos leyendo. En la forma en que el docente va logrando interiorizar el descifrado, es cada vez más independiente para encontrar el significado del contenido del texto (Solé 1987, Gay, 2013).

Sabemos que la lectura es un modo de intercambio entre el texto y el lector, mediante el cual la última trata de obtener los logros que guían su lectura, el significado del texto se arma por parte del lector. El significado de la lectura, es otorgado por el lector, quien es el que coordina la información que provienen de diversas fuentes: el texto, su contexto y los conocimientos previos con los que cuenta (Alzate, 2010).

Desde esta misma posición sobre el proceso de lectura, en nuestros días la misma ha tenido un cambio de dirección y organización. Desde hace muy poco se ha enfocado en la manera en que se hacia la transferencia del contenido hacia el lector, ahora con las teorías constructivistas es el lector el que tiene el papel activo y quien le va a dar el sentido al texto, por ende necesitará unos conocimientos previstos con anticipación que le ayuden a elaborar su propio significado. Quiere decir; que la programación que se proponga deben estar centradas en el lector y que le resulten relevantes, conocer sus intereses y saberes acerca del contenido. Solo de esta manera los dicentes lograrán construir el correcto análisis de los textos (Sáenz, 2011).

La concepción actual de lectura pasa por la necesaria decodificación, pero está irremisiblemente ligada al concepto de comprensión lectora: no basta con la identificación de las letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de palabras y la sintaxis, sino que se hace necesario el reconocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que el lector tiene de ellos además de la memorización de los mismos para utilizarlos después, lo que exige procesos superiores, como razonar e inferir (Nuñez,2010, p.16).

Leer; desde una perspectiva etimológica como la define RAE (2013) “es el acto de comprender la significación de los caracteres empleados en un escrito y es la capacidad que permite a un receptor entender el mensaje escrito, de la forma más objetiva posible, que ha emitido un emisor”.

Es decir, la comprensión lectora es la capacidad de una persona de captar lo más efectivamente posible lo que un autor trata de transmitir a través de un texto

escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora es un concepto abarcador por otros más amplios que es la competencia lectora. Esta última no es más que la destreza de un ser humano de utilizar su comprensión lectora de forma provechosa en la sociedad que le rodea. Así, la comprensión lectora está más relacionada al ser que al contexto, a sus capacidades mentales, emocionales o a su perfil psicológico, no obstante la competencia lectora incluye más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia ejecutiva y la inteligencia social (Marina, 2012).

La comprensión lectora es una noción que surge de preguntarse qué es leer, "leer es una interacción que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto" (Arroyo, 2009, p. 42).

Más tarde Holme (2009) nos dice que es la restauración determinante de un texto con un particular propósito.

Berko, Berstein, (2010) manifiesta que es "la capacidad de entender e interpretar textos" viene de a la disposición dada, por los significados que se derivan de nuestra propia experiencia cultural y vital.

Sánchez (2010,) relaciona al hecho de darle sentido a un texto, con base a procesos determinados de la lectura y de la comprensión del lenguaje y de carácter motivacional y emocional, que son los que participan siempre que iniciamos una actividad muy compleja y exigente.

Otro autor argumenta que el término de la comprensión lectora es "polisémico" y difícil de darle un significado, porque comprender el lenguaje es un sistema complejo que integra multitud de subprocesos más fáciles que, en muchos aspectos, cambian relevantemente unos de otros Núñez (2011). Nos indica también que la el mensaje se comprende cuando se da la percepción del

lenguaje, pasando por el entendimiento general del enunciado hasta culminar en la comprensión de premisas parciales.

Por todo lo anteriormente dicho, referirnos a la comprensión de un texto involucra que el lector debe ser capaz de construir una representación en su mente del texto al mismo tiempo que relacione elementos entre sí, con lo cual no se intenta que sea una mera comprensión textual, más bien que abarque la comprensión inferencial, comprensión evaluativa e interpretativa (Molina y Gómez, 2010).

Y para el Reading Framework Comitee, National Center for Educational Statistics, NAEP, (2009) la comprensión lectora se define como un activo de fases complejas que implica comprensión del texto escrito, desarrollo y apreciación de significados, además del uso de los mismos de manera correcta para cada uno de los diferentes tipos de texto, metas y entorno.

Actualmente se puede decir que la lectura, pasa por una necesaria de codificación, pero está muy ligada al término de comprensión lectora: no es suficiente con reconocer las letras, sus sonidos, el reconocimiento de palabras y la sintaxis, sino que es de vital importancia la identificación de las situaciones para crear las inferencias y con la información previa que maneja el lector, también cuenta con la memorización para utilizarlos después, lo que exige procesos de niveles superiores, como reflexionar para llegar a inferir (Molina & Gómez-Villalba,2010).

Pues bien (Dubois 1991, Quintana 2004) sostiene que la lectura desde la visión psicolingüístico hace gran hincapié en que el propósito del texto no se encuentra en lo escrito que forma el mensaje, sino en la mente del autor y en la del lector cuando vuelve a darle forma al texto o mensaje de forma significativa.

No podemos dejar de mencionar los prerrequisitos fundamentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura señalados por (García Vidal & González Manjón, 1993; González Manjón, 2004; Gallego, 2006; Darías & Fuertes, 2010) que son: el desarrollo de la motricidad, procesos cognitivos, habilidades o destrezas orales de la lengua y la conciencia fonológica.

Por otro lado, Galera y Ruiz (2004) sostienen que de manera convencional se ha otorgado con gran vehemencia a la importancia que tiene el desarrollo de las destrezas neuro-perceptivo-motrices como cimiento para empezar el aprendizaje de la lectura - escritura e incluso, para mejorar las dificultades de retraso lector. Son componentes como la discriminación viso-espacial, la lateralidad, el ritmo y el esquema corporal los que han provocado que, en los contenidos escolares, se dé preferencia a las tareas que ayuden a desarrollar estas destrezas en pos de un mejor aprendizaje de la lectura.

El estudiante habrá de tener sus propios conocimientos previos, o destrezas básicas en palabras de Sellés (2006), manifiesta además, que estas serán de gran apoyo para prevenir las frecuentes dificultades que puedan presentarse en torno al aprendizaje de la lecto-escritura.

Núñez (2009) Sostenía que lo primordial de la comprensión radica en la capacidad manifestar y corroborar hipótesis y en la capacidad de correspondencia del concepto o contenido nuevo con el ya sabido.

Según Sanz (2004 citado por Velandia 2010), comprender un texto es adentrarse prontamente en busca de su significado. No solo basarse en lo textual. La lectura no es solo un proceso inactivo y receptivo que se limita a decodificar. El lector es el protagonista principal de la comprensión, se enfrenta al texto desde sus propios conocimientos. Leer es relacionarse, adentrarse con

la información brindada por el texto, revisarla, analizarla, resumirla, hacerse preguntas y contestar a los cuestionamientos planteados en el texto.

Posteriormente, el centro de la enseñanza de la lectura fue cambiando y los docentes iniciaron con una serie de interrogantes al alumnado más variadas, en distintos grados de complejidad, según lo propuesto en la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968 citado por Martínez 2011).

Como se ha expresado los autores anteriormente, la comprensión lectora es una actividad cognitiva de gran relevancia y dificultad, que se utiliza para la lograr más conocimientos. Por ende las deficiencias encontradas en un número significativo de lectores, conllevan a que presenten alguna dificultad de esta adquisición. A partir de la lectura se logra acceder a gran cantidad de contenido que requiere el mundo actual, por ello es considerada la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes (Muñoz, 2015).

Para esto en una comprensión lectora con éxito, “el lector deberá emplear una serie de habilidades o estrategias que lo ayuden a construir sus conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos diferentes” (Solé, 1992, Ramos 2008).

Parodi (2005) también plantea los procesos de comprensión de textos desde un enfoque psicolingüístico. Esto nos dice que el estudio de la comprensión debe estar focalizado a partir de los diversos mecanismos mentales y sobre todo en los procesos que involucran hacer inferencias, ya que cumplen un rol de suma importancia en el proceso. Como es de saberse, desde una perspectiva educativo-curricular, ambos procesos han sido convencionalmente relacionados, En esta misma línea de la investigación se incluyen una serie de diversos autores que han mencionado el rol del lector desde un punto de vista intelectual

(Duro, 1991; De Vega, 1995, 1998; Schraw y Bruning, 1996; Grabe, 1997; Long & Chong, 2001).

El niño comprende un contenido cuando tiene la capacidad de darle sentido y si puede lograr semejanzas con lo que actualmente conoce y lo que le es de su interés o relevancia. no podemos pretender una interpretación única y centrada sino se vincula estrechamente con la visión que cada uno percibe del mundo y de sí mismo frente a un determinado texto (Gay 2013).

En cuanto a las estrategias en si propiamente dichas de comprensión lectora, se adhiere la concepción de la lectura como un proceso activo y fluido que involucra al lector y al texto en la construcción de significados (Anderson, 1991, Loyo y Rivera, 2005). Esta construcción de conocimiento puede verse facilitada a través de la implementación de estrategias de lectura. Que no son más que una serie de operaciones que el docente utiliza para facilitar y auto dirigir su aprendizaje para hacerlo más efectivo y transferible a nuevas situaciones.

La comprensión lectora como se han hecho mención varios autores, se refiere a un proceso que se va construyendo y desarrollando por los aportes que da el texto y por los conocimientos previos del lector, esto quiere decir que el oyente es participe directamente e intencionalmente en la construcción de ese significado intencionado por el autor, teniendo que aplicar una serie de procesos cognitivos (Peronard 2000, Villasmil y Arrieta, 2009). A partir de ello, la comprensión lectora se elabora, gracias a la conexión que se logra entre el lector y el contenido bajo un contexto determinado. Es decir, la construcción de un texto es el resultado buscado intencionadamente, que necesita al menos, una confirmación propia. Este resultado se obtiene cuando el sujeto logra darse cuenta que ha logrado entender, porque es capaz de lograr expresarse a sí mismo y a otros lo que ha entendido.

Es que así también para el desarrollo de los estudiantes en la actualidad, se constituye como una de las capacidades cognitivas de mayor relevancia, ya que ésta es el cimiento para el aprendizaje de muchas áreas del conocimiento. Por esto, poder ser un lector competente es un reto para los centros educativos en nuestros días, puesto que la lectura es una primordial herramienta para lograr que se dé el enriquecimiento del lenguaje, porque con ésta, se van a construir los significados y no tan sólo de palabras, frases y oraciones, sino que la lectura también va a trascender a la comprensión del contexto sociocultural (Donoso 2012).

Bigas (1996, Montero y, Zambrano y Zarpa, 2014), proponen que la enseñanza de la comprensión lectora debe estar basada en las potencialidades del estudiante y no en sus limitaciones, el desarrollo de habilidades debe ser acorde a sus tiempos y estilos de aprendizaje, además que deben ir apoyadas en las técnicas que se usen de mediación.

Así también Gómez (1997) y Matta y Ferrante, (2007), nos dice que el acto de comprensión para que se dé, es de vital importancia que el que comprende, es decir el lector, cuente con una serie de condiciones, como lo son: tener la intención de poder comprender el texto; contar con las competencias pragmáticas necesarias y tener dominio de alguna referencia del texto dado.

Otro autor dice que la comprensión lectora es la memoria que pueda tener el lector de: palabras, de lograr hacer inferencias, poder seguir la estructura de un párrafo, distinguir la intención, estado, actitud y el ánimo del autor, además de tratar de encontrar las respuestas a diversas preguntas (Devis, 2000).

Según él, una forma de cultivar la comprensión es enseñar y desarrollar estrategias de lectura, ya que comprender también se puede enseñar (Carrasco, 2003).

Las estrategias de comprensión lectora ayudan al lector a compensar deficiencias, a detectar fallas en la comprensión y a realizar operaciones que apoyan a la construcción de significados. La comprensión es la meta de cualquier acto lector (Nuñez, 2009).

No tiene sentido que hablemos de lectura sin hablar de comprensión, ya que como dice Martínez (2001), la función primordial de este proceso consiste en lograr la decodificación semántica del mensaje que se quiere transmitir en la información dada, y que su finalidad no es más que lograr conseguir la comprensión y la interpretación literal del texto.

Existen pocas experiencias de investigación sobre el desarrollo de estrategias o habilidades de comprensión lectora en estudiantes con discapacidad intelectual. No obstante, se ha probado que impulsando y desarrollando ciertas destrezas para la lectura comprensiva y la escritura con sentido en niños y adolescentes es posible que ellos aun con una condición como lo es el Síndrome de Down puedan alcanzar y completar el proceso. Investigaciones realizadas en la actualidad en países como España, Italia y Canadá, también demuestran que esta población aprende a leer y a escribir y se motivan por las expectativas de avanzar en el manejo de la lengua escrita y alcanzar niveles de lectura comprensiva, al igual que escribe con claridad y congruencia (Troncoso y Del Cerro, 1997).

Según Solé (2011), Existen varias estrategias que el lector va incorporando a medida que va haciéndose experto, para lograr la comprensión. Cuando el

lector es capaz de comprender un texto, y se están usando las competencias adquiridas, el lector las va incluyendo y a su vez va estableciendo cual es el objetivo específico con técnicas concretas para lograrlo.

La Fundación Española para personas con Síndrome de Down (ASSIDO, 1984, Ramírez, 2004) argumentan su propuesta didáctica para potenciar el logro de habilidades o destrezas a fin, relacionadas con la comprensión lectora en adolescentes con Síndrome de Down, basándose en los enfoques de enseñanza experimental y modificabilidad cognitiva, con y sin incorporación de recursos hipermediales. Los resultados que se obtuvieron proponen y aseguran como la aplicando sistemática y secuencialmente la propuesta didáctica diseñada, constituye un ambiente óptimo de aprendizaje, además de ser eficaz para desarrollar destrezas relacionadas con la comprensión lectora en estudiantes con necesidades educativas intelectuales.

El programa que ofrece Vived y Atarés (2004) surge de la experiencia y le brinda al profesorado una secuencia didáctica que ha logrado mostrar su efectividad, con actividades propias al estilo de aprendizaje de los niños con Síndrome de Down; y diversos materiales útiles, atractivos y diversificados. Este programa no intenta crear una estructura rígida sino más bien, lo que desea es brindar estrategias o rutas básicas que aporten al trabajo que realiza el profesor, de una manera flexible. Enfocándose en que la lectura es una forma de entrada para el lenguaje oral en los niños que presentan Síndrome de Down. Se ajusta a las características cognitivas de esta población, apoyándose en los puntos fuertes de su desarrollo cognitivo. Entonces se pueda confirmar que con este programa el canal viso-motor, es el principal andamiaje para lograr que los estudiantes alcancen la lecto-escritura.

Gil (2015) nos dice que los alumnos que formaron parte en la propuestas didácticas de enseñanza de comprensión lectora, sistemáticas y permanentes, lograron grandes avances significativos en el aprendizaje de la lecto-escritura, pudieron disfrutar mucho más la experiencia de leer, consiguiendo incluir algunos hábitos propios de un lector, entendieron la lectura como una manera de adquirir el aprendizaje.

Las propuestas didácticas de enseñanza de la comprensión lectora orientadas a la atención a la diversidad, con material didáctico adaptado, indican que las probabilidades de aprendizaje superan las que el sistema especializado y regular espera obtener. Por tal razón, es de suma importancia crear y aplicar proyectos didácticos que promuevan el óptimo desarrollo de sus destrezas mentales y de comunicación, las cuales tienen suma importancia, ya que son el instrumento que le permitirá a los estudiantes concretar el aprendizaje satisfactoriamente, con lo cual se toma como base para todos los conocimientos subsiguientes. (Gil, 2015).

Troncoso y Cerro (1998) elaboraron un material de escritura y lectura para alumnos con Síndrome de Down, el cual permite que el docente identifique visualmente, de un modo general, una gran cantidad de palabras escritas, dándole sentido a su significado. Esta identificación deberá darse, sin importar la manera en que se le presenten las mismas, ya sea de forma aislada o en oraciones, frases y párrafos.

Una vez concluidos los argumentos teóricos que plantean el problema, se hace referencia a la situación actual que se presenta en la región.

En Panamá, se está en el proceso de evolución de transformación del modelo clínico, que señala la discapacidad como un estado propio del individuo causado por una enfermedad, hacia el modelo social, que lo visualiza desde la

perspectiva de la inclusión de estas personas en nuestra sociedad. La Ley No.42 del 27 de agosto de 1999, en su artículo 3 define el término discapacidad como una “alteración funcional, permanente o temporal, total o parcial, física, sensorial o mental, que limita la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal en el ser humano, (Atlas social de Panamá, 2014).

Existen 15, 518 personas con discapacidad mental, y la población con discapacidad a nivel nacional (CENSO, 2010), se describe en la siguiente tabla.

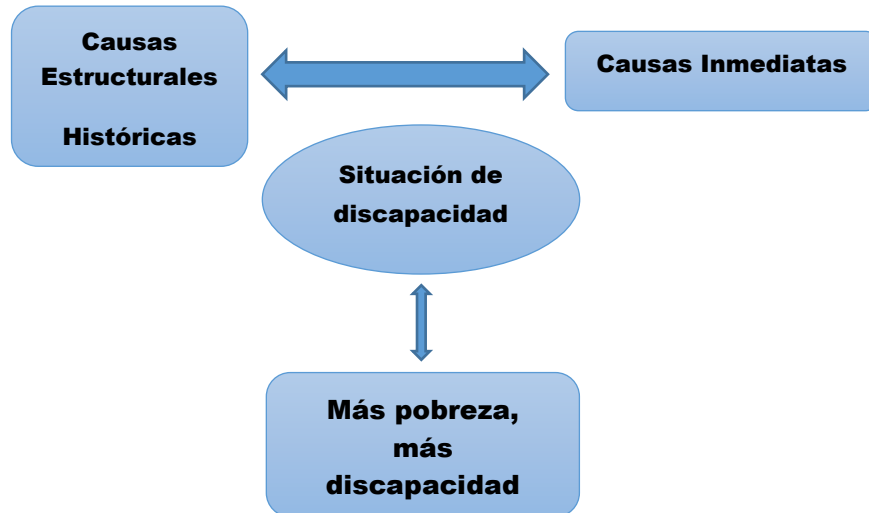
Cuadro 17. POBLACIÓN CON ALGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD FÍSICA O MENTAL EN LA REPÚBLICA, SEGÚN PROVINCIA, COMARCA INDÍGENA, SEXO Y GRUPOS DE EDAD: CENSO 2010								
Provincia, comarca indígena, sexo y grupos de edad	Población con algún tipo de discapacidad física o mental							
	Total	Ceguera	Sordera	Retraso mental	Parálisis cerebral	Deficiencia física	Otra	No declarada
TOTAL.....	106,375	21,377	15,191	14,659	3,720	29,280	8,721	7,039
Bocas del Toro.....	4,104	777	557	587	99	961	257	624
Coclé.....	8,578	1,778	1,198	1,364	315	2,695	624	124
Colón.....	4,736	891	671	766	220	1,235	552	104
Chiriquí.....	15,096	3,543	2,252	2,268	517	4,349	1,004	225
Darién.....	2,305	693	341	304	49	584	121	67
Herrera.....	5,228	960	732	824	217	1,748	263	184
Los Santos.....	4,343	682	529	671	199	1,439	421	34
Panamá.....	47,827	9,402	6,505	5,732	1,678	11,973	4,730	5,082
Veraguas.....	8,492	1,383	1,258	1,497	321	2,769	584	231
Comarca Emberá.....	562	157	90	52	11	151	45	23
Comarca Kuna Yala.....	641	169	101	59	11	186	26	39
Comarca Ngäbé Buglé.....	4,463	942	957	535	83	1,190	94	302

Fuente: Creación propia adaptado de; Instituto Nacional de Estadística y Censo, 2010.

Tabla 1: Población con Discapacidad en Panamá

La importancia de darle la mayor cantidad de estrategias y habilidades a la población con discapacidad intelectual en los años escolares, es apoyarlos por el diagnóstico de calidad de vida de esta población, por el PNUD en el 2004, el

cual argumenta que las personas con discapacidad están propensas a mayor pobreza.



Fuente: Creación propia adaptado de Discapacidad en Panamá, (2005).

Figura N° 1: Modelo de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

En la actualidad en la mayoría de los centros educativos públicos de latinoamérica tienen dificultades con el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes. En el segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE), realizado durante 2005/2006 y en el cual participaron 16 países de América Latina y el Caribe, los resultados muestran que los estudiantes tienen estrategias de comprensión lectora por debajo de la media.

También en la prueba de la OCDE y Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) en el 2009, se mostraron resultados de lectura por debajo del requerimiento básico. Estas conclusiones nos indican que si a nivel regular es difícil lograr óptimos niveles de comprensión lectora, es mucho más difícil en estudiantes con discapacidad intelectual sin las estrategias sistemáticas acordes a sus necesidades que les permita acceder a la lectura.

En la escuela Santa Marta se cuenta con una población de 1,411 estudiantes divididos en dos jornadas; de los cuales 60 presentan discapacidad intelectual, esto representa el 2.9% de la población estudiantil, de estos solo 10 estudiantes tienen un nivel de lectura aceptable, pero no de comprensión lectora, teniendo una lectura mecánica sin la comprensión necesaria. El resto de los estudiantes aún no cuenta con un proceso de lectoescritura que le permita acceder a la comprensión lectora (Manuscrito sin editar, Escuela Santa Marta, PEC 2015).

Por otro lado, los docentes utilizan los mismos métodos de lectoescritura que en décadas anteriores, no están acordes a las necesidades de los estudiantes. Por ello se busca lograr soluciones que mejoren la comprensión lectora en alumnos con discapacidad intelectual.

