

Proceso de adquisición de lectoescritura en un alumno con Discapacidad Intelectual no vocal.

Grado de Educación Primaria
Mención en Educación Especial.

2020



Universidad de Valladolid

Autora: Noelia Jiménez Barrero

Tutora académica: Dra. Carmen Romero Ureña

RESUMEN:

Este trabajo documenta el estudio de caso de un alumno con Discapacidad intelectual moderada y no vocal en su proceso de adquisición de la lectoescritura, así como, la importancia que tiene adquirir este proceso en la vida y los cambios que suceden tanto fisiológicos como personales en la persona que lo adquiere. Se registran los avances dados desde el principio del proceso. Describe como se ajusta el proceso al ritmo y a las capacidades del alumno en un contexto real de un colegio de Educación Especial. También se estudian los métodos registrados para conseguir este proceso en personas neurotípicas y en personas con discapacidad, y se detalla como ha sido el proceso con un alumno con discapacidad intelectual no vocal.

Palabras clave: *Lectoescritura, Discapacidad Intelectual, Educación Especial, Enseñanza-aprendizaje, no vocal, conocimientos previos.*

ABSTRACT:

This project documents the case study of a student with moderate and non-vocal intellectual disabilities in their process of literacy acquisition, as well as the importance of acquiring this process in life and the changes that occur both physiologically and personally in the person who acquires it. Progress made from the beginning of the process is registered. It is described how the process is adjusted to the student's rhythm and abilities in a real context of a Special Education school. The registered methods to achieve this process in neurotypical people and in people with disabilities are also studied, and it is detailed how the process has been with a student with non-vocal intellectual disability.

Keywords: *Literacy, Intellectual Disability, Special Education, Teaching-learning, non-vocal, prior knowledge*

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES	7
4.1 La Lectoescritura. Proceso de la lectoescritura	7
4.1.1 Etapas de la lectoescritura.....	18
4.1.2. La importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura.	21
4.1.3. Métodos de lectoescritura	23
4.2. Alumnos con Discapacidad Intelectual.....	23
4.2.1. Datos interesantes sobre la discapacidad intelectual.	26
4.2.2. Métodos de lectoescritura para personas con Discapacidad Intelectual	27
4.2.3. Alumnos no vocales, proceso de enseñanza – aprendizaje.....	28
5. INTERVENCIÓN	29
5.1. Breve descripción y características del alumno.	29
5.2. Desarrollo de la habilidad de lectoescritura desde el aula. Metodología.....	37
5.3 Intervención con el alumno.....	45
6. CONCLUSIONES.....	47
7. BIBLIOGRAFÍA	49
8. ANEXOS.....	51
ANEXO 1	
MÉTODOS DE LECTOESCRITURA	51
ANEXO 2	
MÉTODOS DE LECTOESCRITURA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	56
ANEXOS 3	
ELABORACIÓN DEL CUADERNO DE LECTOESCRITURA	65

1. INTRODUCCIÓN

El leer y escribir ha modificado e influido en el curso de la Historia. El estudio de la lectoescritura empieza con la aparición de la escritura que, indica una época importante para la humanidad. Aquí podemos poner el principio de la historia, en la primera escritura.

La lectoescritura ha significado una revolución en el trascurso de la historia y del lenguaje, pues es un avance que crea un punto de inflexión en la evolución humana. Tanto a nivel comunicativo como a nivel intelectual. La escritura es indivisible de la lectura debemos sospechar que su aparición es con corta diferencia.

La lectoescritura se concibe como la competencia de leer y escribir y, por tanto, como una parte fundamental del individuo y la sociedad. Es una condición determinante para el desarrollo de un país, está comprobado su relación en el informe PISA (Programme for International Student Assessment)

Los libros, son ese pilar fundamental de la educación. El acto de la lectoescritura es un antes y un después en la vida del ser humano, pues involucra un crecimiento tanto personal como un desarrollo cognitivo significativo. El acto de adquirir la lectoescritura tiene gran desarrollo tanto mental como emocional en los más pequeños, no solo proporciona información o cultura, si no también placer, evasión de la realidad...

Contribuye al desarrollo de las áreas cognitivas y en el futuro estará involucrado en obtener beneficios a la hora de estudiar, adquirir conocimientos, propiciar emociones y sentimientos que generen experiencias de disfrute.

Vamos a introducir este tema de la lectoescritura en la educación especial. Como veremos en este trabajo es un tema complejo pues el entorno es determinante para niños con Discapacidad Intelectual, los cuales pueden llegar a adquirir la lectoescritura funcional para desenvolverse en su día a día, y así ser partícipes en la sociedad de una forma más activa.