Problema de investigación

Por lo anterior expuesto, la presente investigación quiere contestar la siguiente incógnita: ¿Por qué un programa de comprensión lectora fundamentado en el modelo psicopedagógico y orientado a la diversidad, puede ayudar a mejorar las estrategias de comprensión lectora de estudiantes con discapacidad intelectual?.

1.2 Justificación

Es importante promover la comprensión lectora en estudiantes con discapacidad intelectual porque ésta les permite acceder a más conocimientos, las propuestas didácticas actuales demuestran que con un plan de comprensión lectora sistemático y organizado se puede desarrollar la comprensión de manera efectiva. Comprobando que se ven cambios positivos y avances en otras fases del desarrollo importantes, como lo son la seguridad y la comunicación la seguridad,

El poder darle significado a un texto como dice Mejías (2010) ayuda al niño a desarrollar habilidades para comunicarse y resolver problemas.

Podemos argumentar, que la comprensión lectora se debe promover en alumnos con discapacidad, basándonos en lo propuesto por la **Asociación para personas con Síndrome de Down (ASSIDO)**, apoyándonos en lo que dicen los principios pedagógicos de atención a la diversidad expuestos por (Molina 2004) y la iniciativa educativa que promueve en niños con Síndrome la enseñanza de la lectura de (Logan 1995), el programa de lecto-escritura con niños con Síndrome de Down de Troncoso y Cerro (1997); el programa de enseñanza de Buckley, Bird y Byrne (1997), y la propuesta didáctica para el desarrollo de destrezas de la comunicación de, Henao, Ramírez y Giraldo (2002). que sostienen que la comprensión lectora es una herramienta para el desarrollo personal de un niño, y por ser una de las estrategias básicas, es necesario que a pesar que esta población tiene limitaciones en análisis y en la metacognición, hay que tener claro que pueden comprender el contenido de una lectura sencilla de acuerdo a sus posibilidades intelectuales.

También con base a lo que señala (Solé, 1992); que para comprender un texto con éxito, el lector deberá emplear una serie de habilidades o estrategias que le sean de apoyo para que pueda construir sus conocimientos, aplicándolos en los diversos contextos en el que interactúa. Sustentamos que esta habilidad les ayuda en todo su entorno, porque pueden desenvolverse mejor en la escuela, la comunidad, en su círculo familiar y de forma personal, también al no sentir rechazo por la lectura porque encontrándole un sentido a lo que leen puede despertar su interés por la misma, mejorando en muchas ocasiones su rendimiento académico y evitando la deserción en muchos casos.

La comprensión lectora implica un nivel cognitivo de dificultad mayor que la lectura mecánica, por lo que se debe hacer el andamiaje en donde los

estudiantes le vean un sentido a lo que se está leyendo, que a través de apoyo, de otros recursos se hace que el estudiante comprenda la información.

Las investigaciones y los autores señalan que las estrategias de comprensión lectora ayudan al lector a compensar deficiencias, a detectar fallas en la comprensión y a realizar operaciones que apoyan a la construcción de significados.

Muchos estudiantes con discapacidad intelectual no saben leer, se les lee las lecturas, porque no tienen la decodificación, y a pesar de muchos años de escolarización no logran alcanzarla. El objetivo de este programa no es lograr que decodifiquen, sino que con lecturas acordes a sus necesidades cognitivas puedan lograr que alcancen comprensión y les ayuden a entender lo que se le está leyendo.

Las estrategias de comprensión lectora sirven para que esta población comprenda un texto aunque no lo pueda leer por sí mismo. No hay que quedarse en la etapa de prelectura, es decir; en los prerrequisitos que nos señalan Darías y Fuertes (2010) que son: el desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos, las destrezas del lenguaje, la conciencia fonológica, que sabemos que son necesarios, pero no es lo único que debemos enfocarnos, porque los estudiantes se quedan rezagados en varias áreas de su desarrollo.

En las propuestas de enseñanza de lectura y comprensión lectora tienen un denominador común; que es la forma en que debe darse el programa, dice que se debe tener en cuenta: Usar una técnica de forma más sistemática, con pequeños pasos de manera intermedia, más acorde a la realidad y de forma funcional, preferiblemente con mayor cantidad de recurso y de actividades, con un lenguaje mucho más simple concreto y claro, sin olvidar tener en cuenta el interés y la motivación, haciendo repetitivos una serie de ejercicios, practicándolos en un contexto y situaciones diferentes.

Si no se toman en consideración todos estos factores y quedan evidenciados en las planificaciones individuales de los alumnos y se mantienen dirigidos solamente a la decodificación y las adaptaciones curriculares, no nos sorprende que los alumnos queden muy lejos de lograr desarrollar las potencialidades en comunicación y comprensión que tienen como resultado las estrategias de comprensión lectora.

Por esta razón surge nuestra inquietud de confeccionar un programa de comprensión lectora con estrategias para estudiantes con una condición de discapacidad intelectual para que puedan tener acceso al material diario de trabajo de mejor forma, pensando siempre en sus necesidades educativas.

1.3 Objetivo

1.3.1 General

Estructurar y validar un programa de comprensión lectora con estrategias que le permitan acceder a la lectura de forma adecuada a estudiantes con discapacidad intelectual de la Escuela Santa Marta, San Miguelito, Panamá.

1.3.2 Objetivos específicos

- Validar un instrumento de valoración de la lectura y comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad cognitiva (anexo 1).
- Analizar las estrategias de enseñanza de los docentes en la comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad del aula regular y al aula especial.

- Describir el nivel de lectura de los estudiantes con discapacidad integrados al aula regular y en el aula especial.
- Comparar la comprensión lectora de estudiantes con discapacidad integrados en aulas regulares con los del aula especial antes y después del programa de intervención.
- Analizar las habilidades comunicativas en estudiantes con discapacidad intelectual.

1.4 Hipótesis

Hipótesis 1:

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores obtenidos por los estudiantes del aula especial antes y después de la intervención.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores obtenidos por los estudiantes del aula especial antes y después de la intervención.

Hipótesis 2:

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores obtenidos por los estudiantes de inclusión antes y después de la intervención.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores obtenidos por los estudiantes de inclusión antes y después de la intervención.

CAPÍTULO II

Capítulo II MARCO TEÓRICO

2.1 Discapacidad Intelectual

En la actualidad tenemos una gran cantidad de definiciones de conceptos, términos y definiciones para aquellas personas que presentan una discapacidad intelectual. Todas estas sustentadas por modelos aclaratorios y como muestra de aquellos cambios que se han dado históricamente en el evolucionar de nuestra sociedad. Si hacemos una mirada recapituladora al pasado de las últimas preferencias, terminológicas reflexiones conceptuales, nos hallaríamos con una gran diversidad de juicios (García, 2005).

Basándonos en el modelo teórico la definición de retraso mental propuesta por la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y el Desarrollo (AAIDD-2002).

“El retraso mental o discapacidad intelectual es una condición caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson, p, 1).

Por lo tanto, la definición actual pone la mayor importancia en dos puntos relevantes:

1. La discapacidad intelectual implica una serie de dificultades no solo a nivel del funcionamiento cognitivo, sino también en la conducta adaptativa.
2. Y la conducta adaptativa y el funcionamiento intelectual de las personas con discapacidad intelectual se puede mejorar.

Para la aplicación de la definición, AAIDD (2002) establece las siguientes proposiciones básicas:

- 1) Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de los ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- 2) Una evaluación válida considera la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en la comunicación y aspectos sensoriales, motores y de comportamiento.
- 3) En un mismo individuo, las limitaciones coexisten a menudo con puntos fuertes en su capacidad en la vida diaria.
- 4) Un propósito importante de describir limitaciones es desarrollar un perfil de apoyos necesarios.
- 5) Con los apoyos personalizados durante un período sostenido, el funcionamiento vital de la persona con DI por lo general va a mejorar.

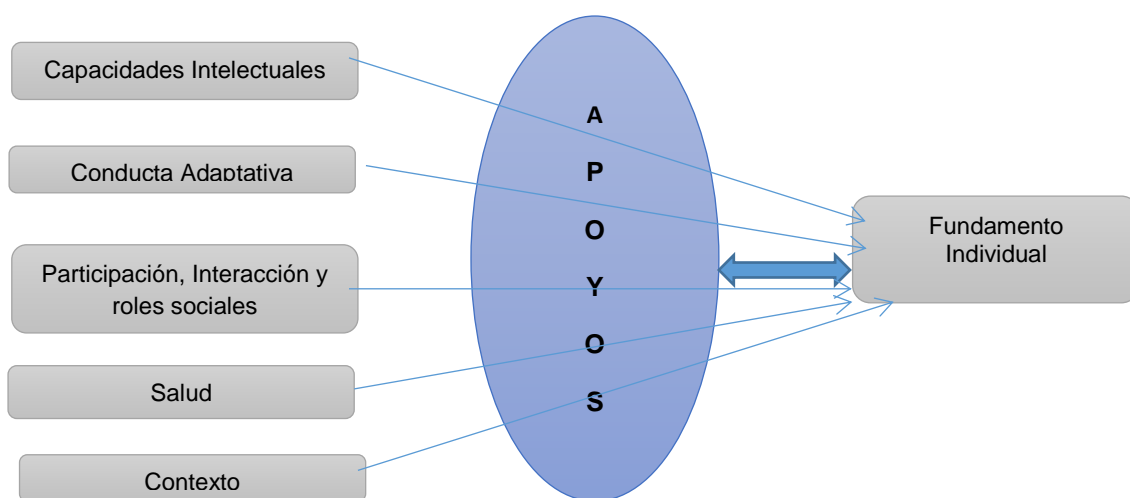
La definición de discapacidad intelectual mencionada con anterioridad es una definición eficaz con base en diversas tareas vinculadas con el diagnóstico y su clasificación. Somos conscientes que la realidad de esta población demanda mucho tiempo de calidad y es necesario un concepto más constitutivo de discapacidad intelectual que se refiera, a un estado de funcionalidad para esa persona. (Flores 2018). Este concepto refiere y valora la discapacidad desde una visión multidimensional y ecológica señalando el rol esencial que los apoyos individuales aportan para el desarrollo humano (Flores 2018).

Esta definición propone un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

- Dimensión I: Habilidades Intelectuales
- Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).
- Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales.
- Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología).

- Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura).

Las siguientes cinco dimensiones que se proponen incluyen aspectos distintos de la persona y el contexto con vistas a mejorar los apoyos que le permitan a su vez un mejor rendimiento individual.



Fuente: Creación propia, adaptado por, Modelo teórico de retraso mental (Luckasson, 2002, p. 10)

Figura N° 2: El enfoque de la definición de discapacidad intelectual propuesta es un modelo teórico multidimensional.

La concepción del término de discapacidad intelectual ha ido evolucionando a través de los años, buscando darle una definición menos discriminatoria centrándose en el individuo y no en su condición.

La discapacidad intelectual (antes conocido con el término retraso mental) se usa cuando una persona tiene ciertas limitaciones en su funcionamiento mental que afecta sus destrezas de comunicación, cuidado personal, y habilidades para desenvolverse socialmente. (NICHCY 2010). En otras palabras se le

dificulta la adquisición a ciertas destrezas, que para las personas sin discapacidad son más sencillas.

También la definen como una actividad intelectual global significativamente por debajo del promedio que se espera y que existe con deficiencia en la conducta adaptativa y que se manifiesta en el periodo de desarrollo, que incide en su gran mayoría el rendimiento académico del niño (IDEA, 2010). Si vemos la esencia de este argumento es similar al anterior. Lo anterior nos permite argumentar que la discapacidad intelectual conlleva un gran número de obstáculos en ocasiones significativas en las destrezas que el ser aprende para ser más funcional en su cotidiano vivir, comprender, e interactuar con el contexto. Lo que implica que sea más complicada la interacción con un entorno generalmente poco adaptado a sus necesidades (Calderón, 2017).

No todas las causas de discapacidad intelectual son biológicas o médicas. Se les llama retardo clínico o patológico (lesión cerebral). Según la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y el Desarrollo (AAIDD, 2002). Está lo ha clasificado así:

- Infecciones o intoxicaciones (rubeola, sífilis, encefalitis, exposición a drogas, veneno, meningitis, incompatibilidad del grupo sanguíneo).
- Traumas o agentes físicos (accidentes, antes, durante y después del nacimiento, anoxia).
- Metabolismo y nutrición (PKU).
- Lesiones cerebrales graves (tumores).
- Influencias prenatales desconocidas (hidrocéfalas y microcéfalas).
- Anomalías cromosómicas (Síndrome de Down, Síndrome de Turner).
- Desordenes de la gestación (prematuridad, bajo peso al nacer.).

La AAMR (2002) clasifica la discapacidad intelectual, según los grados de severidad e acuerdo a las mediciones del test de CI. Tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- ❑ La gama de puntuaciones en donde están representados cada nivel indica una conciencia de la inexactitud de los test de inteligencia. Punto importante para el juicio clínico en los test para determinar el nivel de severidad.
- ❑ El sistema de clasificación es el más ampliamente calificado y utilizado para hacer los diagnósticos. Las capacidades y actitudes de los niños con retardo mental varían de una forma amplia. Se debe tener un cuidado minucioso en la clasificación.
- ❑ A pesar que las calificaciones o puntuaciones del C.I juegan un papel importante en el ámbito educativo, los niveles concretos de actitudes y necesidades educativas de cada niño serán los elementos determinantes según ubicación.

Grado de retardo	Límites de C.I. (Según clasificación Internacional)
Leve	50-69
Moderado	35-49
Severo	20-34
Profundo	Inferior a 20

Creación propia adaptado de: Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM, 2014).

Cuadro N° 1: Clasificación del rendimiento intelectual con base al coeficiente intelectual.

Características generales de la inteligencia, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM) en su quinta edición (2014), se clasifican en:

Leve (50-55 y aproximadamente 70): El retraso mental leve es equivalente en líneas generales a lo que se considera en la categoría pedagógica como educable. Son alrededor del 85% de las personas afectadas por el trastorno. Suelen desarrollar habilidades sociales y de comunicación durante los años preescolares (0-5 años de edad), tienen insuficiencias mínimas en las áreas sensorias motoras y con frecuencia no se diferencian de otros niños sin discapacidad cognitiva hasta edades posteriores. También habilidades sociales y laborales adecuadas para una autonomía mínima, pero pueden necesitar supervisión, orientación y asistencia, especialmente en situaciones de estrés social o económico desusado. Contando con apoyos adecuados, los sujetos con discapacidad cognitiva leve viven sin inconvenientes en la comunidad, sea independientemente, sea en establecimientos supervisados (DSM, 2014).

Moderado (30-40): El retraso mental moderado equivale aproximadamente a la categoría pedagógica de adiestrable. No debería utilizarse este término anticuado, porque implica erróneamente que las personas con retraso mental moderado no pueden beneficiarse de programas pedagógicos. Este grupo constituye alrededor del 10 % de toda la población con discapacidad cognitiva. Adquieren habilidades de comunicación durante los primeros años de la niñez. También una formación laboral y, con supervisión moderada, pueden adquirir destrezas para su propio cuidado personal. Pueden beneficiarse de adiestramiento en habilidades sociales y laborales, pero es improbable que progresen más allá de un segundo nivel en materias escolares. Aprender a trasladarse independientemente por lugares que les son familiares. En su mayoría son capaces de realizar trabajos no cualificados o semi cualificados,

siempre con supervisión, en talleres protegidos o en el mercado general del trabajo. Se adaptan bien a la vida en comunidad, usualmente en instituciones con supervisión (DSM, 2014).

Severo (20-30): Los sujetos con este retraso adquieren un lenguaje comunicativo escaso o nulo durante los primeros años de la niñez. Durante la edad escolar pueden aprender a hablar y pueden ser adiestrados en habilidades elementales de cuidado personal. Se benefician sólo limitadamente de la enseñanza de materias pre académicas como la familiaridad con el alfabeto y el cálculo simple, pero pueden dominar ciertas habilidades como el aprendizaje de la lectura global de algunas palabras imprescindibles para la supervivencia. Incluye el 3-4 % de los individuos con discapacidad cognitiva. Durante los primeros años de la niñez la adquisición de un lenguaje comunicativo es escasa o nula. Durante la edad escolar pueden aprender a hablar y pueden ser adiestrados en habilidades elementales de cuidado personal. Se benefician sólo limitadamente de la enseñanza de materias pre académicas como la familiaridad con el alfabeto y el cálculo simple, pero pueden dominar ciertas habilidades como el aprendizaje de la lectura global de algunas palabras imprescindibles para su autonomía e independencia. Los adultos pueden ser capaces de realizar tareas simples estrechamente supervisadas en instituciones. En su mayoría se adaptan bien a la vida en la comunidad a no ser que sufran alguna discapacidad asociada que requiera cuidados especializados o cualquier otro tipo de asistencia (DSM, 2014).

Profundo (por debajo de 25): La mayoría de los individuos con este diagnóstico presentan una enfermedad neurológica identificada que explica su retraso mental. Incluye aproximadamente en el 1%-2% de las personas con discapacidad cognitiva. Durante los primeros años de la niñez desarrollan considerables alteraciones del funcionamiento sensorio motor. Puede predecirse un desarrollo óptimo en un ambiente altamente estructurado con ayudas y

supervisión constantes, así como con una relación individualizada con el educador (DSM, 2014).

El desarrollo motor, las habilidades para la comunicación y el cuidado personal pueden mejorar si se les somete a un adiestramiento adecuado. Algunos de ellos llegan a realizar tareas simples en instituciones protegidas y estrechamente supervisados (DSM, 2014).

AREA	FUNCIÓN	CARACTERÍSTICAS E LA DEFIVCIENCIA MENTAL
COGNITIVA	Conocer, percibir, ordenar.	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit en su desarrollo. • Afectación del aprendizaje. • Operaciones mentales incompletas y concretas.
PSCICOMOTORA	Independencia y conocimiento del medio y del propio cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> • Inmadurez. • Problemas asociados en percepción y relaciones sociales.
LENGUAJE	Comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Retrasos en la adquisición. • Problemas de articulación y pronunciación. • Dificultad en la conceptualización y en el descubrimiento de estructuras lingüísticas.
AFECTIVA	Conocimiento, comunicación, autonomía, adaptación al ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades de autoconocimiento. • Mayor vulnerabilidad y riesgo de psicopatología. • Dificultades para adaptarse a las exigencias del ambiente.
ADAPTATIVA	Autonomía, adaptación al ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Retraso en la adquisición de hábitos de autonomía. • Retraso en las habilidades sociales.

Creación propia, adaptado de: Jerry M. (Wiener Mina K. Dulcan American, año 2006).

Cuadro N°2: Resumen de las Características en Retraso Mental o Discapacidad Intelectual por áreas.

Cuando nos referimos a la discapacidad intelectual no podemos precisarla por un elemento único. Más bien hace hincapié a una condición específica funcional que inicia en la primera infancia, es multidimensional aparte de ser afectado positivamente por la intervención de los apoyos especializados. Y su naturaleza es pluridimensional. Por ende se atribuyen las grandes complejidades biológicas y sociales a ella, logrando mantener un marco ecológico, es decir (individuo - contexto) para la dotación de apoyos. Y comprende un conjunto de condiciones que la van conformando hasta expresarse en un individuo determinado (Flores 2014).

La discapacidad intelectual de un ser esta en constante cambio por ser un ser en crecimiento y desarrollo biológicos y por la disposición y eficaz actuar de los apoyos que se le brindan. En una estrecha relación permanente, constante y continúa entre el individuo y su entorno (Flores, 2016).

Un acertado diagnóstico y evaluación debe ir dirigido a señalar todas las probables destrezas del dicente, con la finalidad de que se pueda apoyar su desarrollo cada vez con mayor autonomía. Debemos estar claros que se debe tratar de fomentar las actividades que le propicien la adquisición de habilidades para su mejor desarrollo como un ser humano.

2.2 Lectura y comprensión lectora en estudiantes con discapacidad

Smith (1990), argumenta que la lectura no es solamente una actividad vinculada con la visión, tampoco una simple de codificación de sonidos. Sino que nos presenta la lectura con un proceso en el que la información impresa entra a través de la vista, lo que el autor denomina información visual. Se interrelaciona con el conocimiento previo del estudiante, que es una información no visual, para llegar así a darle su propio significado al texto.

Y de acuerdo con Dubois (1991) si vemos las investigaciones sobre lectura que se han publicado en las últimas cinco décadas, nos percatamos de que existen tres teorías conceptuales al proceso de la lectura. La primera, que tuvo gran auge hasta los años sesenta aproximadamente, concebía la lectura como un conjunto de destrezas que permitían transferir información. La segunda, considera que la lectura es el resultado de la relación que existe entre el razonar

y el lenguaje. Y la tercera veía la lectura como un ciclo de transacciones entre el lector y el texto.

Ferreiro, (1999) expresaba que la lectura no era más que un acto de reconstruir una realidad lingüística a partir de los elementos dados por la representación. Es decir que lo que el lector interprete es un nuevo significado a lo escrito.

Años más tarde, Sóle (2005) sostiene que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el cual el lector va construyendo el significado, de acuerdo con los objetivos que guían la lectura, argumenta que:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. El significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda. (p96).

Se entiende por lectura, la disposición de comprender un texto escrito. Leer es, establecer una conversación con quien escribe el texto, tratar de llegar a sus pensamientos, tratar de mostrar su voluntad, formular hipótesis, hacer el esfuerzo por encontrar las respuestas en el texto (Millan, 2010).

Por tal razón, las actividades de comprensión lectora, aparte de presentar acciones encarriladas a conseguir un mayor nivel de eficiencia y eficacia en los procesos de decodificación y acceso al significado de un texto, han de incluir determinadas estrategias de aprendizaje autorregulado que le permitan a los estudiantes una mayor consciencia y manejo de los procesos ya explicados en la comprensión del texto. (Madariaga & Martínez-Villabeita, 2010).

También nos dice la Real Academia Española, (2012) que la lectura no es más que el acto de entender o interpretar un texto de determinada forma.

Los aportes en materia de la lingüística y psicología cognitiva han aportado a que el interés se desplace desde la decodificación hasta llegar a la comprensión del texto. Leer, con base a esta premisa significa no más que poder tener la habilidad de comprender e interpretar; aparte que es un proceso muy amplio en cuanto a complejidad se refiere, por la interacción entre lector y texto que debe darse para llegar a esa interpretación y desarrollar una lectura personal que es presidida y controlada por los parámetros de la percepción. La lectura, pues bien, es una actividad de razonar o decir, que dependerá de los otros procesos de niveles más bajos de decodificación y reconocimiento de unidades gramaticales a la comprensión y de estudio del significado del texto (Naranjo, 2012).

Ya sabemos que comprender es un proceso que incluye un alto nivel psicológico que incluirá elementos no solo de carácter lingüísticos, como lo son: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino también cognitivos y motivacionales. Esto contempla el empleo de estrategias conscientes que conducen en primer término a decodificar el texto; luego, asume que el lector interiorice el significado literal de las palabras, las frases, oraciones o del párrafo, sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario. (Naranjo 2012).

La enseñanza de la lectura y su comprensión tiene un puesto preponderante dentro de las planificaciones de estudios por ser la base esencial de todas las asignaturas. Por esto, dichos procesos tienen especial atención en todas las actividades escolares y de su contexto. Su enseñanza va dirigida al desenvolvimiento continuo afectivo e intelectual del estudiante. La gran atención hacia este complejo del proceso no pierde fuerza, sino que va en crecimiento día tras día, cuando el ser humano mediante una expresión impresa

adquiere una gran cantidad de información visual (Velásquez, 2011). La lectura es un método de gran relevancia en todas las áreas de la vida social, el diseño de estrategias didácticas congruentes y cónsonas a nuestra realidad que tengan como punto de partida una modelación análoga al grado de complejidad de la lectura como actividad básica del proceso de enseñanza aprendizaje son esenciales.

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, no podemos olvidar que la competencia lectora es una de las mejores y más relevantes herramientas psicológicas. Su sentido transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas del curriculum, tanto que, las dificultades que presente el lector en comprensión de textos se pasaran al resto de áreas curriculares (Fuchs, Mock, Morgan y Young, 2003; Hines, 2009).

Ya es de saber que la lectura a logrado influir de manera significativa en lo que respecta a comprensión lectora, considerándose esta última como una de las dificultades más grandes en estudio, y que ha tenido gran injerencia en cómo desarrollarla al interior de los centro escolares (Estrada, 2012).

Para lograr un mayor análisis, es destacado tomar en cuenta las distintas formas y de procesamientos de la lectura, que juegan un papel importante en el proceso lector y que aportan a la comprensión lectora, como lo son: el proceso ascendente que consistente en un proceso desde las unidades más pequeñas hasta las unidades más amplias y globales es decir de las vocales, pasando por sílabas, palabras, frases, oraciones y párrafos; y el proceso descendente , que sería los pasos contrarios, es decir, “se produce en sentido descendente, desde las unidades macros hasta las más pequeñas; y por último el modelo de procesamiento interactivo que se caracteriza por ser una combinación integral de los procesos antes mencionados, puesto que, en la lectura se da un juego de procesamientos ascendentes y descendentes al mismo tiempo en la búsqueda de significado (Donoso, 2012).

Estos tipos de procesamiento de la lectura, tienen un impacto en cómo desarrollar la comprensión lectora, y que es lo que debería aprender los estudiantes, de la forma en la que se utilizarán los modelos. Esto lleva a que los procesamientos favorezcan el mejor desarrollo y gane potenciación en su búsqueda constante de significado. Estas estrategias proporcionarán la posibilidad de corroborar las hipótesis que se van formulando durante la lectura con el único propósito de construir significado y de darle sentido a lo que se desea interpretar.

Si leer está vinculado con la comprensión y aprendemos de manera más sencilla lo que comprendemos, esto hace relevante desarrollar metodologías y estrategias que se amolden a las necesidades de una educación. (Monrroy, 2009).

Mientras que Castellano (2009) argumenta que la comprensión lectora incide en el rendimiento académico y desarrollo de los alumnos promoviendo un desarrollo integral. La lectura alcanza un gran impacto en la vida del docente, al conformar la experimentación y teoría (constructivista). Siendo de esta manera, un texto con ideas presentadas, a un estudiante con conocimientos ya anticipados, la generación absoluta de una significación a través de la lectura.

Otros autores como Pérez-Gardey, 2012, nos dicen que la comprensión lectora no es más que proceso que va desarrollando el lector cada vez que lee, donde crea ideas, emociones y hace análisis a partir de lo que lee y utilizando sus conocimientos previos en contraposición con los que le brinda la lectura. La interacción del lector con el texto es la base central de la comprensión, y por ende es esencial para la realización de una lectura eficiente.

O como dice Lizardo (2013), una muestra o exposición de la inteligencia de un ser pensante en el proceso de transferencia de información contenida en un texto

escrito. Es decir que según las dificultades que presente la persona, está lográndole un significado o una decodificación al texto.

Según la opinión de Sánchez, (2013), comprender una lectura no es más que captar el mensaje que desea transmitir el autor, encontrar la idea principal del texto a partir del significado que encuentre, así el lector logra recibir o asimilar lo que se le está comunicando.

Montenegro (2017) dice que la comprensión lectora se desarrolla cuando se puede encontrar y se logra construir el significado de textos escritos, no solamente a nivel textual sino que también sea capaz de interpretar lo leído.

Por último y una de las definiciones más recientes es la de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), en su proyecto PISA, nos dice que la competencia lectora es:

“La capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (p,7).

Frente a estas definiciones planteada por estos autores, es de vital relevancia tener en consideración que al momento de enseñar la comprensión lectora, no se debe interferir en la réplica literal, porque la lectura como ya es de saberse, es un proceso de texto y lector, no siempre el mensaje que envía el autor es el mismo que interpretara el lector, porque este último crea su propio significado (Cáceres, 2012).

A continuación se analizará algunos modelos para la enseñanza de la comprensión lectora; Lebrija (2002) propone un modelo de comprensión lectora sustentado en la enseñanza estratégica y la enseñanza recíproca, incorporando estrategias antes, durante y después de la lectura, haciendo una

distinción entre ellas, en tres momentos que ocurren cuando se lleva el proceso de comprensión lectora. Algunas de las estrategias son intercambiables, pueden repetirse en las tres etapas, u ocurrir durante toda la lectura o en un solo párrafo.

Este modelo tiene las siguientes características:

- Mediante el intercambio social se favorece la discusión de la lectura con lo que se promueve una mejora en la comprensión de los contenidos, así como la recuperación de la información aprendida cuando esta sea necesaria.
- El grupo, además provee soporte social, favorece que los alumnos aprenden de otros mediante el intercambio de experiencias y conocimientos.
- Por medio de la práctica guiada y el intercambio de roles se aprenden estrategias eficientes para comprender mejor el texto.
- **El alumno aprende en forma gradual:** cada estrategia, sin dejar de practicarlas en forma integral en el contexto de la lectura. Los alumnos y el tutor intercambian roles durante el proceso, todos los roles tienen la misma importancia.
- **Los roles son:** Lector, Identificador de ideas principales, Monitor y Calificador. Estos roles se eligieron pensando en las dificultades principales de los lectores novatos y en el tipo de tareas que generalmente se asignan a los alumnos de secundaria.
- **Modelar la actividad de comprensión lectora:** El tutor demuestra a los alumnos como es que él accede a la comprensión de un texto. En voz expresa lo que está entendiendo del texto, lo que se le dificulta, lo que le gusta o lo que le disgusta. De esta forma se hace evidente su proceso del pensamiento.
- **Enseñar a planear las metas grupales e individuales:** Promover que los alumnos identifiquen la relevancia que la lectura tiene para cada uno

de ellos. Es importante que el alumno identifiquen que si no tienen claro un propósito la lectura se vuelve complicada y a veces sin sentido.

- **Fomentar el trabajo cooperativo:** En general el tutor es responsable en promover que los alumnos se apoyen entre ellos durante el aprendizaje, aprender a discutir puntos de vista divergentes y aprendan a buscar consensos
- **Monitorear y corregir el empleo de las estrategias:** El tutor debe estar atento a que los alumnos practiquen las estrategias en forma apropiada y de ser necesario brinde los apoyos necesarios que gradualmente desvanecerá para promover la autonomía.
- **Intercambiar con los alumnos su responsabilidad durante la sesión para promover su autonomía:** Eventualmente los alumnos se responsabilizarán de la comprensión de la lectura y el tutor solo observará e intervendrá al final para dar retroalimentación.
- **Promover que los alumnos utilicen estrategias de elaboración y estrategias de meta comprensión:** Es importante que el alumno se vaya dando cuenta como ocurre su proceso de comprensión lectora, que estrategias va utilizando en que momento, cuales son las más efectivas, cuales aún no domina, etc.
- **Explicar, identificando la base de conocimiento y habilidades del aprendiz en la tarea:** Es importante que el tutor explique tomando en cuenta la lectura. La selección de la información depende en gran parte de las metas que se hayan establecido y de los conocimientos previos.
- **Estrategias de elaboración:** suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos pertinentes. Pueden ser básicamente de dos tipos; simples, como en el caso de la asociación para favorecer la memorización y complejos, como en el caso de la elaboración de inferencias a partir del análisis de conceptos; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con

que se establezca la integración de los nuevos conocimientos con los que se ya se poseen.

- **Estrategias de organización:** Son las que permiten hacer una reorganización de la información que ha de aprenderse de acuerdo a criterios que facilitan su comprensión, por ejemplo, organizar, agrupar o clasificar información. Esto va a permitir que el lector encuentre un significado de lo que está leyendo. Estas estrategias se relacionan con el uso de la estructura del texto.
- **Estrategias para la identificación de las estructuras textuales:** Se pueden utilizar como base para la aplicación de las estrategias de enseñanza. El conocimiento esquemático sobre las estructuras textuales (pistas discursivas, señalizadores, resúmenes, ilustraciones, etc.). Se adquiere en forma progresiva, en la medida en que los aprendices se van aproximando a los distintos tipos de textos.

Estrategias antes de la lectura:

- **Activación de conocimientos previos sobre el tema:** A partir del análisis del título y las ilustraciones del texto, el lector reflexiona sobre sus conocimientos acerca del tema, tener información relacionada con este. La comprensión de lectura se facilita y se tiene un mejor aprendizaje cuando el lector relaciona la nueva información con la que ya conoce. Sin el conocimiento previo no se podría encontrar significado al texto.
- **Elaboración de predicciones:** Las suposiciones que el lector tiene sobre la lectura le dan un contexto para su comprensión. Cuando el lector imagina de que se va a tratar la lectura o que va a ocurrir facilita la comprensión y el aprendizaje.

Estrategias durante la lectura:

- **Vinculación de la nueva información con el conocimiento previo:** es la relación que el lector va creando de la información previa con la nueva que está leyendo. Esto es muy importante porque el lector le va dando significado a la nueva información, y así lo va comprendiendo.
- **Integración de la información que se está leyendo:** Al relacionar la nueva información con su conocimiento previo el lector la integra a su estructura de conocimiento. Existen varias estrategias para promover la integración:
- **Estrategia de apoyo al repaso:** (subrayar, relectura parcial, seleccionar ideas principales), son estrategias para potenciar la selección y construcción de los significados relevantes a partir de la lectura. La selección de la información depende de gran parte de las metas que haya establecidos y de los conocimientos previos.

Estrategias después de la lectura:

- **Síntesis de la información más importante:** Mediante estas estrategias el lector selecciona la información más relevante, de acuerdo con sus metas.
- **Promover un ambiente motivante:** Es donde el alumno tenga la confianza de ir preguntando lo que no entiende y expresando sus puntos de vista.
- **Dosificar el aprendizaje de las estrategias, asegurándose que el aprendiz maneje cada una:** El tutor debe promover que el estudiante vaya entendiendo todo el proceso para que logren aprender las estrategias y comprender la lectura.
- **Motivar:** Es importante que el tutor por medio de estímulos verbales o corporales, creando un ambiente instruccional que promueva percepción de auto-eficacia.

- **Proporcionar ayudas graduadas:** durante todo el proceso el tutor debe tratar de dosificar la ayuda para que el alumno logre sus metas.
- **Promover que el alumno relacione sus conocimientos previos con lo que está leyendo.** El alumno va encontrando significado a lo que está leyendo y esto lo puede lograr relacionando la nueva información con la que ya sabe.
- **Promover la participación:** Que el alumno exprese con sus palabras lo comprendido en la lectura.

La comprensión lectora siempre ha sido tema de polémica de un gran número de debates teórico. Diversos autores (Alonso y Mateos, 1985, Solé 1987, Riffo, 2000) coinciden en que hay que dividir las aportaciones teóricas para la explicación de la misma en tres modelos que mencionan el tipo de procesamiento de la información manejada por el sistema cognitivo en la lectura de unidades lingüístico-comunicativas denominadas textos (Riffo, 2000), a continuación otros modelos de comprensión lectora:

Modelo de procesamiento ascendente, (primarios, superficiales), (Gough, 1972):

La concepción tradicional que se mantiene de la lectura sería ha sido definido como un modelo de procesamiento aumentativo. Este supone que el lector ha de iniciar por centrarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras) para formar progresivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el párrafo. Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos de forma su vocálica, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado general.

Modelo descendente (secundarios o profundos) (Smith, 1983): Este no actúa, tal como el anterior, desde el análisis del texto a la comprensión del lector,

sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. La lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos que tenga el sujeto.

La intervención del procesamiento descendente, es un factor necesario de la lectura. Que le permite al lector solucionar las ambigüedades y seleccionar entre las posibles interpretaciones que le proporciona el texto.

Modelo Interactivo (Navalón, Ato y Rabadán 1989; Solé 1996): Para unificar las diferencias de los modelos anteriores se pensaron modelos interactivos basados en procesamientos en paralelo en los distintos niveles: es decir, la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector, asumiendo que en la lectura ambos intervienen de manera paralela, coordinando procesamientos de la información en sentido ascendente y descendente, el modelo interactivo ve a la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. Cuando el lector se enfrenta al texto, los elementos micro que lo componen (decodificación, reconocimiento de palabras) generan expectativas a distintos niveles. Según los modelos seriales de comprensión lectora, los distintos niveles de procesamiento de lectura mantienen entre ellos dependencia unidireccional, los productos finales de cada nivel se constituyen en prerrequisito para la ejecución del siguiente nivel en orden jerárquico.

La comprensión tanto de la palabra hablada como escrita requiere de la intervención de factores intelectuales tales como lenguaje, pensamiento, percepción, memoria, además de la edad madurez y experiencias del sujeto (Donoso, 2012).

No se ha comprobado científicamente que haya un método específico que favorezca el aprendizaje de la lectura dirigido a los alumnos con discapacidad intelectual, aunque sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que

benefician el aprendizaje lector de aquellos que tienen una condición intelectual (Ramos, 2004).

Condemarin (1980) crea una guía metodológica para la reeducación de la lectoescritura (Hurganito) la cual consta de ejercicios de apresto, lecturas y escritura enfocados en 6 aspectos: discriminación auditiva (discriminación de formas, coordinación visomotora, percepción figura-fondo y posición en el espacio), desarrollo de la percepción visual, análisis de palabras (análisis fónico y análisis estructural), vocabulario visual, silabación y contexto, es decir una metodología que se inicia con los prerrequisitos para ir avanzando en cada etapa del desarrollo de la lectura hasta llegar al proceso e comprensión lectora de ser alcanzada por el discente dependiendo del nivel o grado de discapacidad que presente.

El Manual Síndrome de Down: Lectura y Escritura (Troncoso y del Cerro, 1997) es otro ejemplo de prácticas educativas enfocadas en el aprendizaje de la lectura y escritura paso a paso para personas con discapacidad intelectual y que alcancen el nivel de lectura que les permita su uso de forma funcional y práctica, en las actividades de la vida diaria en su primera etapa. Demuestra que los niños con síndrome de Down de 5 años son capaces de aprender a leer aún si no disponen de lenguaje oral, además que el trabajar el desarrollo perceptivo discriminativo en programas de estimulación temprana es de relevancia para esta población.

Los alumnos con discapacidad intelectual deben aprender la comprensión lectora a través de ilustraciones, las cuales son un lenguaje en sí, expresan a partir de un sistema compuesto por un alfabeto visual y una gramática, relacionando los diferentes elementos para crear significados o sentido de lo que se ve. Los libros son esenciales para el desarrollo de la imaginación visual y verbal, en el momento en que el lector es capaz de imaginar a partir de lo que ve

y experimenta comenzara a iniciarse con la lectura (Centros de Atención Múltiple, México, 2004)

Se utilizan las imágenes e ilustraciones como texto para fomentar las destrezas lectoras y promover la lectura en el sentido amplio en alumnos con necesidades educativas. También se toma como base que las imágenes son un lenguaje en sí, es decir, narran o expresan a partir de un sistema compuesto por un alfabeto visual (los elementos de la imagen) y una gramática, la forma en que estos elementos se relacionan para crear significados de lo que se ve. Los libros de imágenes son esenciales para el desarrollo de la imaginación visual y verbal. En el momento en que el estudiante es capaz de narrar y de imaginar a partir de lo que ve y experimenta con un libro, comenzará a iniciarse en la lectura (Muñoz, 2013).

Los Centros de Atención Múltiple (2004) argumentan que utilizando los libros y gracias a la influencia de la lectura de imágenes o palabras, los estudiantes paulatinamente van adquiriendo las habilidades que son requisitos previos para llegar a la adquisición de la lectura tradicional. Durante este proceso el lector se sugiere no utilizar un libro con texto escrito sino con un libro de imágenes.

La comprensión de secuencias, imágenes correlacionadas, conformando historias, cuentos sencillos, entre otros géneros, facilita el encadenamiento, la organización, la lateralización y la especialización del lector. En una narración de imágenes son necesarios: el suceso, el conflicto y el desenlace. Es importante que el lector enseñe las imágenes conforme cuenta el cuento, tiempo después el niño imitará al adulto, se sentará, abrirá el cuento y simulará leer en voz alta, actuará una lectura. Esta actuación en sí, es una situación de aprendizaje en la formación de hábitos lectores en el niño. El niño se va familiarizando con la manipulación del libro, la descodificación de las imágenes, el material le ofrecerá una vivencia nueva: leer el texto escrito. Aunque el niño todavía no conoce el código escrito de su lengua, esta primera lectura le incrementa las posibilidades

de la discriminación de lo impreso y lo representado en imágenes (Sánchez, 2004).

García (2012), sustenta un método didáctico para la comprensión lectora a partir de textos de lectura fácil, con ilustraciones, estilo, tipo de letra, acoplados a los estudiantes con Discapacidad Intelectual, promueve la comprensión lectora a través del aprendizaje cooperativo y en la enseñanza mediacional, promoviendo la construcción de aprendizajes en distintas áreas curriculares

Los docentes tradicionalmente en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora solo utilizan textos para leer, pero ¿qué pasa con las imágenes?, nuestros medios de comunicación, el mismo entorno tiene gran cantidad de carteles, ilustraciones, símbolos, entre otros iconos. Qué en muchas ocasiones no ponemos atención a su significado y es aquí donde cobra gran relevancia lo que nos proporciona la lectura. Las imágenes son o pueden ser un auxiliar extra para los lectores y más si tienen una condición de discapacidad intelectual ya que su análisis y su interpretación, les permite conocer más su entorno y darles seguridad para relacionarse con los demás **Dirección de Educación Especial en los Centros de Atención Múltiple (CAM), (2004).**

Para la enseñanza de las personas con discapacidad (Barrios, Sarmiento y Millán 2014). Se deben utilizar estrategias, adaptaciones y alternativas en un lenguaje sencillo y colaborador, que le permita a los estudiantes con discapacidad lograr comprender un texto.

La respuesta educativa para estudiantes con discapacidad intelectual debe tener como referencia todas las áreas de su desarrollo personal, y que para la adquisición de estos aprendizajes se debe tomar en cuenta que no son los estudiantes los que deben adaptarse, sino el currículo el que deberá ajustarse a sus necesidades (Barrios, Millan y Sarmiento, 2014).

Luckasson y Cols, (2002), definen que durante la construcción del conocimiento durante el proceso de comprensión de una lectura, el individuo tiene 3 niveles de habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. En esta investigación nos enfatizamos en la primera etapa que es la conceptual, en la que se menciona la lectura y escritura, argumentan que para desarrollarlas debemos tener en cuenta la inteligencia que se considera una capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, capacidad de solucionar problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje con rapidez y aprender de la experiencia.

Los alumnos con discapacidad intelectual son capaces de aprender aquellas habilidades que le son enseñadas, por ello se hace necesario que los contenidos que se enseñan en el currículo funcional pasen a un currículo escolar del niño, ya que aquellos aspectos del currículo funcional no se enseñan en el aula. El currículo funcional se basa en el aprendizaje de las habilidades de la vida, donde se da respuestas a las necesidades de aquel niño que posee Necesidades Educativas Especiales con una conducta adaptativa. La adaptación del currículo común, se puede aplicar en un niño con Discapacidad Intelectual, modificando o adaptando simples materias escolares como lo es la lectura, escritura y la Matemática (Deutsh, 2003).

A la hora de plantear cualquier acción educativa, se debe tenerlas en cuenta, según las posibilidades y limitaciones de cada persona. Sin embargo, además de conocer el estado general del desarrollo y dificultades que presenta cada individuo, tener en cuenta las capacidades individuales de aprendizaje para evitar que los objetivos educativos que se planteen sean excesivos o insuficientes (Peredo, 2016).