La neurociencia nos explica de forma muy precisa los cambios que sufre el cerebro para adaptarse al acto de la lectoescritura, ya que como veremos más adelante esta no es una actividad innata.

Para adquirir dicho proceso se necesita tener unos conocimientos previos, seguir unos pasos y afianzarles bien, para posteriormente ir ampliando vocabulario e información. A

medida que vamos aprendiendo a leer y a escribir, el cerebro se va adaptando y poniendo en funcionamiento áreas muy importantes como puede ser la memoria o aspectos determinantes tal que la conciencia fonológica, imprescindibles para esta causa.

Según las operaciones cognitivas van aumentando tanto en cantidad como en complejidad somos capaces de ir formando palabras, oraciones y textos. Inicialmente adquiriendo la lectura y acto seguido la escritura, dado que es necesario en primer lugar comprender, para posteriormente ponerlo en práctica con la escritura.

Cada una de estas dos acciones transcurre por diferentes etapas hasta alcanzar la definitiva, pues la meta de todo ser humano es lograr leer y escribir con fluidez y de una forma eficaz.

Una vez llegados a este punto de conocimiento, se describen varias técnicas aplicadas en diversos contextos educativos. La educación ordinaria, tiene unas estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura determinados, mientras que en la educación especial se aplican otras concretas.

En Educación Especial, se encuentra alumnado diagnosticado con Discapacidad Intelectual, es decir, trastorno del Neurodesarrollo que puede ser adquirido por diferentes causas dependiendo en el momento de desarrollo que se encuentre la persona. Dado que puede producirse durante el embarazo, en el parto o posterior al nacimiento. Existiendo distinta gravedad y afectación según la causa por la que se produzca.

2. OBJETIVOS

Con este trabajo se pretenden desarrollar los siguientes objetivos:

- Documentar el estudio de caso de un alumno con Discapacidad intelectual moderada y no vocal en su proceso de adquisición de la lectoescritura.
 - Intervenir desde el inicio del proceso para registrar los avances dados por el alumno.
 - Adecuar el proceso al ritmo del alumno y sus capacidades
 - Conocer el proceso real de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en un alumno con dichas características.
- Comparar el proceso de adquisición de la lectoescritura del alumno con los métodos ya registrados.

- Estudiar las metodologías de adquisición de la lectoescritura ya registradas para personas con Discapacidad Intelectual y compararlas con el método seguido por el alumno, el cual ha sido adaptado a su capacidad y su ritmo.
- Reflexionar acerca del trabajo en el aula de un centro de Educación Especial.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La lectoescritura en alumnos con Discapacidad Intelectual es un tema complejo ya que es necesario estar suficientemente informado y tener recursos necesarios para poder adaptar el proceso a un alumno en concreto. Sabiendo que en un centro de educación especial la metodología es muy diferente a un ordinario, se han planteado una serie de recursos para el aprendizaje de la lectoescritura en alumnos con Discapacidad Intelectual. Con una intervención donde se personaliza a las características y condiciones del alumno.

Este estudio es una recopilación de pequeñas partes teóricas de diferentes asignaturas cursadas a lo largo de estos años. Donde se aplican en un contexto real de clase.

Por otro lado, haber participado en la actividad docente y poner en práctica la competencia Aprender a aprender y Saber hacer, procediendo y recapitando desde la práctica con el objetivo de innovar y mejorar la labor docente.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1 La Lectoescritura. Proceso de la lectoescritura

¿Qué es la lectoescritura desde el punto de la neurociencia?

Varios estudios derivados de la neurociencia nos dan una idea de cómo nuestro cerebro aprende a leer, es una actividad adquirida pues la capacidad de aprender a leer no es una función innata del cerebro.

Para poder analizar y sintetizar de forma sencilla el proceso de lectoescritura, podemos situarnos en la tesitura de enfrentarnos ante un texto escrito por primera vez, para entender que procesos debemos realizar dentro de nuestra cabeza.

En primer lugar, vamos a ponernos en situación, el cerebro tiene una zona destinada al reconocimiento de objetos y rostros, esta capacidad es innata y todos los seres humanos la poseen. Pues bien, el cerebro tiene la capacidad de reciclar parcialmente un territorio cortical para el poder aprender a leer. Coloquialmente en neuroeducación este territorio es llamado la caja de las letras, que se localiza en la corteza occipito-temporal ventral.