El alumno siempre debe ser parte activa en la creación de su aprendizaje. El proceso de aprender no debe basarse en una adquisición pasiva de

información, lo cual para ellos, por su condición, no sería favorable (Martinic, 2015).

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de investigación y tipo de estudio

El diseño de investigación es cuasi experimental pre test – pos test, con grupo control, en la cual se aplica un programa de enseñanza de comprensión lectora a estudiantes con discapacidad intelectual. Es una intervención en el campo educacional especial, en la cual se realiza una evaluación antes y otra después del programa de enseñanza, así como la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos durante el programa de comprensión lectora (Hernández, Fernández y Batista 2010).

Se utilizará un tipo de estudio descriptivo cualitativo el cual permite como su nombre lo indica describir las situaciones y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Hernández, Fernández y Baptista, 2004). Se busca especificar el nivel de discapacidad de los estudiantes, las estrategias de enseñanza de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes, y los problemas que se presentan

3.2 Población

La población está conformada por 60 estudiantes con discapacidad de la escuela primaria Santa Marta, en la comunidad de Santa Marta, distrito de San Miguelito, provincia de Panamá, que a pesar de que algunos tienen cierto nivel de lectoescritura no logran adquirir un nivel óptimo de comprensión lectora.

El grupo estudio estará conformado por 60 estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada con edades entre 6 y 12 años, con dificultades en la percepción visual, reconocer figuras fondo, discriminación auditiva, lateralidad,

semejanzas y memoria visual y auditiva; quedando excluidos del estudio todos aquellos que no padezcan este tipo de discapacidad y aquellos cuyos padres de familia no hayan dado el permiso.

Concretamente los estudiantes participantes están distribuidos de la siguiente forma en los niveles educativos:

Nivel Educativo	Cantidad de Estudiantes
Primero	5
Segundo	5
Tercero	11
Cuarto	16
Quinto	15
sexto	8

Creación propia.

Tabla: 2: Estudiantes por grado que participan del Programa

Los estudiantes se clasifican en los siguientes niveles de discapacidad:

Según el DSM-IV la discapacidad intelectual se clasifica en los siguientes tipos:

- **Discapacidad intelectual leve CI 50-55 a 70.**
- **Discapacidad intelectual moderada CI de 30-40.**
- **Discapacidad intelectual grave CI 20-30**
- **Discapacidad intelectual profunda CI por debajo de 20-25.**

El tipo de muestra estadística es censal pues se seleccionó el 100% de la población al considerarla un número manejable de estudiantes para participar en el programa de enseñanza (Ramírez 1997).

3.3 Variables

Variable Independiente: Programa de comprensión lectora para estudiantes con Discapacidad Intelectual leve y moderada.

Definición conceptual: es un programa que promoverá la comprensión de textos en los estudiantes con discapacidad intelectual a través de lecturas según su nivel de comprensión por medio de relatos cortos, imágenes, talleres prácticos donde puedan demostrar la comprensión del texto.

Definición operacional: Se va a medir a través de dos criterios:

- Proceso lector
- Comprensión lectora

Variable Dependiente 1: Proceso lector

Definición Conceptual: Leer y comprender lo que se lee no es una acción única, la lectura está formado por una serie de **procesos lectores**, es decir, una cadena de operaciones mentales que hacen que esto sea posible (Jarque y García, 2005)

Definición Operacional: Se medirá a través de los siguientes subprocesos (Frade, 2009), cabe aclarar que las actividades para medir presentaban adecuaciones para estudiantes con discapacidad intelectual:

- ❑ **Decodificación.** Es el momento en que el sujeto interpreta los signos gráficos, los junta y asocia para leer una palabra, una oración, un párrafo. Para decodificar se requieren habilidades auditivas, visuales y perceptivas, se involucran la sensación, la percepción, la atención y finalmente la memoria.
- ❑ **Acceso al léxico.** Es el momento en que el alumno después de leer, encuentra el significado de la lectura, asocia la palabra con lo que

significa y se vuelve consciente de lo que no entendió para buscar el significado.

- ❑ **Análisis sintáctico.** Es el momento en que el lector junta cada palabra con la que sigue, una frase con otra, una oración con la que continúa y comprende, ya no de una palabra sino de toda una oración o un párrafo. En este momento, el alumno le da un sentido más global a la lectura.
- ❑ **Representación mental o análisis semántico.** Se da cuando el alumno es capaz de imaginarse lo que lee, es como un dibujo imaginario de lo que se va leyendo.
- ❑ **Inferencia o interpretación.** Una vez que se hace la representación mental de lo leído, el lector construye significados implícitos en el texto a partir de sus conocimientos previos. Es aquí donde los alumnos anticipan, agregan sus propios comentarios apoyándose de sus gustos, necesidades e intereses.

- ❑ **Representación mental de la inferencia.** Enseguida el estudiante se imagina algo más allá de lo leído y elabora su imagen mental. Esta representación mental dependerá también de qué tanto conocimiento tengan los alumnos sobre los temas abordados.

Variable dependiente 2: Comprensión Lectora

Definición Conceptual:

La comprensión es el significado que un escrito tiene para el lector no es una mera traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino es una construcción que implica el texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel (Solé, 2001, Lebrija 2002).

Definición Operacional: Se va a medir a través de estrategias que se plantearán antes, durante y después de la lectura, cabe aclarar que las actividades para medir las estrategias tenían adecuaciones para estudiantes con discapacidad intelectual:

Antes de la lectura

- Observar la imagen de la portada
- Dar ideas de que se tratará la lectura
- Leer Título
- Hacer predicciones y anticipar el contenido del texto.
- Crear expectativas en torno a lo que se va a leer.
- Despertar el interés de los alumnos por el tema y motivarles a leer
- Activar conocimientos previos

Durante la lectura

- Sacar ideas principales
- Dudas
- Hacer inferencias
- Hacer visualizaciones

Es necesario que en este momento los estudiantes realicen una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Posteriormente, pueden leer en pares, y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora. En caso en el que el estudiante solo este escuchando la lectura, puede hacer dibujos, seguir la secuencia e imágenes, hacer inferencias de temas conocidos con el nuevo contenido.

Después de la lectura

- Parafrasear lo leído

- Resumen a través de imágenes
- Integrar las destrezas lectoras con otras habilidades comunicativas.
- Formular y responder preguntas, o realizar actividades que evidencien la comprensión.

Variable Dependiente 3: Problemas en el proceso de enseñanza

Definición conceptual: Un problema de aprendizaje específico, es cualquier aspecto que afecta el proceso de aprendizaje del estudiante, promoviendo que el alumno no logre construir ni el conocimiento básico.

Definición operacional:

Las categorías que miden los problemas:

- Lentitud,
- Desinterés,
- Deficiencia en la atención,
- Concentración,
- Decodificación
- Percepción auditiva
- Madurativas(neuropsicológicas)
- Desarrollo oral
- Habilidad oral
- Razonamiento

3.4 Instrumentos y herramientas de recolección de datos

- Cuestionario para medir el nivel de lectura y de comprensión lectora de los estudiantes, (construida y validada para la investigación).
- Entrevista para evaluar la opinión y método que utilizan los docentes para evaluar la comprensión lectora.

- ❑ Rubricas para medir el grado de comprensión de los estudiantes durante la aplicación del programa.
- ❑ Portafolio de evidencias para medir el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

3.5 Procedimientos

Fase 1: identificación del objeto de estudio partiendo del contexto, con el fin de estructurar el marco teórico que permitió fundamentar la investigación planteada. Para ello, fue necesario recurrir a fuentes bibliográficas, digitales para indagar, consultar, recopilar, agrupar y organizar adecuadamente la información que sustenta el estudio.

La investigación también se centró en el análisis de diferentes experiencias de formación on-line en el área de estudio. Asimismo, se estructuró las características del marco metodológico para poder desarrollar el estudio con eficiencia y eficacia.

Fase 2: Una vez revisada, analizada e interpretada la información que se seleccionó para la investigación, se comienza a elaborar dos instrumentos que se utilizarían para la recolección de la información, uno para medir la lectura y la comprensión lectora de estudiantes con discapacidad y la otro, analizar el método de enseñanza que utilizan los profesores .

Para la elaboración de dicho instrumento se revisaron varias investigaciones relacionadas con la comprensión lectora, las cuales conjuntamente con la operacionalización de las variables del estudio permitió realizar los instrumentos, el cual fue sometido a una revisión por parte de expertos, para su validez

La encuesta se estructura con los prerrequisitos de la lectura, estrategias de comprensión lectora y la condición de la población y para la encuesta de los docentes se tomaron en cuenta los métodos y conocimientos que deben saber para enseñar a comprender un texto a estudiantes con discapacidad intelectual.

Fase 3: Una vez obtenida la encuesta definitiva, la cual constaba de un pretest postest semejante y no igual para que los estudiantes no memoricen las tareas a realizar y tengamos resultados más confiables. Se procedió a la aplicación de la misma a los sujetos del estudio, en este caso serían los 60 estudiantes con discapacidad intelectual y los 20 maestros regulares de la Escuela Santa Marta que representan el 100% de la población del estudio, lo cual permitió obtener una máxima representatividad y una fiabilidad de los datos obtenidos de dicha investigación.

Fase 4: Con base en la evaluación diagnóstica se procedió a estructura y elaboración el programa de comprensión lectora, una vez terminado, se procede a su aplicación con estudiantes con discapacidad.

El programa se inició a mediados del segundo trimestre del año 2016, dos veces por semana, con una duración de una hora de sesión de trabajo. Se utilizaron cuentos no conocidos por los estudiantes, dependiendo del grado que cursan y sus edades, en el cual al final de cada historia se le evaluaba de forma individual por medio de una rúbrica su nivel de comprensión.

Fase 5: Se procedió al análisis e interpretación de la información. Se evaluaron a los estudiantes antes y después del desarrollo del programa de comprensión lectora. La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon es una prueba no paramétrica para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas. Se utiliza como alternativa a la prueba *t de Student* cuando no se puede suponer la normalidad de dichas

muestras. Debe su nombre a Frank Wilcoxon, que la publicó en 1945. Es una prueba no paramétrica de comparación de dos muestras relacionadas y por lo tanto no necesita una distribución específica. Usa más bien el nivel ordinal de la variable dependiente. Se utiliza para comparar dos mediciones relacionadas y determinar si la diferencia entre ellas se debe al azar o no (en este último caso, que la diferencia sea estadísticamente significativa).

Fase 6: Una vez analizados los datos y comprobado las hipótesis, se hicieron las conclusiones y recomendaciones y se procedió a la presentación de la investigación y divulgación de los resultados.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

4. 1 Introducción

Mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos para que sea significativo y funcional es el objetivo principal que se desea alcanzar en la educación, logrando en ellos modificaciones sustanciales en sus estructuras cognoscitivas y que estos se relacionen con sus intereses personales, sociales y culturales, permitiendo el desarrollo de una personalidad integral para la sociedad.

El programa de comprensión lectora que se presenta aquí ha sido elaborado como parte de una investigación llevada a cabo en la escuela santa marta. El objetivo de esta investigación era estructurar y validar un programa de comprensión lectora con estrategias que le permitan acceder a la lectura de forma adecuada a estudiantes con discapacidad intelectual de acuerdo a sus capacidades.

La comprensión lectora no es un área del aprendizaje que se pueda desarrollar con facilidad en la población con discapacidad intelectual ya que Se sabe que una de las áreas cognitivas afectadas es la del razonamiento. A través de otras propuestas educativas y de la práctica diaria se puede comprobar que con estrategias sistematizadas y bien argumentadas logrando que esta población pudiera desarrollar habilidades cognitivas para el proceso.

El aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual se ve favorecido cuando el docente introduce estrategias didácticas de forma gradual, cree y toma en cuenta las capacidades y posibilidades de sus alumnos para aprender, concediendo un poco más de tiempo para responder, desarrollar, pensar y aplicar los conocimientos, considerando la capacidad perceptiva y la memoria

visual como herramientas positivas Dirección de Educación Especial en los Centros de Atención Múltiple (CAM), (2004).

El programa busca lograr la aproximación y el interés por la lectura y desarrollar la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes con discapacidad intelectual, ya, que los mismos no tenían acceso a esta hasta que no lograran tener un proceso de lectoescritura aceptable. Y como a muchos no se les puede enseñar a leer o a escribir se deseaba un mayor desarrollo de los prerrequisitos para la adquisición de la misma como lo son: la adquisición del esquema corporal, atención, memoria, organización espacial y temporal, coordinación viso motriz, lenguaje básico, educación sensorial, desarrollo psicomotriz, dominio de la motricidad fina y en algunos estudiantes que mejorarán su proceso de lectoescritura que ya habían iniciado trabajando sobre la adquisición de un vocabulario básico.

4.2 Objetivos General

- Desarrollar la comprensión lectora con estrategias que le permitan acceder a la lectura de forma adecuada a estudiantes con discapacidad intelectual.

4.3 Objetivos Específicos

- Desarrollar la atención y concentración.
- Desarrollar la memoria, la asociación, esquema corporal.

- Promover la psicomotricidad fina.
- Fomentar la expresión oral.
- Fomentar la escritura.
- Promover el interés por la lectura.
- Promover el trabajo en equipo y mejorar sus relaciones interpersonales.

4.4 Método Educativo

- No se proponía trabajar con un texto completo que los alumnos no leerán solo en condiciones normales, sino con libros de interés para ellos pero que les implique un reto y tengan un conocimiento nuevo aplicando sus experiencias previas.
- Las estrategias son seleccionadas dependiendo del texto, el grupo y los objetivos, con planteamientos de preguntas que sean importantes para facilitar la construcción de aprendizaje significativo.
- Para las actividades de comprensión lectora se debe tener en cuenta el texto, el lector y el contexto ya que estos estudiantes muchas veces se apoyan en el contexto para expresar con lo que con palabras le resulta difícil.
- Se utilizan libros de textos escritos y con imágenes grandes para favorecer el proceso, tomando en cuenta las características de los alumnos.
- Los libros de imágenes son esenciales para el desarrollo de la imaginación verbal y visual, cuando el estudiante es capaz de narrar a partir de imágenes que ve y experimenta, entonces comenzará a iniciarse en la lectura.

- A través de la experiencia con los textos de imágenes y palabras es que los estudiantes van adquiriendo las habilidades que son requerimientos previos para la adquisición de la lectura.
- Se trata no solo de decodificar los símbolos de las letras, sino trata de descodificar los mensajes transmitidos en las imágenes.
- El estudiante reconoce la representación pictórica con una intencionalidad y empieza a realizar las tareas de discriminar, asociar, comparar, inferir, de acuerdo con sus experiencias previas. El estudiante puede leer las imágenes con base en sus conocimientos del contexto. Aunque el docente aún no conoce el código escrito esta primera lectura posibilita la discriminación del texto impreso y lo representado en imágenes.
- Para el trabajo en el aula se desarrollan diferentes actividades que fomentan el interés por la lectura en los estudiantes, esto ayuda a su vez ampliar su tiempo de atención, de concentración, la memoria y su adaptación, permitiendo que su acercamiento con los textos, de una forma placentera, lúdica y creativa.

Basándonos en el modelo teórico la definición de retraso mental propuesta por la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y el Desarrollo (AAIDD-2002).

“El retraso mental o discapacidad intelectual es una condición caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson, p, 1).

Afecta a 15, 518 personas que equivalen al 16.0% de la población con discapacidad en Panamá y el 0.426% de la población total del país (Censo del 2010i).

La comprensión lectora es importante para que el estudiante desarrolle entendimiento del significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1991).

El programa ha sido diseñado con el propósito de desarrollar la comprensión lectora en estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela Santa Marta.

4.5 Estructura académica del programa

Está compuesto de 8 talleres didácticos cuya planeación se describe a continuación:

**PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LA ESCUELA SANTA MARTA
PLANEACIÓN EDUCATIVA**

Primera semana: 11 al 15 de julio

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIAS COORELACIONADAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la capacidad de atención y desarrollar la comprensión de un texto. • Mejorar los prerrequisitos para la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizarán una lluvia de ideas al ver la portada del libro y el sombrero que usa la narradora relacionado con el cuento. • Escucharán la narración del cuento "José el Pirata" • Contestarán preguntas sobre el cuento activando sus conocimientos previos. ¿Sabes que es un tesoro?, ¿tú tienes tesoro?, Se mencionarán otra clase de tesoros. • .Encerrar los tripulantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de cuento • Sombrero pirata • Papel construcción • Goma, tijera • Lápices • TEST impreso • Tablero blanco • Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Español • Ciencias Sociales • Artística 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcarán la mejor respuesta de opciones múltiples con dibujos. • Dibujarán un barco. • Unirán los puntos hasta descubrir el dibujo escondido.

	<p>que están arriba del barco y encerrar los que están debajo de él.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completarán los rostros de los piratas. • Observarán imágenes de diferentes tipos de barcos y luego encerrarán la que corresponde a un barco pirata. • Harán su propio vocabulario con palabras nuevas. • Explicarán los significados de las nuevas palabras. • Confeccionarán sombreros piratas. 			
--	--	--	--	--

Palabras nuevas: Tesoro, pirata, tripulantes, capitán

Semana: Del 1 al 5 de agosto

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIAS COORELACIONADAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la capacidad de atención, concentración y reforzarán el valor de la obediencia a través de la comprensión de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observarán video corto sobre la historia de “Jonás y la Ballena” • Escucharán y cantarán la canción de Jonás. • Escucharan la narración del cuento a través de las imágenes y ayudarán a decir el inicio, el intermedio y el final. • Contestarán preguntas sobre el cuento. • Colorearán la ballena que mira el hacia el lado derecho. • Realizarán inferencias sobre la 	<ul style="list-style-type: none"> • Video • Canto • Papel construcción • Goma, tijera • Lápices de colores • Palitos de paleta • Secuencia de imágenes impresas • Marcadores • Computadora y bocinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Español • Ciencias Naturales • Religión • Artística 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenaran la secuencia de imágenes según la historia y la explicarán. • Mencionarán los personajes de la historia.

	<p>enseñanza de la historia (valor de la obediencia) ¿Cuándo, dónde, a quién y por qué debemos obedecer?, relacionándolo con su conducta.</p> <ul style="list-style-type: none">• Reforzarán los números, uniendo los puntos y encontrando la imagen de la ballena.• Confeccionarán manualidad de la ballena que se comió a Jonás.			
--	---	--	--	--

Semana: Del 15 al 19 de agosto

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIAS COORELACIONADAS	EVALUACIÓN
<p>Mejorar la capacidad de atención y comprensión de un texto, reforzando los prerrequisitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizarán una lluvia de ideas al ver la portada del libro. • Escucharán la narración del cuento “Lávate las Manos” • Contestarán preguntas sobre el cuento activando sus conocimientos previos. • Practicarán en clase la forma correcta de lavarse las manos y que se necesita para hacerlo. • Dibujarán su propia bacteria o germen. • Colorearán sus dos manos luego de marcarlas en una página. • Recortarán y pegarán los personajes del cuento y los lugares 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de cuento • Goma, tijera • Hojas blancas • Lápices de escribir y de colores. • TEST impreso • Jabón líquido, agua • Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Español • Ciencias Naturales • Artística 	<ul style="list-style-type: none"> • Señalar las imágenes de los personajes del cuento. • Encerrarán la respuesta correcta. ¿Si no nos lavamos las manos, qué nos puede pasar?

	donde se ensucio la protagonista.			
--	-----------------------------------	--	--	--

Semana: Del 29 de agosto al 2 de septiembre

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIAS COORELACIONADAS	EVALUACIÓN
Mejorar la capacidad de atención y comprensión de un texto	<ul style="list-style-type: none"> Realizarán una lluvia de ideas al ver la portada del libro relacionado con el cuento. Escucharán la narración del cuento "Mis cinco sentidos" Contestarán preguntas sobre el cuento activando sus conocimientos previos. ¿Para qué usamos, los ojos, la nariz, la lengua, las manos? Colorearán los niños que se encuentran arriba de la montaña rusa y los que se encuentran abajo los marcarán Cantarán cabeza, 	<ul style="list-style-type: none"> Libro de cuento Lápices de colores. TEST impreso Helado, dulces, instrumentos musicales, libro sensorial. Computadora con bocinas 	<ul style="list-style-type: none"> Español Ciencias naturales 	<ul style="list-style-type: none"> Parearán los sentidos con elementos con que se relacionan. Colorearán los personajes que fueron a la feria con Sofía. Marcarán o señalarán los juegos que encontramos en la feria y cuales no estaban en el cuento.

	<p>hombros, rodilla, pies. Mi carita redondita señalando cada parte de su cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Colorearán los juegos que encontró Sofía en la Feria.• Colorearán los personajes del cuento.• Pondrán en práctica el uso de cada sentido, tocando, probando, observando y oliendo.			
--	--	--	--	--

Primera semana: 29 de agosto al 2 de septiembre

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIAS COORELACIONADAS	EVALUACIÓN
<p>Mejorar la capacidad de atención y comprensión de un texto reforzando los prerrequisitos de la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Realizarán una lluvia de ideas al ver la portada del libro y predecirán de que se trata el cuento. Titulado “Franklin dice una mentira”. Escucharán o leerán el cuento y luego. Contestarán preguntas sobre el cuento activando sus conocimientos previos. Hacer un dibujo de su escena favorita. Escribirán una oración con cada una de las palabras del vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> Libro de cuento Lápices de colores Copias TEST impreso marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> Español Religión Artística 	<ul style="list-style-type: none"> Marcaran la mejor respuesta de opciones múltiples con dibujos. Dibujarán los personajes del cuento o los encerrarán en círculo.

• Preguntas para después de la lectura:

¿Cuál era el nombre de los personajes?, ¿Cuántos amigos tenían Franklin?, ¿Qué habilidades tenía cada uno de los personajes?, ¿Cuál fue el error de Franklin y ¿Por qué lo hizo?, ¿Por qué no debemos decir mentiras?. ¿Qué prometió Franklin que podía hacer?, ¿Has dicho una mentira?, ¿cuál?

Vocabulario: mentira, pastel, moscas, dique, cremalleras

Primera semana: 12 de septiembre al 16 de septiembre

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIAS COORELACIONADAS	EVALUACIÓN
<p>Mejorar la capacidad de atención y comprensión de un texto reforzando los prerrequisitos de la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizarán una lluvia de ideas al ver la portada del libro predecirán de que se trata el cuento. Titulado “El Orden”. • Contestarán preguntas sobre el cuento activando sus conocimientos previos, después de escuchar la historia. • Señalarán o marcarán la cama que está a la derecha del niño. • Encerrarán las vocales en las palabras relacionadas con el cuento. • Ayudarán a ordenar el salón de clase para que esté en orden y limpio igual que la habitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de cuento • Lápices de colores • Copias • TEST impreso • marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Español • Ciencias Sociales • Artística 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcaran la mejor respuesta de opciones múltiples con dibujos.

	<p>en el cuento.</p> <ul style="list-style-type: none">• Señalarán o pintarán los objetos que estaban regados en la habitación e la niña.			
--	---	--	--	--

Palabras: cama, ropa, libros, zapatos, escoba, niña, cuarto, mesa

Semana: Del 26 de septiembre al 30 septiembre

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIAS COORELACIONADAS	EVALUACIÓN
<p>Mejorar la capacidad de atención, comprensión de un texto y los prerrequisitos para la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizarán una lluvia de ideas al ver la portada del libro y predecir de que se trata la lectura. • Escucharán la narración del cuento “Las Frutas” • Contestarán preguntas sobre el cuento activando sus conocimientos previos. ¿Dónde crecen las frutas?, ¿Son las frutas alimentos saludable?. Donde Diana fue a comprar las frutas? ¿Quién llevo a Diana a comprar?. • Colorearán las frutas según sus colores • Confeccionarán diademas con las frutas y cantarán “El baile de las Frutas”. • Traerán frutas y harán una ensalada de frutas para compartir. Probarán por separado las frutas e irán si son dulces o ácidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de cuento • Lápices • TEST impreso • Marcadores • Computadora y bocinas 	<p>Español</p> <p>Ciencias Naturales</p> <p>Matemáticas</p> <p>Artística</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcarán o pintarán la mejor respuesta de opciones múltiples con dibujos. • Dibujarán las frutas que más les gusten.

	<ul style="list-style-type: none">• Observarán un video de que cosas podemos hacer con las frutas y porqué es bueno comerlas.• Contarán las frutas y colocarán la cantidad escribiéndolas o pegándolas.			
--	--	--	--	--

Primera semana: 10 de octubre al 14 de octubre

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIAS COORELACIONADAS	EVALUACIÓN
<p>Mejorar la capacidad de atención, comprensión de un texto y los prerrequisitos para la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizarán una lluvia de ideas al ver la portada del libro y predecir de que se trata la lectura. • Escucharán la narración del cuento “El Monstruo come Galletas” • Contestarán preguntas sobre el cuento activando sus conocimientos previos. • Recortarán y pegarán solo las imágenes relacionadas con el cuento en una hoja. • Explicarán la forma de locomoción de las mariposas, las ranas y los monos y pegarán las imágenes en el hábitat que les corresponde. • Contarán cuántas manzanas, ranas, galletas, monos, instrumentos, habían en el cuento y pegarán el número. 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de cuento • Números naturales del 1 al 5 impresos • Goma, tijera • Lápices • TEST impreso • Marcadores 	<p>Español</p> <p>Ciencias Naturales</p> <p>Matemáticas</p> <p>Artística</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcarán o pintarán la mejor respuesta de opciones múltiples con dibujos.

	<ul style="list-style-type: none">• Tocarán instrumentos hechos de reciclaje o traídos e clase para imitar a una banda musical.			
--	---	--	--	--

Vocabulario: mariposa, ranas, monos, manzanas, parque, azul, banda musical.

Primera semana: 10 de octubre al 14 de octubre

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIAS COORELACIONADAS	EVALUACIÓN
<p>Mejorar la capacidad de atención, comprensión de un texto y los prerrequisitos para la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Realizarán una lluvia de ideas al ver la portada del libro y predecir de que se trata la lectura. Escucharán la narración o leerán el cuento “El Más Poderoso”. Contestarán preguntas sobre el cuento activando sus conocimientos previos durante el cuento para anticipar la posible respuesta. Recortarán y pegarán la secuencia en que tomaron posición de la corona cada animalito. Imitarán el sonido de los animales usando las máscaras. Aparte de rugidos, gruñidos y soplos, ¿qué otros sonidos realizan los animales?. Elaborarán una lista con ayuda del 	<ul style="list-style-type: none"> Libro de cuento Goma, tijera Lápices, colores TEST impreso Máscara de oso, elefante, león Computadora, bocinas Foami amarillo 	<p>Español</p> <p>Ciencias Naturales</p> <p>Artística</p>	<ul style="list-style-type: none"> Contestarán las preguntas sobre el cuento Dibujarán a la persona más poderosa del cuento.

	<p>maestro de animales y se le pedirá a los estudiantes que reproduzcan el sonido que emite cada uno de ellos,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibuja los personajes del cuento o señálos para recortarlos y pegarlos. • En el cuento aparece un gigante aterrador, se invita a los estudiantes a imitar los movimientos, la voz, el caminar, hacer movimientos amplios, pararse en la punta de los pies. realice el mismo ejercicio con la idea opuesta: ¿cómo se sentirá ser enano?. • Cantaremos la canción “Baile de los animales”. • Confeccionarán una corona 			
--	--	--	--	--

Preguntas para conversar después de la lectura:

- ¿Qué significa ser poderoso?
- ¿De quién crees que es la corona?
- ¿Has encontrado alguna vez algo con tus amigos?
- ¿De quién crees que es la vocecita suave?
- ¿Por qué crees que el gigante conoce a la viejecita?
- ¿Qué opinas de la actitud de los animales al final de la historia?

Vocabulario: corona, elefante, gigante, poderoso, león, viejecita, humilda

SELECCIÓN DE LIBROS PARA EL PROGRAMA

¡Lávate las Manos!, Juan el Pirata, Jonás y la ballena, Mis Cinco Sentidos, El Orden, Las Frutas, Monstruo come galleta, Franklin DICE UNA MENTIRA, El más Poderoso.



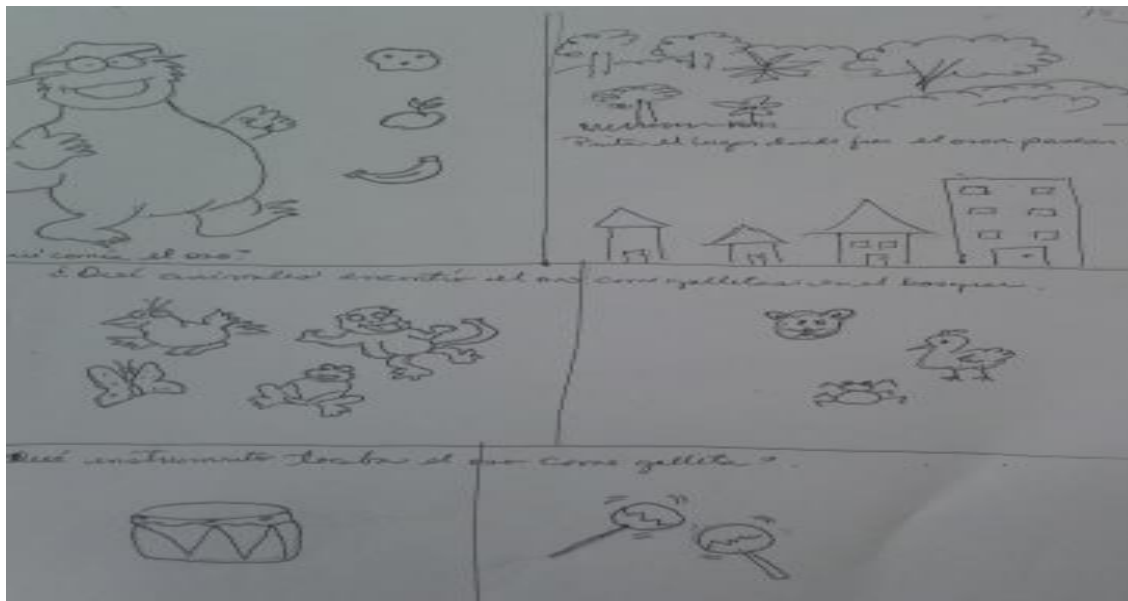
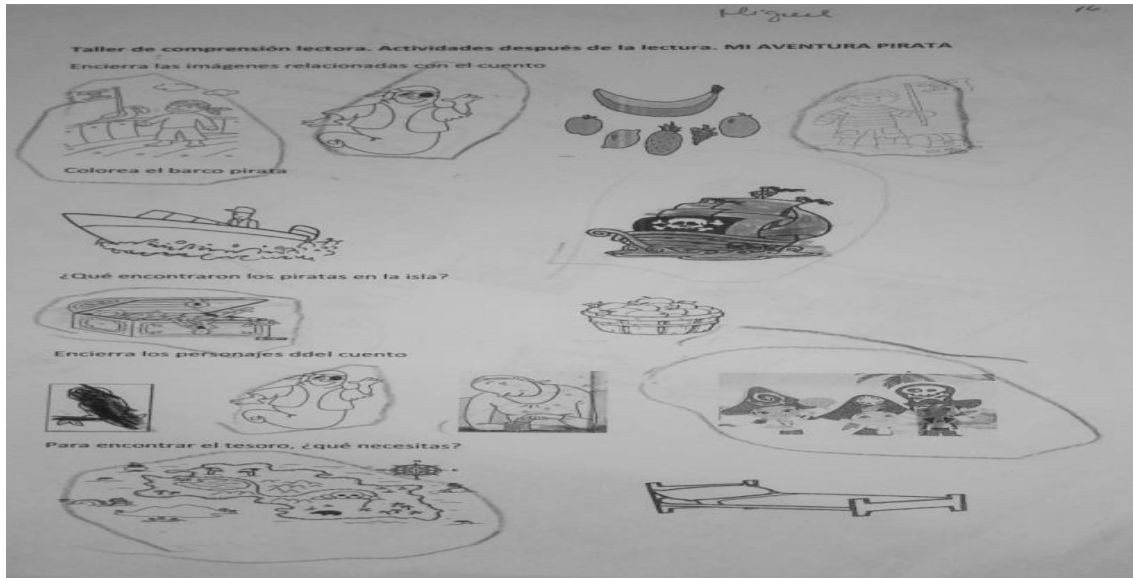
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN



El cuestionario de evaluación valora: los prerrequisitos, requisitos y análisis sintáctico para la comprensión lectora.

El mismo es aplicado antes y después de la intervención con algunos ítems semejantes, mas no iguales ya que algunos estudiantes logran memorizar las imágenes y esto podría afectar el resultado real de la evaluación

**EJEMPLO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS CON LOS CUENTOS. JOSÉ
EL PIRATA Y EL MONSTRUO COME GALLETAS**



RINCÓN DE LECTURA

Estos rincones ayudaban a interesarse y tener curiosidad por la lectura.



ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

Hacían predicciones con ver la portada, activaban conocimientos previos y anticipaciones



ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA



ACTIVIDAD DESPUÉS DE LA LECTURA. APLICANDO SUS CONOCIMIENTOS EN UNA PRUEBA ESCRITA

RESUMEN



Apoyándose en el libro de cuentos los estudiantes podían dar un resumen breve para el resto de sus compañeros, esto mejoraba su habilidad comunicativa.

Títeres



Otra herramienta para dar resúmenes o contar su parte favorita de los cuentos

ACTIVIDAD DESPUÉS DE LA LECTURA



Rompecabezas del esquema corporal



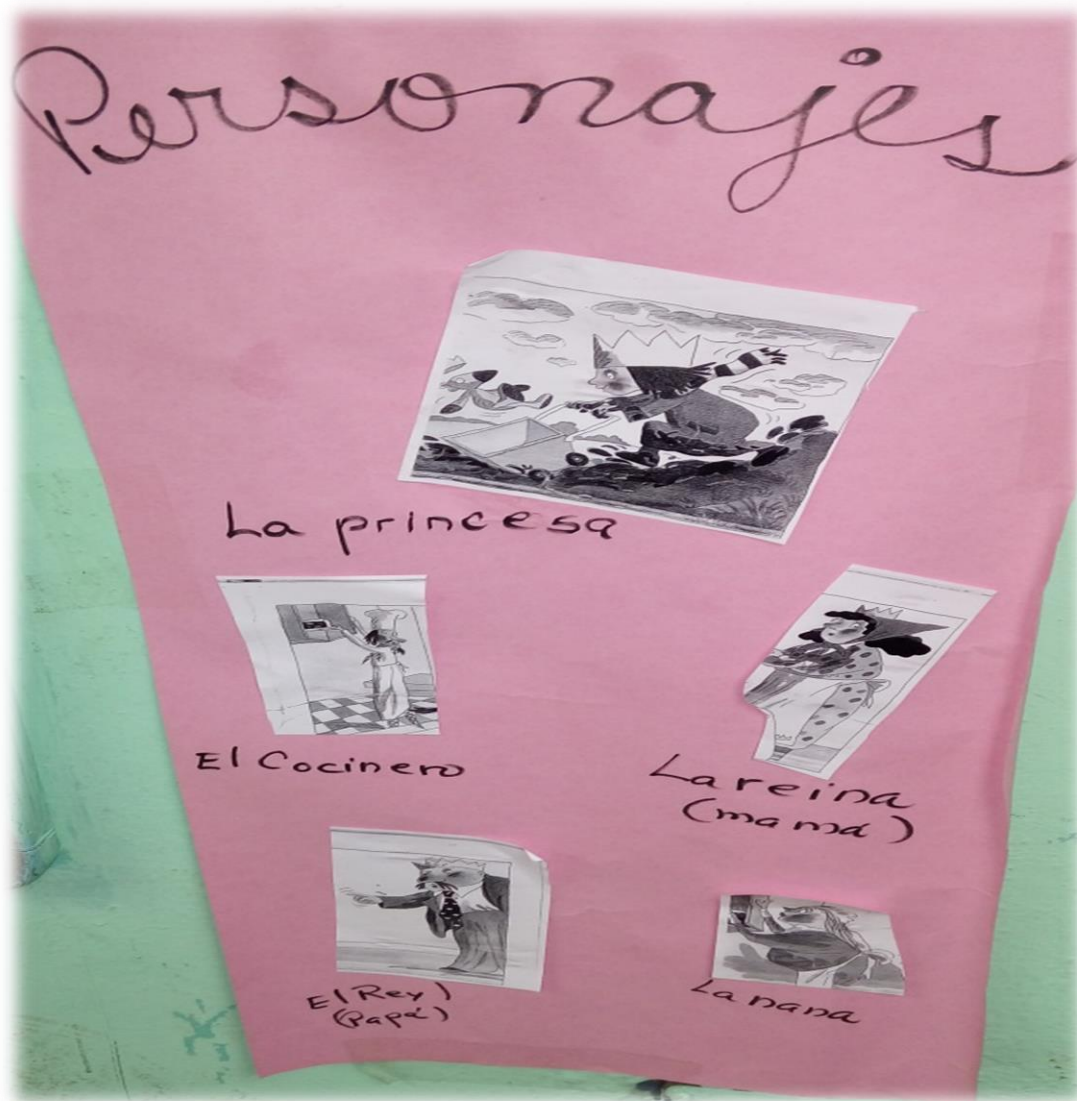
Ayuda a reconocer, ubicar y organizar su esquema corporal, además de reforzar la motricidad al momento de armarlo

Fiesta de las frutas

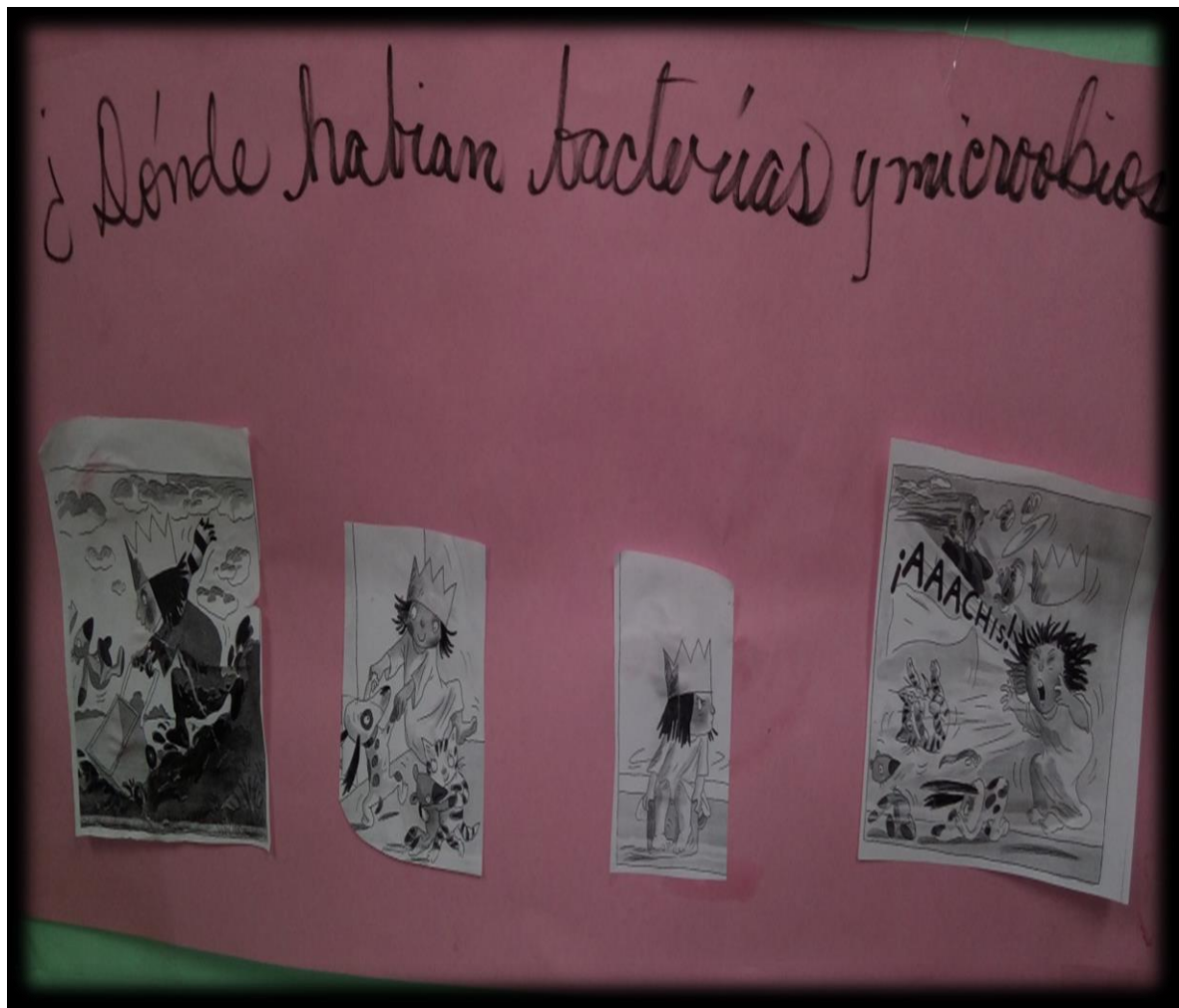
Con esta actividad se reforzaba el tema de las frutas, recordábamos los colores de cada una y desarrollábamos la motricidad fina para su confección.



Reconociendo los personajes del cuento y la secuencia de lugares



Reconociendo los personajes del cuento y la secuencia de lugares



Confección de material creativo relacionado con las lecturas, mejorando su motricidad fina en la materia de artística



SECUENCIA DE IMÁGENES

Para hacer resúmenes, organizar ideas de los momentos del cuento.
(inicio, medio, final)



Instrumentos de Evaluación

Evaluación Sumativa de comprensión lectora del cuento Franklin DICE UNA MENTIRA

Nombre: _____ Fecha: _____

I. Contesta las siguientes preguntas

1. ¿Cuál era el nombre del personaje principal del cuento?.

2. ¿Qué animal era Franklin?

3. ¿Quiénes eran los amigos e Franklin?

4. ¿Cuántos amigos tenía Franklin? _____

5. ¿Qué habilidades tenía cada uno de los amigos de Franklin?

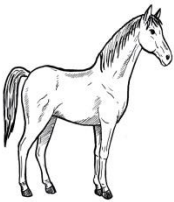
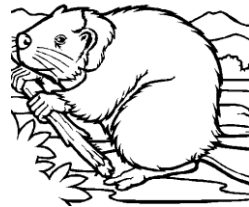
_____, _____, _____

6. ¿Qué les hizo creer Franklin a sus amigos? ¿Y por qué?

7. ¿Qué decidió hacer Franklin para cubrir su error?

II. Realiza un dibujo de la parte de cuento que más te gusto

III Encierra los personajes del cuento



Instrumentos de Evaluación

Evaluación Sumativa de comprensión lectora del cuento: Lávate las manos

Nombre: _____ Fecha: _____

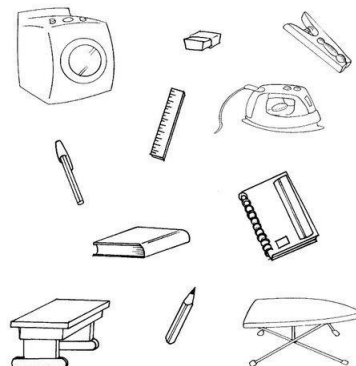
I Encierra en círculo o marca como deben estar tus manos siempre



Encierra o marca que sucede cuando no nos lavamos las manos.