La lectura es una actividad cerebral que coordina muchas áreas diferentes. En primer lugar, vamos a recibir los estímulos provenientes del texto escrito mediante la entrada visual, es decir la vista.

Está situada en la región occipital, aquí se realiza un circuito visual cuyo objetivo es el de reducir las palabras a su esqueleto, obviando la tipología de la letra empleada o el tamaño, este circuito genera un código estándar para cada palabra, pues neutraliza el tipo de letra, tamaño...

A este primer proceso se le ha otorgado especial importancia, pues se pensaba que significativos problemas podían ser ocasionados a una mala percepción visual (como por ejemplo las inversiones en la dislexia, demostrándose que estas alteraciones se deben a un problema lingüístico, debido a una asociación incorrecta del fonema-grafema.), y esto no solo afectaría a la parte de la lectura sino en todos los aprendizajes realizados.

Por lo tanto, la entrada visual es importante para que el niño o la niña comiencen su adquisición lecto-escritora.

Una vez, neutralizada la palabra se genera un árbol jerárquico para descomponerla en morfemas, luego pasamos a las sílabas y por último a los grafemas. Cuando el circuito visual ha jerarquizado la información la pasa a la caja de las letras: es un área que conecta la entrada visual con las redes del lenguaje.

Tras la percepción de las letras, se daría paso a la integración del texto. Siendo lo más importante desde el punto de vista psicolingüístico el reconocimiento de la palabra.

Resulta importante mencionar que, para reconocer una palabra es necesario identificar las letras. Pero este no es un proceso lineal, es decir, primero las letras y una vez identificadas las de una palabra se conocen éstas, por tanto, las letras y las palabras están siendo identificadas simultáneamente, es decir al mismo tiempo.

Existen numerosas evidencias experimentales de que estos dos niveles de procesamiento (procesamiento de letras y procesamiento de palabras) se producen a la vez y contribuyen a la lectura paralelamente (Cuetos, Rodríguez y Ruano 1996, Sanz 1998).

A su vez, en la memoria existe una representación de cada grafema, la cual se ha establecido anteriormente, por tanto, cada vez que se ve el grafema se activa ese almacenamiento resaltando los que son similares e inhibiendo los diferentes.

Por tanto, la caja de las letras es un área que se activa cuando aprendemos a leer, se ha demostrado que los lectores principiantes o los lectores con alguno tipo de problema, presentan mucha menos actividad en esta área. Que es la región central occipito-temporal. Es un área de asociación, una vez descompuesta la palabra permite generar su significación.

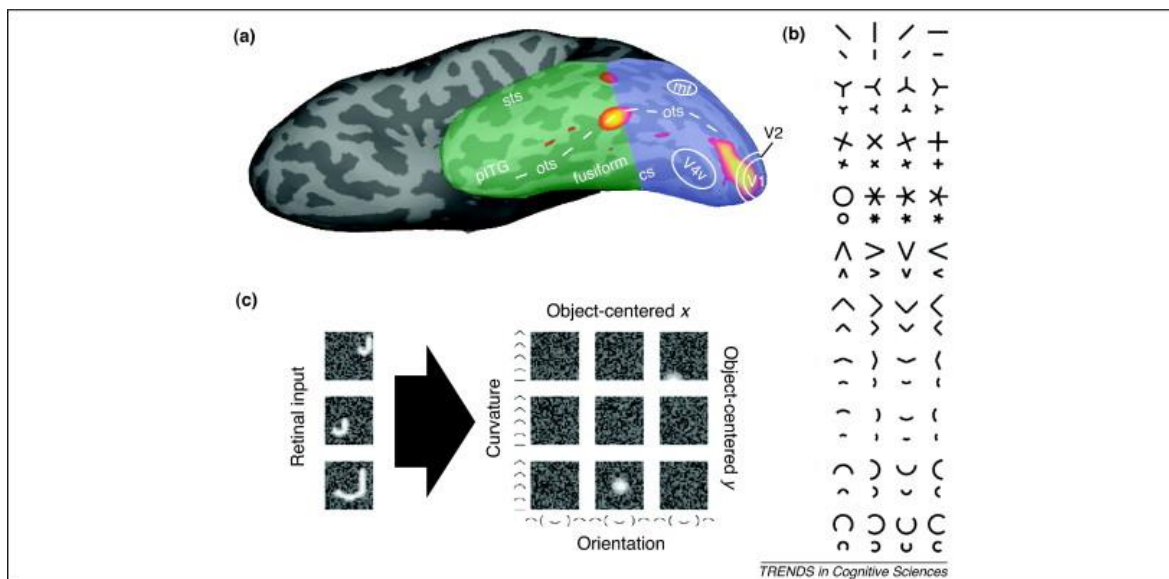


Ilustración 1. Reconocimiento visual de las palabras en la Corteza Ventral Occipitotemporal (VOT)

En la imagen anterior podemos observar cómo reacciona el cerebro y que partes se activan al ver palabras escritas. Se distinguen los Lóbulos Occipital en azul y Temporal en verde. Las zonas de colores rojos y amarillos son la activación de esas zonas por el reconocimiento visual de palabras, situadas en la superficie ventral de un hemisferio izquierdo.

Tras la identificación de la palabra, seguirá el emparejamiento con su representación, la cual previamente ha sido almacenada en la memoria, accediendo de esta forma al

significado. Por lo tanto, se asimila la palabra que se lee con la que está en la memoria, siendo este almacenamiento logrado tras haber visto escrita varias veces la palabra.

Puede suceder, que tan solo se descifre el texto y no se comprenda, es decir, se decodifique cada grafema con su fonema correspondiente, sin tener representación de la palabra, sucediendo la lectura de palabras desconocidas.

Por lo tanto, el **acceso al significado** se da de dos formas; Una de ellas es de manera global o directa, es decir, asociando directamente la palabra a su significado, lo cual sucede ante palabras muy conocidas. O por otro lado de forma indirecta o fonológica, es decir transformando cada grafema en su correspondiente fonema, estableciendo después su relación con el significado (esta última, se utiliza en los primeros años lectores y también ante palabras poco conocidas o pseudopalabras).

El conocimiento según Neisser (1967) "se refiere a todos los procesos mediante los cuales el input sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado y utilizado". Por lo tanto, aprender a leer es conectar la entrada visual con las redes del lenguaje. De la caja de las letras pasa a las redes del lenguaje, que son dos rutas que colaboran entre sí y son la ruta fonológica y la ruta léxica; esta última es la que usamos con palabras conocidas, no descomponemos tan profundamente, sino que las asimilamos como un todo porque son conocidas y relacionamos su significado. Esta es la ruta más directa.

La ruta fonológica, es la ruta más indirecta, se pone en marcha con palabras nuevas. Nos entra la palabra descompuesta, se genera la significación y después componemos la palabra en un todo, los niños aprenden a leer por la ruta fonológica y cuando se tiene una buena automatización de esta ruta, se activa la ruta léxica. El lector empieza a ser un lector experto cuando se activa la ruta léxica.

En el aspecto evolutivo, también podemos distinguir las dos rutas. En la edad temprana antes de empezar a leer se percibe de manera global (ejemplo de ello son, la lectura de la etiqueta de su refresco favorito o el nombre de su helado), pero esto implica la lectura limitada de un número de palabras, cometiendo errores una vez superado ese número.

Además, diversos estudios apoyan que la primera lectura global (logográfica) está ligada al contexto que acompaña al contenido escrito (color del cartel), no siendo este último reconocido si cambia el contexto.

De esta forma el valor connotativo es esencial, “pues la imagen ayuda a retener información en nuestra memoria de modo que se pueda utilizar para reproducir relaciones conceptuales y con fines de categorización y procesos de resolución de problemas” (Parrish 1999).

A pesar de ello, no es condición necesaria para reconocer el texto, el que haya un elemento llamativo ya que el niño o la niña con gran capacidad perceptiva en esta etapa reconoce la palabra aislada.

Los lectores adultos usan ambas rutas de manera indistinta. Automáticamente. El aprendizaje de la lectoescritura debe de apoyar la fonología y la morfología.

Los alumnos comienzan el proceso de lectoescritura en el último curso de Educación Infantil, es cuando se produce el desarrollo de las habilidades cognitivas para adquirir la lectura, escritura, el lenguaje y el razonamiento, todo esto se consigue por la maduración del sistema visual, el sistema auditivo, la inteligencia, la motricidad fina y gruesa. También juegan un papel muy importante el desarrollo de las habilidades sociales y el razonamiento.

Según Metsala la conciencia fonológica es un factor precursor y predictor de la adquisición del lenguaje. En el desarrollo del niño el lenguaje va aumentando, por lo que si el niño va escuchando cada vez más vocabulario diferente esto le incrementa *la habilidad de ir comparando y analizando las palabras con sonidos semejantes* (Metsala, 2011), y se afirma que, a más vocabulario aprendido, más perfeccionamiento fonológico. Estos efectos del aprendizaje del vocabulario en la conciencia fonológica son visibles a los 5 años.