Encierra o marca las bacte



Instrumentos de Evaluación

Evaluación Sumativa de comprensión lectora del cuento: El Orden

Nombre: _____ Fecha: _____

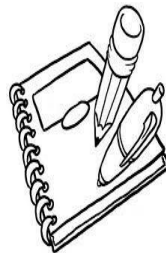
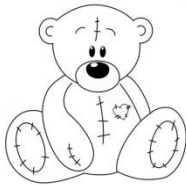
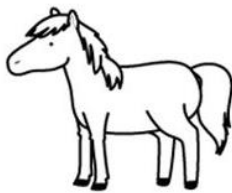
Contesta las siguientes preguntas

1. ¿Quiénes iban a visitar a Edén?

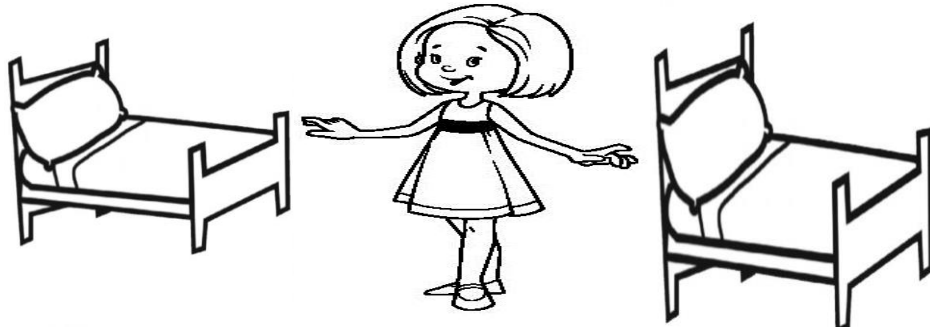
2. ¿Por qué no dejaba Edén que entrarán sus amigos al cuarto?

3. ¿Qué hizo Edén para que sus amigos pudieran entrar a su cuarto?

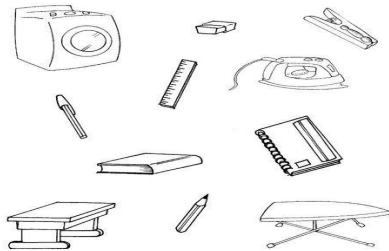
Encierra o marca todos los objetos que estaban tiraos en el cuarto de Edén



Marca la cama que está del lado derecho de Edén



Encierra o marca que necesitas para lavarte las manos

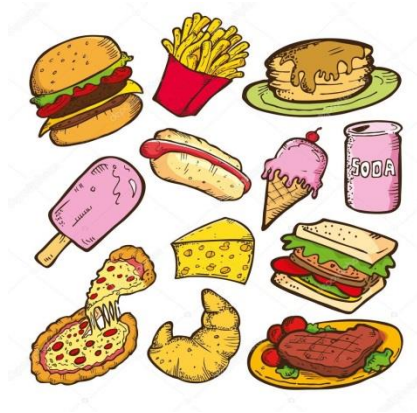
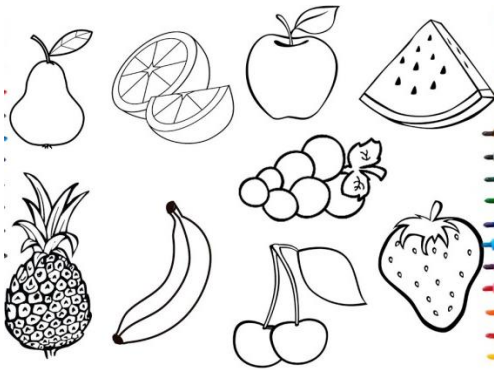


Instrumentos de Evaluación

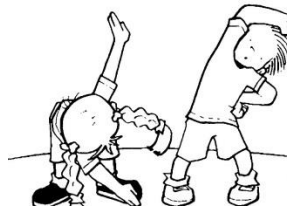
Evaluación Sumativa de comprensión lectora del cuento: Las Frutas

Nombre: _____ Fecha: _____

Encierra la imagen de las frutas



Las frutas nos ayudan a estar ¿ sanos o enfermos?.



CAPÍTULO V

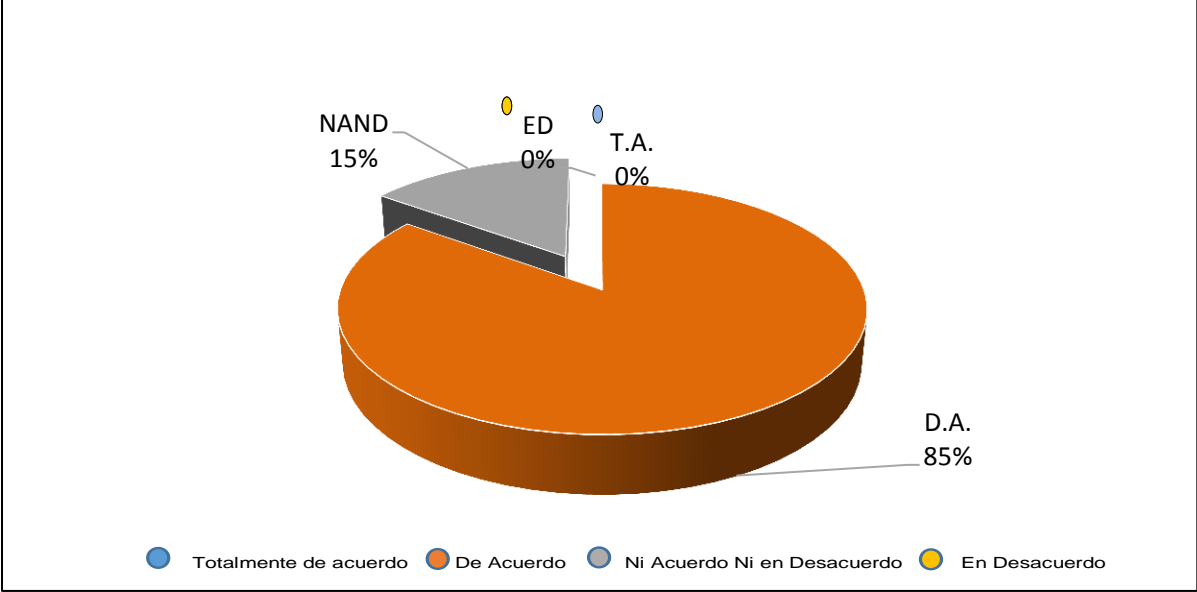
CAPÍTULO V: ANALISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados se realizará a través de la estadística descriptiva e inferencial, donde se resaltan los valores adquiridos mediante los instrumentos aplicados: la encuesta a docentes y el pre test, post test. Dándole respuesta a los objetivos y a la pregunta de investigación.

Objetivo 1: Analizar las estrategias de enseñanza de los docentes en la comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad del aula regular y del aula especial.

Los docentes conocen algunas estrategias para trabajar la comprensión lectora, pero no la forma sistemática para hacerlo y las aplican de igual forma a todo el grupo. No son conscientes de los pasos a seguir según cada etapa del proceso. No utilizan libros de cuentos, solo fragmentos de historias que tienen muy pocas imágenes y no son ilustrativas para los estudiantes con discapacidad intelectual. Los mismos creen que sus estudiantes no son buenos lectores y que su lectura es mecánica y por esta razón no logran analizar el texto, tampoco están motivados por la lectura y no cuentan con medios eficientes para la promoción de la misma.

Gráfica No. 1: ¿Promueve las estrategias de comprensión lectora durante la lectura, para que los estudiantes comprendan el texto?



La mayoría de docentes opinan que las estrategias utilizadas en clase para la lectura son las correctas, pero no ven resultados óptimos con los estudiantes. Un 85% de los docentes dicen promover a sus estudiantes con discapacidad intelectual a que lean.

Cuadro N° 3: Comparación de estrategias de enseñanza entre docentes especializados docente regulares.

Preguntas	Docente Especializado		Docente Aula Regular	
	si	no	si	no
¿Cuándo un estudiante con discapacidad intelectual no comprende lo leído, usted abandona el texto?	0	3	0	17
¿Cuándo un estudiante con discapacidad intelectual no comprende lo leído, usted vuelve a leerlo?	0	3	0	17
¿Cuándo un estudiante con discapacidad intelectual no comprende lo leído, usted utiliza otra estrategia de comprensión?	3	0	4	16
¿Utiliza el periódico en la enseñanza de la lectura?	2	1	7	10
¿Utiliza el rincón de lectura en la enseñanza de la lectura?	2	1	2	15
¿Al leer un libro promueve las estrategias antes de la lectura en sus estudiantes para activar el conocimiento previo?	2	1	14	3
¿Analiza con sus estudiantes de que se trata la lectura antes de comenzarla a leer?	3	0	13	4
¿Al leer en clase promueve las estrategias de comprensión lectora durante la lectura para que los estudiantes comprendan de la misma?	3	0	10	7
¿Al leer la lectura analizas los dibujos para que los estudiantes comprendan mejor lo que están leyendo?	3	0	13	4
¿Promueves que los estudiantes hagan un dibujo al finalizar una lectura en clase?	3	0	14	3
¿Al finalizar la lectura en clase les haces diferentes preguntas a tus estudiantes para analizar qué comprendieron?	3	0	17	0

La tabla presentada muestra que los docentes especializados utilizan y conocen más las estrategias de comprensión lectora que los docentes regulares. Lo que argumenta que los docentes regulares utilizan pocas herramientas para desarrollar la comprensión lectora y por esta razón no obtienen buenos resultados al finalizar el proceso.

Objetivo 2: Describir y comparar el nivel de lectura de los estudiantes con discapacidad integrados al aula regular y en el aula especial.

Para contestar este objetivo se realizará la prueba e hipótesis:

Hipótesis 1:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores obtenidos por los estudiantes del aula especial antes y después de la intervención.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores obtenidos por los estudiantes del aula especial antes y después de la intervención.

Los datos fueron comparados a partir de la prueba Wilcoxon, considerando que la variable a medir está en un nivel de medición nominal (lo logró, no lo logró).

Tabla N°3: Resultados del nivel de lectura en estudiantes del aula especial.

Frecuencias de estudiantes de Aula Especial							
PREREQUISITOS	PRETEST		POSTEST		Z	Prueba de hipótesis	Resultado
	LO LOGRO	NO LO LOGRO	LO LOGRO	NO LO LOGRO			
Percepción Visual	24	9	27	6	-1.73	0.08	No hay diferencias estadísticamente significativas
Figura Fondo	19	14	26	7	-2.00	0.05	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Esquema Corporal	15	18	27	6	-3.00	0.00	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Lateralidad	10	23	23	10	-3.16	0.00	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Semejanzas	15	18	22	11	-2.24	0.03	No hay diferencias estadísticamente significativas
Memoria Visual	14	19	24	9	-2.33	0.02	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Memoria Auditiva	14	19	25	8	-2.83	0.00	Si hay diferencias estadísticamente significativas

Frecuencias de estudiantes de Aula Especial							
REQUISITOS	PRETEST		POSTEST		Z	Prueba de hipótesis	Resultado
	LO LOGRO	NO LO LOGRO	LO LOGRO	NO LO LOGRO			
Reconoce vocales	7	26	16	17	-2.65	0.01	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Deletreo	3	30	6	27	-1.41	0.16	No hay diferencias estadísticamente significativas
Asociar sílabas con objetos	3	30	13	20	-3.16	0	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Lectura de Palabras	2	31	7	26	-2.24	0.03	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Pareo	2	31	4	29	-1.41	0.16	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Lectura de Frases	2	31	4	29	-1.41	0.16	Si hay diferencias estadísticamente significativas

Frecuencias de estudiantes de Aula Especial							
	PRETEST		POSTEST			Prueba de hipótesis	Resultado
Análisis Sintáctico	LO LOGRO	NO LO LOGRO	LO LOGRO	NO LO LOGRO	Z		
Lectura de Párrafos	0	33	0	33	0.00	1.00	No hay diferencias estadísticamente significativas
Representación Mental	7	26	21	12	-3.46	0.00	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Inferencias	2	31	15	18	-3.46	0.00	Si hay diferencias estadísticamente significativas

Los estudiantes antes del programa estaban en un nivel muy por debajo de lo necesario para iniciar el proceso lector, en el pre test reflejaron su nivel de inmadurez para la adquisición de la lectura ya que fueron bajos sus niveles de respuestas en los prerrequisitos, por ende no iban a tener resultados en los requisitos y no podían completar la prueba en las otras áreas. Luego de aplicar el programa sus niveles en los prerrequisitos aumentaron significativamente porque se reforzaron estas áreas constantemente, específicamente en el área visual y auditiva, lo que es un avance para ellos y lo que indica que el programa es funcional. Los estudiantes que lograron mejorar en los requisitos para la lectura y el análisis sintáctico estaban por arriba de los 9 años de edad y ya tenían las habilidades pre requeridas para mejorar en los procesos siguientes.

Hipótesis 2:

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores obtenidos por los estudiantes de inclusión antes y después de la intervención.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores obtenidos por los estudiantes de inclusión antes y después de la intervención.

Tabla N 4: Resultados de nivel de lectura en estudiantes incluidos en aula regular.

Frecuencias de Estudiantes de Inclusión							
PREREQUISITOS	PRETEST		POSTEST		Z	Prueba de hipótesis	Resultado
	LO LOGRO	NO LO LOGRO	LO LOGRO	NO LO LOGRO			
Percepción Visual	24	9	27	6	-1.41	0.16	No hay diferencias estadísticamente significativas
Figura Fondo	19	14	26	7	-1.41	0.16	No hay diferencias estadísticamente significativas
Esquema Corporal	15	18	27	6	-2.24	0.03	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Lateralidad	10	23	23	10	-2.65	0.01	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Semejanzas	15	18	22	11	-2.00	0.05	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Memoria Visual	14	19	24	9	-2.00	0.05	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Memoria Auditiva	14	19	25	8	-1.89	0.06	Si hay diferencias estadísticamente significativas

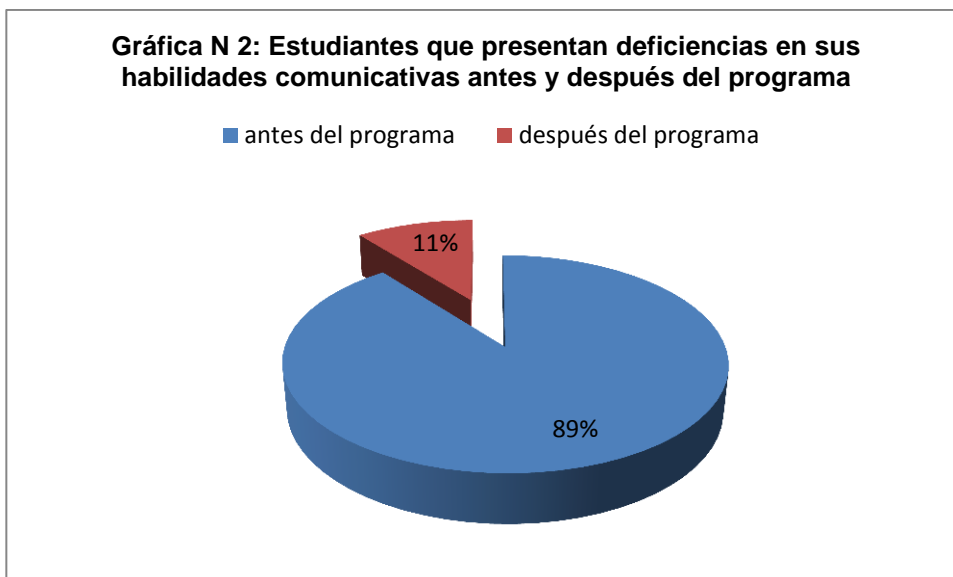
Frecuencias de Estudiantes de Inclusión							
	PRETEST		POSTEST		Z	Prueba de hipótesis	Resultado
	LO LOGRO	NO LO LOGRO	LO LOGRO	NO LO LOGRO			
REQUISITOS							
Reconoce vocales	7	26	16	17	-3.00	0.00	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Deletreo	3	30	6	27	-0.33	0.74	No hay diferencias estadísticamente significativas
Asociar sílabas con objetos	3	30	13	20	-2.67	0.01	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Lectura de Palabras	2	31	7	26	-2.50	0.01	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Pareo	2	31	4	29	-2.67	0.01	No hay diferencias estadísticamente significativas
Lectura de Frases	2	31	4	29	-2.18	0.03	No hay diferencias estadísticamente significativas

Frecuencias de Estudiantes de Inclusión							
	PRETEST		POSTEST		Z	Prueba de hipótesis	Resultado
	LO LOGRO	NO LO LOGRO	LO LOGRO	NO LO LOGRO			
Análisis Sintáctico							
Lectura de Párrafos	0	33	0	33	-2.14	0.03	No hay diferencias estadísticamente significativas
Representación Mental	7	26	21	12	-1.67	0.10	Si hay diferencias estadísticamente significativas
Inferencias	2	31	15	18	-1.73	0.08	Si hay diferencias estadísticamente significativas

Los estudiantes en aula regular la mayoría ya contaban con los prerrequisitos, por ende se reforzaron más los requisitos y el análisis sintáctico en ellos, logrando ver cambios significativos en la mayoría de los puntos. Lograron reconocer las vocales sin confusiones, leer palabras, frases, párrafos, asociar sílabas y hacer pareos.

Los estudiantes incluidos en grados bajos tenían deficiencias en los prerrequisitos al igual que los que estaban en aula especial, estos mejoraron notablemente en sus prerrequisitos (memoria visual, esquema corporal, lateralidad, semejanzas).

Objetivo 3: Analizar las habilidades comunicativas en estudiantes con discapacidad intelectual



Los resultados nos muestran que antes del programa un 89 % de los estudiantes presentaban dificultades en sus habilidades comunicativas (lenguaje oral y escrito, lenguaje no verbal, transmitir información, escribir, escuchar) y luego del mismo este porcentaje se redujo a 11%. Estos estudiantes oralizaban, trataban de expresar sus ideas, escuchaban, prestaban más atención y participaban más después de la implementación del programa. Es importante desarrollar las habilidades comunicativas para poder expresar de forma efectiva lo que queremos, pensamos y sentimos, la comunicación es un pilar fundamental para la vida en sociedad.

CONCLUSIONES

Después de realizada la investigación, donde se aplicó el Programa de comprensión lectora para estudiantes con discapacidad intelectual, durante 4 meses llegando a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes mejoraron su habilidad comunicativa que les permitió construir significados de un texto mediante un proceso complejo de coordinación de informaciones diversas que provienen tanto del mismo texto, como del lector. (gráfica N°2, página 112).
- Las sesiones de lecturas no tenían un formato rígido, variaban en modos, formas, actividades, materias, recursos y tareas que afecten a la estructura formal del mismo y que permitan su factibilidad, siempre que no entren en contradicción con los elementos teóricos sustanciales que lo definen (página 67).
- Los estudiantes con discapacidad intelectual del aula especial lograron, mejorar sus prerrequisitos para iniciar el proceso lector, ampliar su vocabulario y su capacidad de comprender textos. A medida que se desarrollaba la práctica de comprensión lectora, los alumnos desarrollaron capacidades y habilidades para la misma. Esto se vio reflejado en el pre test y pos test. (Tabla N° 3, página, 106).
- Los libros con cuentos cortos, temas cotidianos o vivenciales, con más imágenes y menos texto son más funcionales para esta población (página 84).

- Los docentes regulares como los docentes especializados señalaban que utilizaban algunas estrategias de comprensión lectora, pero sin resultados favorables al aplicarlas. (Tabla N° 2, página 104).
- El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Pero los docentes conocen algunas estrategias para trabajar la comprensión lectora, más no la forma sistemática para hacerlo y las aplican de igual forma a todo el grupo. No son conscientes de los pasos a seguir según cada etapa del proceso (gráfica N°1, página 103).
- Los estudiantes de inclusión presentaron mejores resultados después de la intervención del programa en los prerrequisitos como en los requisitos, ya que lograron mejorar las áreas que tenían deficiencia para acceder a la lectura (tabla N° 4, página 109).
- Los estudiantes de inclusión que lograron mejorar en los requisitos para la lectura y el análisis sintáctico estaban por arriba de los 9 años de edad y ya tenían las habilidades pre requeridas para mejorar en los procesos siguientes. (Tabla N° 3, página 108).