Por otra parte, Bowey relaciona la conciencia fonológica con el aprendizaje de las grafías y cito textualmente: *La conciencia fonológica está relacionada con la alfabetización, el conocimiento de las letras y el reconocimiento de las palabras gráficas* (Bowey, 1994).

Según este autor hay evidencias de que los niños reconocen palabras antes de aprenderlas en la escuela, y que los niños con grandes estímulos previos en la lectura, aprendizaje de las letras, contacto con libros y lectores influye en la sensibilidad a lo sonoro.

Nos encontramos en el periodo de comprender la palabra, por tanto, el siguiente paso será la continuación del **proceso sintáctico**. Donde se alcanza de esta manera el significado y por tanto cada palabra tiene su importancia. Incluso, se puede empezar a leer una única palabra si la misma está cargada de significado para la persona (el propio nombre, mamá, papá...) forma progresiva se produce el avance de la palabra a la iniciación a la frase. En este punto, es necesario resaltar la importancia de la dificultad de las frases, es decir, deben ser sencillas con una estructura simple (Sujeto-Verbo-Objeto).

Una vez adquiridos los procesos sintácticos, se puede acceder de forma semántica a la información y agruparla con los conocimientos previos que ya se poseen en la memoria, relacionándolos de tal manera para formar un nuevo conocimiento o reforzar los ya adquiridos. Es decir, sin conocimientos previos no existirá una comprensión.

No debemos olvidar la importancia que tiene la **memoria** en el proceso de la lectoescritura. Ya que, gracias a ella, nuestro cerebro tiene la información aprendida. Esta retención de experiencias previas depende de representaciones mentales internas, y de la capacidad de reactivar y hacer presentes tales representaciones (Ballesteros, 2000).

Estudios de psicología cognitiva de la memoria y la neurociencia cognitiva de la memoria indican que existen diferentes sistemas de memoria en el cerebro humano, cada uno con sus características propias, funciones y procesos diferentes.

Podemos definir la memoria entonces como un proceso psicológico que sirve para codificar la información del medio que nos rodea, almacenar dicha información una vez codificada en el cerebro y permitir que se pueda recuperar esta información codificada y almacenada en el cerebro cuando sea necesario. Por tanto, la memoria humana, es un inmenso almacén en el que está registrada una masa enorme de informaciones muy diversas.

El modelo estructural de la memoria que más influyó en la investigación fue el modelo multialmacén propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968). Según este modelo, la memoria está formada por varias estructuras principales (distintos almacenes) y por una serie de procesos de control que tienen como función dirigir el flujo de información a través de los distintos almacenes de memoria para que vaya pasando de uno a otro.

De este modo, existen tres almacenes diferentes: los registros sensoriales, la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP).

El primer almacén está formado por los registros sensoriales (el registro visual, el registro auditivo, sistema háptico, entre otros), la información del medio ambiente llega a los registros sensoriales en paralelo. De estos pasa a un almacén de capacidad limitada denominado almacén de la memoria a corto plazo (MCP). La información contenida en este almacén de memoria decae rápidamente, aunque más despacio que en los registros sensoriales. En este punto se eligen las estrategias de control que se van a utilizar (repetición, codificación de la información y cual se va a transferir al siguiente). El almacén de la memoria a corto plazo se comunica con el almacén de la memoria a largo plazo. Este por su parte, es un almacén de memoria permanente o casi permanente donde el contenido puede acompañar al individuo toda su vida.

A modo de ejemplo sobre el proceso, la información en primer lugar se produciría por la entrada visual (registros sensoriales). De ahí pasaría al almacén de la memoria a corto plazo, donde permanecerían las letras o las palabras antes de su acceso al significado, del proceso sintáctico y semántico. A continuación, se compondrán las palabras y formarán la frase (L+A =LA; M-A-M-A =MAMÁ...).

Una vez formada y leída la palabra o frase, ésta pasará a la memoria a largo plazo donde establecerá relaciones con los conocimientos que se tengan, si coinciden se integrará la información y si no se olvidará la frase.

Es importante mencionar, que si existen problemas en la memoria a corto plazo seguramente aparezcan dificultades lectoras, al realizar las retenciones momentáneas y no poder acceder al significado ni realizar los procesos sintácticos y semánticos.

Hay que resaltar que, para poder realizar todo el proceso anteriormente expuesto es necesario ejecutar una serie de **operaciones cognitivas**. Como la discriminación visual para identificar el texto y la discriminación auditiva para generar la correspondencia entre grafemas y fonemas y conseguir la conciencia fonológica (a la que más adelante dedicaremos nuestra atención), la agrupación y asociación entre distintos niveles (los fonemas y sus representaciones, los grafemas con sus correspondientes fonemas, significado y significante...), la descomposición de los elementos del texto (letras, sílabas, palabras), la síntesis para las uniones de los distintos componentes y las generalizaciones.

Podemos decir, por tanto, que el niño no almacena conocimientos, sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes (Piaget, 1961).

Para poder conseguir la adquisición de la lectoescritura, el alumno puede seguir distintos caminos, en algunos casos siendo estos más útiles y rentables que otros. Estamos hablando en concreto de las estrategias de aprendizaje, siendo estas una especie de guía flexible y consciente para alcanzar el logro de objetivos. Dependiendo de cuales sean utilizadas, se magnificarán los avances logrados y por otra parte los errores que se cometen.

Según Schmeck (1988); Schunk (1991) “las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje”.

Las estrategias pueden ser utilizadas de manera espontánea o ser facilitadas por el docente. Sobre todo, en los primeros años, Educación Infantil, las estrategias adoptadas y empleadas son llevadas a cabo de forma espontánea e inconscientemente por parte del alumnado.

Podemos agrupar las estrategias según el proceso de aprendizaje en el que se encuentren, frecuentemente interactuando entre sí:

<i>Estrategias de adquisición</i>	Cuando se dirigen a alcanzar algún objetivo
<i>Estrategias de evaluación</i>	Cuando se dirigen a valorar se ha alcanzado el objetivo
<i>Estrategias de explotación</i>	Cuando aplican el objetivo alcanzado

Destacamos algunas de estas habilidades (Nisbet, 1987; Monereo, 1994; Haywood, 1997):

Observación	Autoobservación, observación directa...
Investigación	Aproximación y manipulación del objeto.
Comparaciones	Realizar un análisis comparativo, búsqueda eficaz de la información...
Ordenar	Orden serial, temporal, espacial...
Clasificar	
Representación	Gráfica, icónica, verbal, gestual
Memorizar	Codificación cognitiva, evocación, reconocimiento, reconstrucción...
Evaluación	Toma de decisiones, demostración...
Trasferir	Inferir, transferir, interpretar, evaluar...
Ajuste	Proceso neurológico realizado a través de distintas acciones ante situaciones nuevas.
Implicación personal	Las relacionadas con los aspectos afectivos emocionales

Otro punto importante para el correcto desarrollo y adquisición de la lectoescritura son los **conocimientos previos**. Estos conceptos se fundamentan en las experiencias previas que ha tenido el alumno con la lectura, ya que es importante tanto la cantidad como la calidad de dichas experiencias pues según dicen Fernández y Gómez (2007), “*la historia de la escritura en el niño comienza mucho antes de que un maestro ponga un lápiz en sus*

manos y comience a enseñarles cómo se dibujan las letras”. Debido a esto, el conocerlos puede hacernos cambiar de objetivos o incluso de método.

Una de las grandes preguntas o incógnitas que siempre surgen en el ámbito educativo y/o a los progenitores es “¿Cuándo está preparado el niño o la niña para trabajar la lectoescritura?”. En cierto modo, estamos buscando la respuesta de cuál es el momento madurativo y cronológico más adecuado para realizar esta tarea.

Entendemos la madurez del niño como un momento en su desarrollo, como individuo que modifica su organización neurológica, sus formas de pensamiento, su afectividad, sus intereses...

En primer lugar, las características evolutivas del propio niño van a proporcionar una información muy útil para poder diseñar el aprendizaje de la lectoescritura. Pero, por el contrario, la edad cronológica no nos resultará demasiado útil e incluso puede llegar a confundir, dado que cada persona tiene unas características y diferencias individuales que le hacen ser único.

Si buscamos una explicación más biológica, entendemos la madurez como una función del tiempo, la cual requiere condiciones ambientales apropiadas para que se dé, y es bastante independiente, en cuanto a la posibilidad de ser acelerada, retrasada o modificada.

Para J. DOWNING y D. V. THACKRAY (1974), la madurez en la lectura es “El momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño individualmente puede aprender a leer con facilidad y provecho”.

Por tanto, respecto a la lectoescritura, entenderíamos la madurez como el punto antes del cual es difícil, laborioso y poco eficaz realizar una actividad de descifrado de signos gráficos y después del cual un retraso en la enseñanza no tiene un valor significativo.