Limitaciones y recomendaciones de la investigación

En la presente investigación se detectaron las siguientes limitaciones y recomendaciones para lograr mejores resultados:

- Los estudiantes no asistían a clases con regularidad a clases, esto nos dificultaba tener continuidad en ocasiones con el proceso.
- Algunos docentes nos dificultaban la participación de los estudiantes al programa, porque se atrasaban en otros contenidos.
- Continuar con el programa de comprensión lectora en la población con discapacidad intelectual y también a los que no tienen esta condición, planteándolo como un proyecto escolar para toda la escuela que pueda desarrollarse durante todo el año escolar.
- Orientar a los docentes de grados regulares con estrategias para desarrollar la comprensión lectora en sus aulas de clase de forma sistemática respetando los procesos lectores.
- Fomentar la creación de rincones de lectura en todas las aulas, para motivar e inculcar el hábito por la lectura en todos los grados.
- Utilizar siempre libros que contengan más imágenes que textos para favorecer el proceso lector en los estudiantes que inician este proceso o tienen una condición de discapacidad intelectual

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA E INFOGRAFÍAS

- Aguirre R. (2000). Dificultades de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura. Venezuela: EDUCARE.
- Alcarraz, D; Zamudio, S. (2015). Comprensión Lectora en estudiantes de Educación Primaria en Instituciones Educativas de San Jerónimo e Tunán-Hacancayo. Perú: Universidad Nacional del Centro de Perú.
- Algevis (2002) Los Textos Expositivos: Lectura y Escritura. Venezuela. Editorial: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico.
- Aranibar, N. (2014). La Lectura y la Comprensión Lectora. Universidad Autónoma Tomás Frías. Bolivia
- [Arranz M. \(2018\).](#) PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE. España. Universidad [de Valladolid.](#)
- Aveldaño, Muñoz, Nuñez, Valenzuela (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. REVISTA de Estudios sobre Lectura.
- Ballesteros, Calero, López, Jiménez, Ribeiro, Santos, Viana, Villanueva (2014). Investigaciones sobre Lectura. Revista ISL. númº1 p.p 1-79

- Barrios, D.; Millán, M.; Sarmiento, S. (2014). Guía de orientación para docentes que atienden estudiantes con discapacidad intelectual. Panamá: Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro.
- Cabrero, B. (2009). Manual de métodos de Investigación para las Ciencias Sociales. Editorial El Manual Moderno. México
- Cáceres A., Donoso P., Gúzman J. (2012). “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”, Chile. Universidad de Chile.
- Campos, Trujillo (2012). Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/as de ESO. Estudio de un caso en la ciudad autónoma de Melilla. Revista Educación Inclusiva Vol. 5 pp. 61-74. Sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105462>
- Carvajal, G; Ulloa, A. (2013). Comprensión textual, conocimiento y cultura escrita: resultados de una investigación con estudiantes de la Universidad del Valle. Colombia.
https://www.researchgate.net/publication/304015197_Comprension_textual_al_conocimiento_y_cultura_escrita_resultados_de_una_investigacion_con_estudiantes_de_la_Universidad_del_Valle
- Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades. (2010). Discapacidad Intelectual. P.p 1-6

- Córdoba, Ochoa, Ritzk (2009). CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN UN GRUPO DE DOCENTES EN EJERCICIO QUE SE PROFESIONALIZAN A NIVEL SUPERIOR. Revista Scielo. Vol. 24
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. 2017, de Revista Española sobre discapacidad intelectual. Sitio web: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10365/articulos1.pdf>
- Díaz L. (2018) APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE LECTURA. Perú. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
file:///C:/Users/Selena/Downloads/DIAZ_LUIS_APLICACION_DE_ESTRATEGIAS.pdf
- Flores (2018). La comprensión actual de la discapacidad intelectual. Fundación Síndrome de Down de Cantabria Fundación Iberoamericana Down21. Pp.479-492
- Flores J. (2016). Discapacidad intelectual: ¿Qué es? ¿Qué define? ¿Qué se pretende?. España. Down Ciclopedia. Recuperado de <https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/discapacidad-intelectual-que-es-que-define-que-se-pretende>
- Flores, J. (2015). la adquisición de la lectura y escritura en niños que presentan discapacidad intelectual leve. 2017, de Revista: Atlante Sitio web: <http://atlante.eumed.net/2015/05/discapacidad-intelectual.html>
- Frances, Allen. (2005). Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

<https://www.researchgate.net/publication/282218655> [El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Psiquiátrica Norteamericana Una aproximación crítica a su quinta edición DSM-5](#)

- Fuentes. 2013. ¿Qué es la Comprensión Lectora?. Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. Educarchile.
- Fundación Iberoamericanas. Down21. (2017). Revista Síndrome de Down
Sitio web: <https://www.down21.org/>
- García (2006). Concepto actual de discapacidad intelectual. Intervención Psicosocial. Vol.14 p.p 255-276
- Gay. (2013). Leer, Comprender, Aprender según Isabel Solé. Sitio web: <http://marieannegay.blogspot.com/>
- Gómez, M.(2009). Comprensión lectora. Revista Mexicana de Orientación. Vol.6
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Gómez G. (2015). Propuesta de mejora de la comprensión lectora de Educación Primaria. España. Universidad Internacional de la Rioja.

- Gudiño (2007). Plan Estratégico para Estimular Hábitos de Comprensión Lectora en los Docentes de la Tercera Etapa de Educación Básica. Revista Sinopsis Educativa. N° 1. Pp. 71-91.
- Gutiérrez, Salmeron. (2012). Estrategias de Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación primaria. Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. Vol. 16. pág 185.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42825/24718>
- Hernández, R, Fernández, C., & Batista, L. (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw –Hill Internacional. Cuarta edición.
- Jiménez (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. Revista ISL. Núm 1. Pp. 65-74
- Juric, Ané (2005). MODELOS TEÓRICOS DE COMPRESIÓN LECTORA. RELACIONES CON PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. P.P 409-413
- Lebrija A. (2002). Programa de Enseñanza de Estrategias de comprensión lectora manual para su aplicación. España. Universidad Autónoma de Madrid.
- Loyo, Alba; Rivero, Mabel. (2005). Las lenguas extranjeras y las nuevas tecnologías de la comunicación. Argentina.

- Luckasson, R., Borthwick, S, Shogger, K & Bradley, V. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al termino discapacidad intelectual. 2017, de Revista Española sobre discapacidad intelectual Sitio web:
<http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10365/articulos1.pdf>
- Makuc. Reseña de "Comprensión de textos escritos" de Parodi, Giovanni Revista Signos, vol. 39, núm. 62, 2006, pp. 513-515
- Martínez J. (2011). Didáctica de la Literatura: Elaboración de Manual de Actividades que fomenten la creatividad literaria en los niños de Educación Básica General. Ecuador. Universidad de Cuenca
- Matta, Ferrante (2007). DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE LECTURALES A TRAVÉS DE LA WEB PARA LOS ALUMNOS QUE INGRESAN AL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE TECNOLOGÍA “JOSÉ ANTONIO ANZOÁTEGUI” DE EL TIGRE. Venezuela. Instituto Universitario de Tecnologia José Antonio Anzoategui.
- MEF. Atlas Social de Panamá. Situación de las Persona con Discapacidad en Panamá. (2010).
- Mendoza (2003). COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SAN JERÓNIMO DE TUNÁN – HUANCAYO. Universidad Nacional del Centro de Perú. Perú
- Mendoza, T. Vilchez J. (2017). Aplicación de Estratégias Didácticas de Solé para mejorar la Comprensión Lectora en los estudiantes de cuarto

grado de primaria. Institución Educativa Experimental Rafael Narváz Cadenillas-Trujillo. Universidad Nacional de Trujillo. Perú

- Monrroy, Gómez (2009) Comprensión lectora. Revista Mexicana den Orientación Educativa vol. 6
- Morales (2007) Exploraciones sobre el Concepto de Lectura desde la Perspectiva de los Lectores. Pág 19. Sitio web:
- Morales, Rincón y Romero (2005) Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la Escuela. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 10, enero-diciembre, 2005, pp. 199,212. Sitio web: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65201011.pdf>
- Morán, y Uzcátegui (2006) Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. Revista de Artes y Humanidades Única v.7 n.16 Sitio web: <http://www.redalyc.org/html/1701/170118726003/>
- Muñoz D. (2015). LA COMPRESION LECTORA A TRAVES DEL USO DE LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. Universidad de Tolima. Colombia.
- Muñoz D. (2011). Nivel de Comprensión Lectora de una muestra de estudiantes de Psicología Educativa de la UPN del turno vespertino. México. Universidad pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

- Naranjo, Velásquez (2011). MODELO COGNITIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. Cuaderno de Educación y Desarrollo. Revista Académica Semestral. Vol.3
 - Naranjo, Velásquez (2012). LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICOCOGNITIVA. Revista Didascalía. Vol. 3 p.p 103-110
 - Nuñez y Santamarina (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. Lectura y Habla . N° 18. Pp.72-92
 - Nuñez P. (2013). MATERIALES PARA UN PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA). España. Universidad de Granada.
 - Nuñez, N. (2014). APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO “A” DE LA I.E. N°81776 “LOS LAURELES” DISTRITO EL PORVENIR. UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO. Perú.
- http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr_compens_lectora.pdf
- Oñate E. (2013). COMPRENSIÓN LECTORA: MARCO TEÓRICO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA. España. Universidad de Valladolid.

- Parodi, G. (2006). Comprensión de textos escritos. Revista Signos, 39, 120.
- Pérez, Gardey (2012). Conceptos de Lectura. <https://definicion.de/lectura>
- Pérez, I. (2013). Estudio para la Comprensión Lectora en niños con Discapacidad Intelectual. México: Universidad Tecvirtual.
perspectivas recuperado el 20 de marzo del 2018:
http://www.paho.org/pan/index.php?option=com_docman&view=download&alias_____=-22-la-dicapacidad-en-panama-situacion-actualperspectivas&category_slug=publications&Itemid=2
- Quintana (2004).sitio web: www.Psicopedagogía.com
- Quintana I. (2012) Influencia de la Funcionalidad Visual y Lateralidad en los aprendizajes básicos como la comprensión lectora y las matemáticas en alumnos de primer grado. Universidad Internacional de la Rioja Manster. España.
- Ramírez, Salazar. (2004). Propuesta didáctica para potenciar el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión lectora en adolescentes con Síndrome de Down. Riverdis. Vol.35. p.p 49-81.
- Roa F. (2007) Estrategias Metacomprendivas y Comprensión de la Lectura en estudiantes de la Universidad Nacional Abierta. Venezuela. Universidad Abierta.

- Roca, N.; Simo, R.; Carmen, G.; y Rebassa, M. (1995). Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rondal, J. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención.
- San Martín C (2015). La Lectura y las Personas con Síndrome de Down. España. Universidad de Navarra.
- Solé, I. (1998). Estrategias de Lectura. Barcelona. Editorial Graó.

<https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

- Tasayco, M. (2012). COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN GÉNERO EN ESTUDIANTES DE 6TO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
- UNESCO. Proyecto principal de educación. Chile. OREALC.1993.
- UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. España: Centro de publicaciones. Secretaria general técnica.
- UNESCO. Aportes para la Enseñanza de la Lectura. Chile. TERCE. (2016).
- Universidad ICESI. 2017.Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora

en estudiantes universitarios. Revista Actualidades Pedagógicas. Vol.53. P96.

- Valverde (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. Fedumar, Pedagogía y educación p.p´71-104.
- Verdugo (2002). ANÁLISIS DE LA DEFINICIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE LA ASOCIACIÓN AMERICANA SOBRE RETRASO MENTAL DE 2002. Universidad de Salamanca
- Vivéd E.; Atárez L.; Sánchez A. (2005).INICIO DEL APRENDIZAJE LECTOR EN NIÑOS Y NIÑAS CON SÍNDROME DE DOWN Y OTRAS DISCAPACIDADES INTELECTUALES. Congreso Internacional Virtual de Educación.
- Vived, Molina (2012). Lectura fácil y Comprensión Lectora en Personas con Discapacidad Intelectual. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

ANEXOS

Anexo N° 1

**Pre test para estudiantes de
primero, segundo y tercer
grado**



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMERICAS
DECANATO DE POSTGRADO
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL
PRETEST PARA ESTUDIANTES DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO

Nombre del estudiante: _____ Escuela: _____
Fecha: _____
Grado: _____

Indicaciones: Leerle las indicaciones al estudiante ítems por ítems, la prueba no debe durar más de 45 minutos. Debe hacerse a lápiz.

I PARTE: DECODIFICACIÓN

(ÁREA PERCEPTIVA)

Atención, percepción visual y memoria.

Rodea el pez que es diferente al modelo

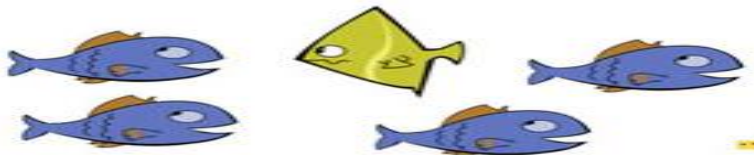
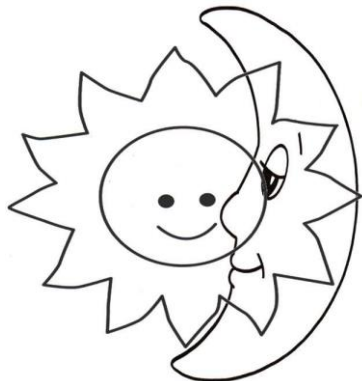


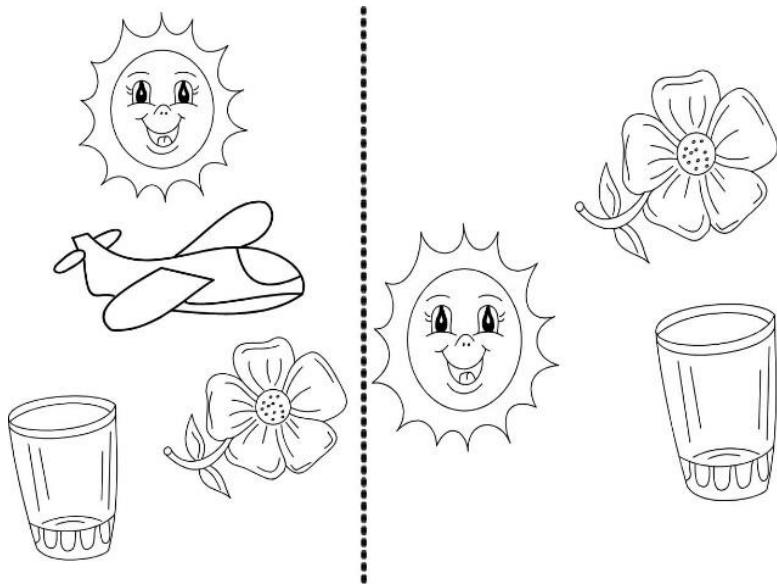
FIGURA FONDO



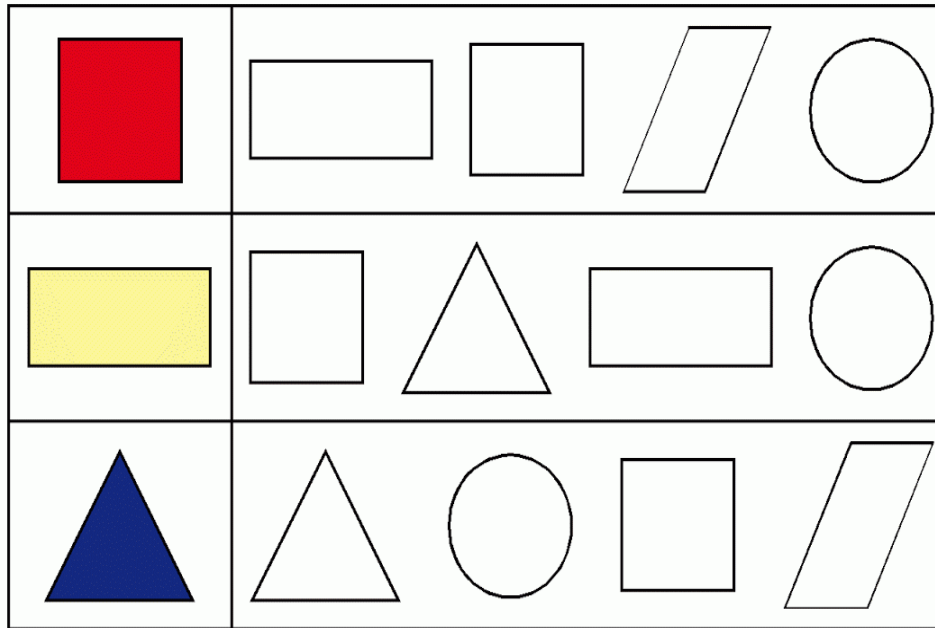
Completa las caras que son iguales al modelo



Encierra o marca que elemento falta en el cuadro de la derecha



Semejanzas: Parea cada figura a la izquierda, busca la misma del lado derecho.



Auditiva

Escuchara diferentes sonidos y marcara el objeto que emite el sonido que escucha.



Interpretar signos

Encierra solo las vocales

A

c

I

E

O

b

Deletreo

Deletreo de palabras oídas. (El niño no debe ver los labios del examinador)
PATO- FEO-MESA

Une las sílabas con el dibujo que inicie con cada una.

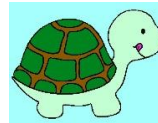
To



Sa



Me



Po



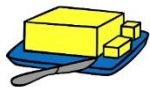
II PARTE Acceso al Léxico

Lectura de palabras

Masa - pito- río- dos – luna- gallo- boca- fiesta- moño- queso- payaso- tres-
plancha-brisa- cruz- sangre-triste- gris- dragón- princesa-clavo.

Une la palabra con la imagen

Osa pelota plato niño mantequilla pájaro boca



Lectura de oraciones.

- Yo me lavo solo
- El auto tiene ruedas
- Hay pájaros que vuelan a gran altura
- Animales herbívoros son aquellos que viven a diario de hierbas
- Escucha el cuento y contestas las preguntas.

Lectura de párrafos

Los dos amigos

Una vez un perro y un gallo que eran muy amigos estaban aburridos y decidieron salir juntos a pasear por el parque. En el parque encontraron niños con sus padres, otros animales y un vendedor de helados. De tanto caminar por el parque decidieron comprar un helado cada uno, pero se les derritió de tanto sol que hacía, entonces prefirieron regresar a casa y tomar un refrescante vaso de agua fría.

a) ¿Cómo se llamaba el cuento? _____

a) ¿Quiénes eran los amigos? _____

b) ¿Qué decidieron hacer? _____

c) ¿Qué encontraron en el parque?

d)? ¿Cómo estaba el clima?

e) ¿Qué compraron?

Anexo N° 2

Pre test para estudiantes de
cuarto, quinto y sexto grado



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMERICAS
DECANATO DE POSTGRADO
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL
PRETEST PARA ESTUDIANTES DE CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADO

Nombre del estudiante: _____ Escuela: _____

Edad: _____

Fecha: _____

Grado: _____

Indicaciones: Esta prueba es para que el docente evalúe a sus estudiantes con discapacidad intelectual. Se debe leer por pregunta por pregunta y la prueba no debe durar más de 45 minutos. Debe hacerse con lápiz.

**I PARTE: DECODIFICACIÓN
(ÁREA PERCEPTIVA)**

**Atención, percepción visual, lateralidad y memoria.
Rodea el pez que es diferente al modelo**

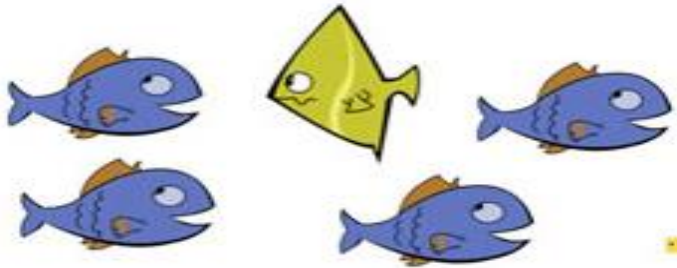
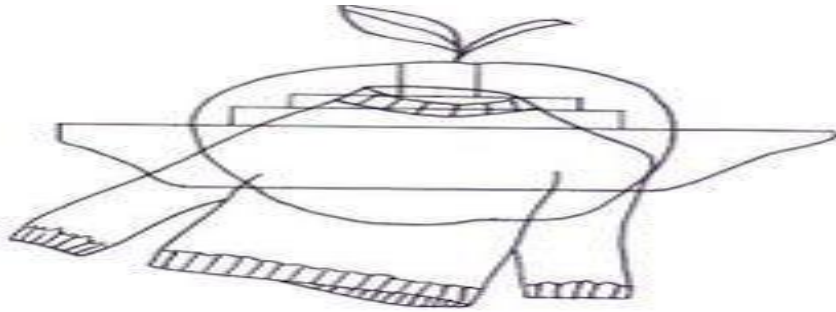


FIGURA FONDO



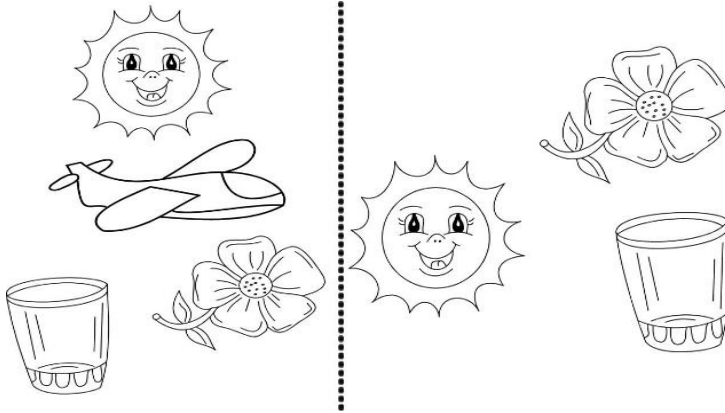
ESQUEMA CORPORAL

Completa las caras que son iguales al modelo



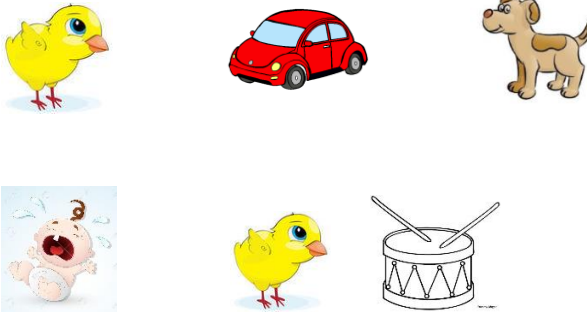
MEMORIA VISUAL

Encierra o marca que elementos faltan en el cuadro de la izquierda



Auditiva

Escuchara diferentes sonidos y marcara el objeto que emite el sonido que escucha.