Por esta razón y ante esta pregunta lanzada, deberíamos previamente contestar a otras dos cuestiones que se plantean: ¿qué entendemos por leer? Y ¿qué entendemos por escribir?

Según Cassany, entendemos por lectura una competencia fundamental que no sólo implica procesar el contenido de un texto sino saber usar el texto leído y su significado para formar una interpretación propia.

Por lo tanto, podemos decir que leer es una forma de comunicación, como el hablar o el escuchar, donde se trata de comprender un texto e interpretarlo con nuestros conocimientos.

Por su parte, podríamos definir la escritura como una representación de pensamientos, ideas, opiniones...elaboradas mediante caracteres y plasmados en papel u otros materiales.

En este caso Cassany, describe la **escritura** como una manifestación de la actividad lingüística con un objetivo determinado, es una forma de usar el lenguaje en dos de estos objetivos y en algunas situaciones las intenciones pueden modificar el significado convencional de las expresiones.

Una vez respondidas estas cuestiones, debemos tener en cuenta que el lector-escritor puede iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas. Además, resulta bastante anecdótico como los libros ejercen una atracción temprana en niños y niñas, siendo difícil discernir si es una fascinación sobre el objeto, como tal, o por el descubrimiento de un mundo fantástico donde desarrollar su creatividad e imaginación e incluso retener al adulto y su compañía.

Debemos resaltar, la necesidad de cierta madurez enfocada a una perspectiva psicolingüística, entendiendo la lectura y escritura como el acceso al código lector-escritor con el desarrollo de los procesos antes analizados.

Además de esta perspectiva psicolingüística, existen **nociones básicas** para desarrollar el proceso de lectoescritura. Para la psicóloga Isabel Morales “desde el punto de vista psicológico una piedra fundamental en la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura está íntimamente vinculada con la Psicomotricidad, que advierte una relación directa entre la mente y el movimiento, es la capacidad del ser humano, para coordinar desde el cerebro los movimientos generales del cuerpo, involucrando los músculos finos y gruesos; o las llamadas habilidades básicas para el aprendizaje”.

Podemos destacar algunos factores básicos o requisitos previos para la maduración en el proceso de la lectoescritura, apoyándonos en la explicación de Pamela Ferreira en su publicación “Prerrequisitos necesarios para la adquisición de la lectura y escritura”:

- *Factores intelectuales:* razonamiento, precálculo, conceptualización, interpretación, comprensión, resolución de problemas, lenguaje, preescritura...
- *Psicológicos y fisiológicos:* atención, memoria cinestésica, percepción, habilidades visuales y auditivas, análisis y síntesis visual y auditiva, lateralidad, conciencia fonológica, esquema corporal, orientación espaciotemporal, coordinación viso-motriz, desarrollo de la motricidad (fina y gruesa), ritmo...
- *Emocionales:* equilibrio emocional, motivación, gratificación...
- *Ambientales:* situación familiar y social, contexto, intereses del niño...

Por tanto, como se ha mencionado anteriormente, para aprender a leer y escribir se deben de tener ciertas habilidades básicas, además de tener en cuenta el ritmo propio de maduración de cada niña o niño, su desarrollo físico, emocional e intelectual. Pero es cierto, que la edad estimada como “ideal” para el desarrollo de este aprendizaje serían los seis años.

4.1.1 Etapas de la lectoescritura.

Psicológicamente, lectura y escritura tienen una base en común, llamada función sensorio-perceptiva. Pero son procesos que necesitan de habilidades diferentes. En realidad, lo que distancia el proceso lector del proceso escribano no es otra que la necesidad de una destreza manual motórica para representar signos gráficos además será necesario contar

con un cierto grado de adquisición de coordinación óculo-manual y motricidad fina con vistas a la escritura.

Por esta razón antes se produce la lectura y después la escritura, aunque la función sensorio-perceptiva estará presente en ambos y se pueda decir que ambos procesos se den en paralelo.

A la hora de mencionar las etapas de la lectoescritura, lo haremos por separado, es decir, diferenciando las fases de la lectura y de la escritura.

Lectura:

A la hora de establecer las etapas propias de la lectura, podemos realizar diversas clasificaciones o agrupaciones según el criterio que queramos reflejar.

En primer lugar, podemos hacer una clasificación donde identificamos tres grandes etapas en la formación de un lector, en torno a la capacidad y a la forma de hacerlo. Al principio, el niño no lee, es decir, alguien le lee, esta fase transcurre desde su nacimiento hasta conseguir su alfabetización. A continuación, comienza a leer junto con iguales u otros, solapándose esta etapa con el inicio de la educación formalizada (Educación Infantil).