II PARTE Acceso al Léxico

Interpretar signos

Encierra solo las vocales

A c i e
 O b u
l u a M

Deletreo

Deletreo de palabras oídas. (El niño no debe ver los labios del examinador)

MESA - PATO - FEO -VENADO - GALLO

Une las sílabas con el dibujo que inicie con cada una.

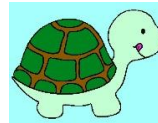
To



Sa



Me



Po

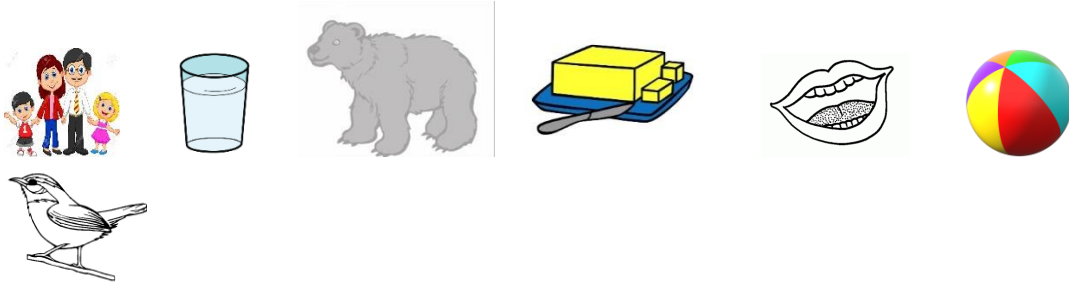


Lectura de palabras

Masa - pito- río- dos – luna- gallo- boca- fiesta- moño- queso- payaso- tres-
plancha-brisa- cruz- sangre-triste- gris- dragón- princesa-clavo.

Une la palabra con la imagen

Osa - pelota - pájaro - boca - familia - mantequilla - agua



Lee las siguientes oraciones.

- Papi mimó a mi mamá.
- Tita cocina ricos fideos con bolitas de carne.
- Ana está con José en la sala.
- Las rosas son amarillas.
- Los platos son blancos y negros.

III PARTE Análisis Sintáctico

Representación Mental

Después de leer o escuchar la oración, encierra el dibujo que corresponde a la oración.

La niña usa falda



El bebé tiene cabello



Las frutas son pequeñas



LECTURA DE PÁRRAFOS

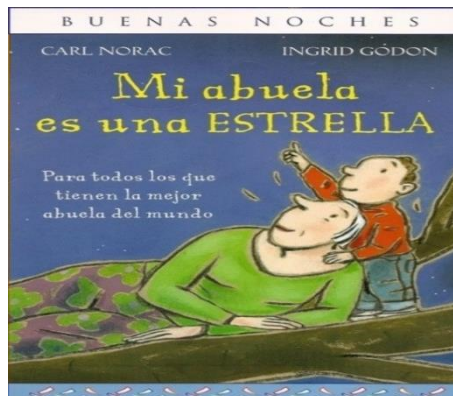
Leerán la historia “Mi abuela es una estrella”

ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

ANTES DE LA LECTURA

Hacer conexiones, activar conocimientos previos, hacer predicciones.

Observa la imagen y comenta sobre qué crees que se trate la lectura. (Si el estudiante no escribe se le realiza oral y luego el facilitador escribe los comentarios).



DURANTE LA LECTURA

Dibuja a tu abuela y descríbela físicamente.

DESPUÉS DE LA LECTURA

Inferencias, responder preguntas.

Encierra en un círculo los personajes de este cuento.



Marca con una (x) o encierra en círculo los elementos que aparecen en este cuento



Contesta las preguntas sobre el cuento.

1. ¿El niño hablaba de lo buena que era su abuela?.
2. ¿La historia hablaba de una niña y su perro?.
3. ¿La abuela trataba mal al niño?.
4. ¿El niño estaba triste o contento?.
5. ¿La abuela era divertida o aburrida?.
6. ¿Tienes una abuela?.

SI

NO

Descripción. ¿Explica cómo es tu abuela? Oral o escrito con ayuda.

Anexo N° 3
Post test



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMERICAS
DECANATO DE POSTGRADO
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
POSTEST

Nombre del estudiante: _____

Escuela: _____

Edad: _____ Fecha: _____

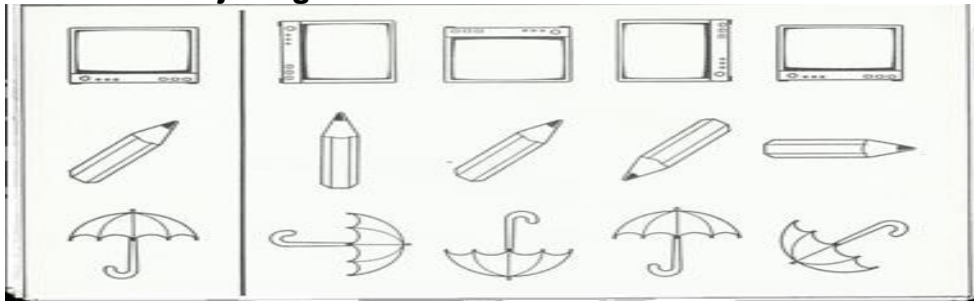
Grado: _____

Indicaciones: Leerle las indicaciones al estudiante ítems por ítems, la prueba no debe durar más de 45 minutos. Debe hacerse a lápiz.

I PARTE: PREREQUISITOS

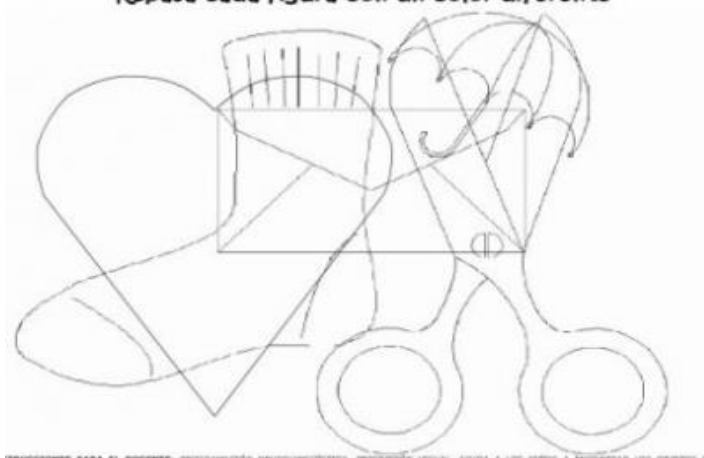
➤ **Percepción Visual**

Encierra el objeto igual al modelo



➤ **Figura Fondo**

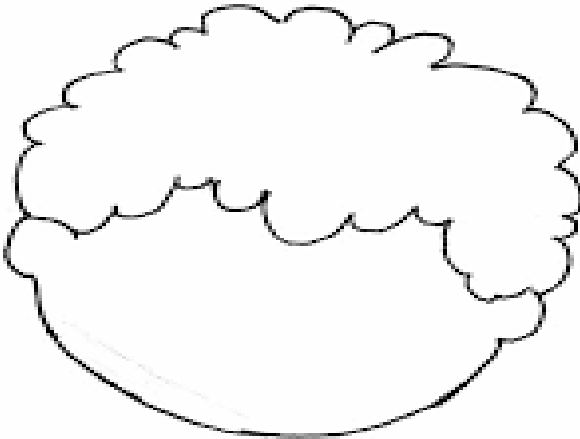
Menciona cuales son los 2 elementos que aparece en el dibujo



Esquema Corporal. DIBUJA TU CUERPO

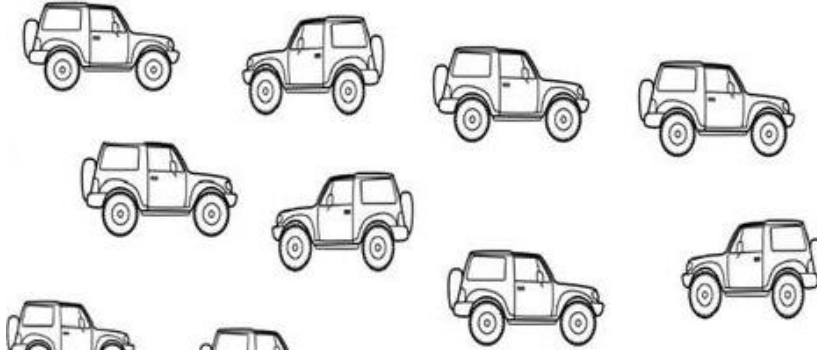
Coloca las partes de la cara

”

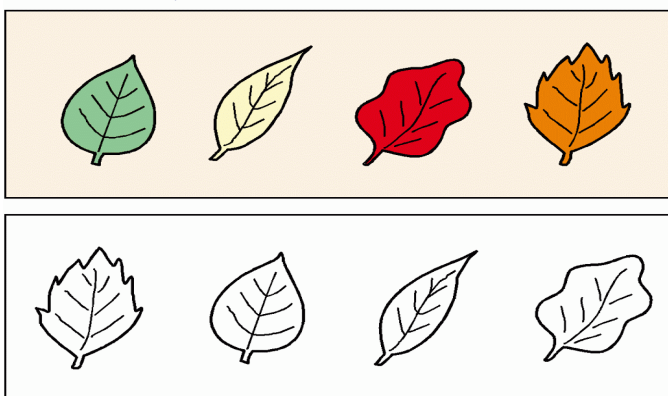


➤ **Lateralidad**

Colorea los autos que miran hacia la derecha de rojo y encierra o señala los que miran hacia la izquierda

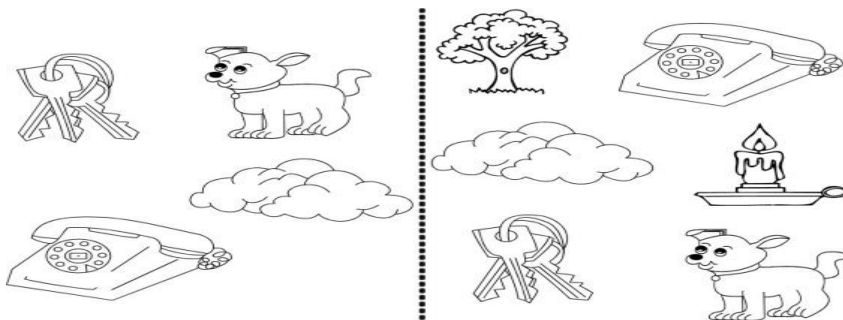


➤ **Semejanzas: Parea cada hoja de arriba con la que tiene la misma forma abajo**



➤ **Memoria Visual**

Encierra o marca que elementos faltan en el cuadro de la izquierda



➤ **Memoria Auditiva**

Escuchara diferentes sonidos y marcara el objeto que emite el sonido que escucha.



II PARTE. Requisitos para la lectura
Acceso al Léxico

➤ **Decodificación**

Interpretar signos. Encierra solo las vocales

Murciélago

➤ **Deletreo**

Deletreo de palabras oídas. (El niño no debe ver los labios del examinador)
Masa -- Piñata -- rosa -- nudo -- puluca -- agua -- broma -- flojo

Une las sílabas con el dibujo que inicie con cada una.

Ti



pe



cho



go

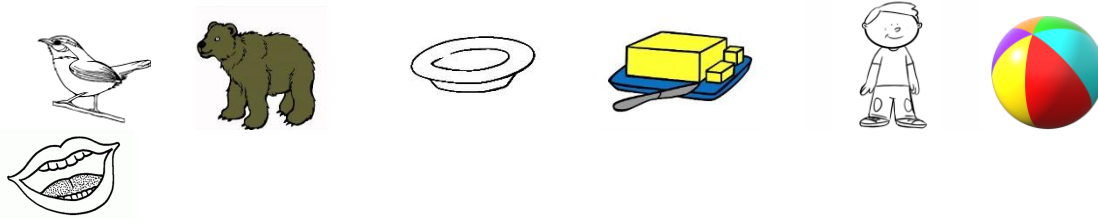


Lectura de palabras

Masa - pito- río- dos – luna- gallo- boca- fiesta- moño- queso- payaso- tres-
plancha-brisa- cruz- sangre-triste- gris- dragón- princesa-clavo.

PAREO. Une la palabra con la imagen

niño pájaro pelota plato niño mantequilla boca



Lectura de oraciones.

1. Mi mami me canta en las noches.
2. El señor viaja en metrobus.
3. En el río habían muchas piedras.
4. La fiesta es el nueve de agosto.

▪ Análisis Sintáctico

Lectura de párrafos

Lee o escucha la historia y contesta las preguntas.

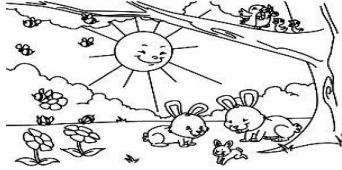
Lo Hermoso de la Naturaleza

Un día de sol, de la semana pasada, la profesora de María llevó a su clase de paseo para observar la naturaleza. Cada vez que el grupo se acercaba a una nueva planta paraban y la examinaban mientras la profesora explicaba sus partes. Ella les mostró como una abeja obtiene la miel de las flores y como un insecto se había comido parte de las hojas de algunas plantas. En algunas plantas las flores se habían caído y las semillas habían empezado a formarse.

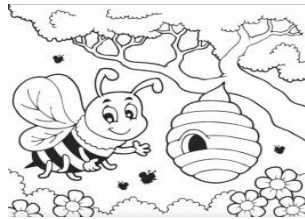
Más tarde mientras estaban mirando algunos capullos un niño encontró un nido escondido en un árbol. Estaban Muy quietos esperando que la mamá Volviera a alimentar a sus pequeños. Tenían razón, ya que rápidamente volvió con un gusano gordo y jugoso En su pico. Ella alimentó a sus pequeñuelos, gorjeó un poco y luego voló en busca de más gusanos. La profesora de María dijo que los pájaros comían bastante cada día. Nos ayudan comiendo insectos que podrían destruir nuestras plantas y comiendo semillas de maleza.

Escoge la mejor respuesta. Pinta, señala o encierra en un círculo.

1. ¿Era un día soleado o lluvioso?



2. ¿ Qué encontró el niño escondido entre los árboles?.



3. ¿Los pájaritos que comieron?



➤ Representación Mental

Dibuja lo que más te haya gustado de la historia

➤ **Inferencias**

Explica verbalmente o a través de una redacción tus comentarios de la historia.

-

ANEXO N°4

Encuesta para docentes



ENCUESTA PARA DOCENTES

OBJETIVO: El objetivo de este instrumento es recoger información que nos permita conocer su opinión en cuanto a la viabilidad de las estrategias utilizadas en la comprensión lectora en los estudiantes con discapacidad intelectual, y así conocer las debilidades y como mejorarlas.

INSTRUCCIONES: Lea cada una de las preguntas y responda con base a su opinión docente. (La información proporcionada será confidencial y para fines académicos)

N° _____, DATOS GENERALES												
1. Edad: _____ años			Rango									
2. Sexo	H	M	23-27	27-31	31-35	35-39	39-43	43-47	48 o más			
3. Formación Académica: (Indique el grado académico más alto obtenido)						Técnico	Licenciatura	Postgrado	Maestría	Doctorado		
4. Años de servicio: _____												
5. ¿Ha recibido capacitación sobre comprensión lectora en los últimos dos años?				SI		<input type="checkbox"/>		NO		<input type="checkbox"/>		
Grado en que trabaja: _____												

		4 Totalmente de acuerdo	3 De acuerdo	2 Ni acuerdo ni en desacuerdo	1 En Desacuerdo
PROCESO LECTOR – DECODIFICACIÓN					
1	¿Tiene estudiantes con discapacidad que lean las vocales?				
2	¿Su estudiante con discapacidad intelectual lee sílabas?				
3	¿Su estudiante con discapacidad intelectual lee frases?				
4	¿Su estudiante con discapacidad intelectual lee oraciones?				
5	¿Su estudiante con discapacidad intelectual lee párrafos?				
PROCESO LECTOR- COMPRENSION LECTURA – ANTES DE LA LECTURA					
6	¿Al observar la portada de un libro, su estudiante con discapacidad intelectual, activa conocimientos previos?				
7	¿Su estudiante discapacidad intelectual hace conexiones de lo que se le muestra con lo que ya conocen?				
8	¿Su estudiante discapacidad intelectual hace predicciones sobre el contenido del libro con solo observar la portada?				
9	¿Su estudiante con discapacidad intelectual muestra interés por conocer más acerca del cuento?				

		4 Totalmente de acuerdo	3 De acuerdo	2 Ni acuerdo ni en desacuerdo	1 En Desacuerdo
PROCESO LECTOR- COMPRENSIÓN LECTORA –DURANTE LA LECTURA					
10	¿El estudiante con discapacidad intelectual es capaz de activar conocimientos previos?				
11	¿El estudiante con discapacidad intelectual logra hacer predicciones?				
12	¿El estudiante con discapacidad intelectual logra hacer inferencias?				
13	¿El estudiante con discapacidad intelectual logra hacer visualizaciones de lo leído a través de dibujos?				
14	¿El estudiante con discapacidad intelectual logra detectar las ideas principales (o de que trata el cuento)?				
PROCESO LECTOR- COMPRENSIÓN LECTORA –DESPUES DE LA LECTURA					
15	¿Cuándo realiza lecturas en el aula se da cuenta que su estudiante con discapacidad intelectual entendió la lectura, porque contesta preguntas?				
16	¿Cuándo realiza lecturas en el aula se da cuenta que su estudiante con discapacidad intelectual entendió la lectura, porque hace dibujos?				
17	¿Cuándo hace lecturas se da cuenta que su estudiante con discapacidad intelectual entendió porque es capaz de ordenar secuencias?				
18	¿Cuándo realiza lecturas en el aula se da cuenta que su estudiante con discapacidad intelectual entendió la lectura, porque hace resumen?				
CREENCIAS SOBRE LA DIDATICA EN CLASE					
19	¿Consideras importante la lectura en el proceso de aprendizaje de su estudiante con discapacidad intelectual?				
20	¿Cree usted que un estudiante con discapacidad intelectual logra comprender un texto de forma autónoma?				
20	¿Con los estudiantes con discapacidad intelectual, lee frecuentemente?				
22	¿Los estudiantes con discapacidad intelectual, logran aplicar estrategias de comprensión lectora?				
23	¿Durante el año escolar lee de 1 a 5 libros, en el salón de clases?				
24	¿Durante el año escolar, lee de 5 a10 libros, con sus estudiantes?				
25	¿Durante el año escolar lee más de 10 libros con sus estudiantes en el aula escolar?				
26	¿La institución educativa donde labora, cuenta con los medios eficientes para la promoción de la lectura?				
27	¿Considera que sus estudiantes con discapacidad intelectual es buen lector?				
28	¿Considera que su estudiante le motiva leer?				
29	¿Toma en cuenta la forma de aprender de su estudiante con discapacidad intelectual para organizar la enseñanza de la lectura?				
30	¿Utiliza libros que traen los niños para la enseñanza de la lectura?				
31	¿Utiliza la biblioteca de la escuela para la enseñanza de la lectura?				
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DOCENTE					
32	¿Cuándo un estudiante con discapacidad intelectual no comprende lo leído, usted abandona el texto?				
33	¿Cuándo un estudiante con discapacidad intelectual no comprende lo leído, usted vuelve a leerlo?				
34	¿Cuándo un estudiante con discapacidad intelectual no comprende lo leído,				

	usted utiliza otra estrategia de comprensión?				
35	¿Utiliza el periódico en la enseñanza de la lectura?				
36	¿Utiliza el rincón de lectura en la enseñanza de la lectura?				
37	¿Al leer un libro promueve las estrategias antes de la lectura en sus estudiantes para activar el conocimiento previo?				
38	¿Analiza con sus estudiantes de que se trata la lectura antes de comenzarla a leer?				
39	¿Al leer en clase promueves las estrategias de comprensión lectora durante la lectura para que los estudiantes comprendan de la misma?				
40	¿Al leer la lectura analizas los dibujos para que los estudiantes comprendan mejor lo que están leyendo?				
41	¿Promueves que los estudiantes hagan un dibujo al finalizar una lectura en clase?				
42	¿Al finalizar la lectura en clase les haces diferentes preguntas a tus estudiantes para analizar qué comprendieron?				

43. ¿Qué entienden por comprensión lectora?

44. ¿Por qué es importante la comprensión lectora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Explique

45. Mencione estrategias utilizadas para desarrollar la comprensión lectora de alumnos con discapacidad intelectual en tu aula de clases.

46. ¿Cuánto tiempo al día dedica a la lectura con sus estudiantes?

INDICE DE CUADROS

		Páginas
Cuadro N°1.	Clasificación del rendimiento intelectual con base al coeficiente intelectual	38
Cuadro N°2.	Resumen de las Características en Retraso Mental o Discapacidad Intelectual por áreas	41
Cuadro N°3.	Comparación de estrategias de enseñanza entre docentes especializados y docentes del aula	115

INDICE DE FIGURAS

		Páginas
Figura N°1.	Modelo de la calidad de vida de las personas con discapacidad	27
Figura N°2.	El enfoque de la definición de discapacidad intelectual propuesta es un modelo teórico multidimensional	36

INDICE DE TABLAS

		Páginas
Tabla N°1.	Población con Discapacidad en Panamá	26
Tabla N°2.	Estudiantes por grado que participan del programa	61
Tabla N°3.	Resultados del nivel de lectura en estudiantes en aula especial	117
Tabla N°4.	Resultados del nivel de lectura en estudiantes incluidos en aula regular	120

INDICE DE GRÁFICAS

	Páginas
Gráfica N°1. ¿Promueve las estrategias de comprensión lectora durante la lectura, para que los estudiantes comprendan el texto?	114
Gráfica N°2. Estudiantes que presentan deficiencias en sus habilidades comunicativas antes y después del programa	123