Después, nos encontramos una fase donde lector ya es autónomo y realiza este proceso de forma propia, utilizando sus preferencias para la selección de textos.

Otra agrupación, sería, en torno a dos etapas muy diferenciadas. Una primera etapa denominada global, cuyo objetivo es establecer la relación entre el lenguaje oral y el escrito, donde el aprendizaje está dirigido al desarrollo de vocabulario, la adquisición de la conciencia fonológica, la lectura de imagen, la integración de conceptos básicos... Por su parte, la segunda etapa, estaría más destinada hacia el acceso al código. Donde se desarrollaría los procesos lectores.

Por último, podemos realizar una clasificación de las fases de la lectura más centrada y estructurada en los procesos y adquisiciones, destacando las siguientes etapas:

- ***Logográfica:*** encontramos una “actitud de lectura”, donde se reconocen las escrituras globales: mamá, papá, Coca cola... En realidad, en esta fase no existe

una verdadera lectura, sino un reconocimiento visual. No hay decodificación y tampoco una correspondencia grafema-fonema.

- Alfabética: nos encontramos en una etapa de decodificación fonológica. Existe la asociación grafema-fonema, por tanto, el lector lo hace articulando fonemas o sílabas (por ejemplo: dado (daaa-dooo), mano (maaa-nooo)).
- Ortográfica: en esta fase, se reconocen los patrones ortográficos, requeridos en una lectura fluida. El lector capta grupos de letras y posteriormente palabras con un golpe de vista. (por ejemplo: da-do (dado)).
- Fluida-expresiva: en esta etapa, como su propio nombre indica se efectúa una lectura dinámica. Teniendo un manejo del proceso de decodificación y de la semántica. En esta, se tiene en cuenta la puntuación, expresión y el contexto.

Escritura:

Anteriormente, se habló acerca de la edad cronológica adecuada o recomendada para desarrollar la lectoescritura. Del mismo modo, debemos tener en cuenta a la hora de hablar de las etapas o fases de la escritura que cada niño tiene un progreso particular de adquisición la misma.

Además, es importante observar al niño y detectar de forma precoz las dificultades que pueda tener, al igual que estimular su motricidad y comprender sus grafismos. Pues interviniendo y corrigiendo a tiempo, se podrán evitar complicaciones mayores en el aprendizaje.

A continuación, se van a presentar las etapas de la escritura apoyándonos en la explicación que María Eugenia Daney aporta según las etapas de la escritura infantil:

Etapa pre-fonética (también llamada motórica o del garabateo espontáneo):

- Presilábica: se da en torno a la edad de los 3 a los 4 años. Es una escritura indiferenciada, no existe una comprensión del principio alfabético y por lo tanto no hay correspondencia grafema-fonema (es decir, se escribirá una letra de la misma forma que se hace un garabato).

Etapa fonética:

- *Silábica:* Se detecta al menos un sonido de la sílaba, suelen ser vocales o consonantes continuas, se empieza a tener cierta noción entre el grafismo, el sonido y la sílaba o palabra. Se da entorno a los 4-5 años.
- *Silábica-alfabética:* Se comienzan a detectar y representar algunas sílabas de forma completa, pero se obvian algunas letras en la escritura. Se produce entorno a los 4-5 años hasta los 7 años.
- *Alfabética:* Se detectan todos los sonidos y se representan de forma correcta con su letra. Se da entre los 5 y 7 años.

Etapa viso-fonética:

- *Ortográfica:* Se escribe respetando el código de escritura y sus excepciones. Se da en torno a los 8 años aproximadamente.

A modo de resumen, resulta importante conocer y comprender las distintas etapas que conforma los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. Pues, entendiéndolas podremos adaptar o crear actividades adecuadas a cada fase, teniendo en cuenta los distintos ritmos de cada persona e interviniendo en los posibles problemas o dificultades que surjan en su adquisición.

4.1.2. La importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura.

Cuando hablamos de conciencia fonológica, nos referimos de forma más amplia al conjunto de las habilidades fonológicas. Estas, nos permiten recapacitar y reflexionar sobre los sonidos de la lengua, más concretamente a la destreza para pensar, discriminar, adquirir y manejar los fragmentos sonoros, es decir, los fonemas y sus cualidades sonoras.

Para alcanzar esta habilidad, se pueden realizar diversos ejercicios y juegos a través de la secuenciación de sonidos que forman las palabras, como, por ejemplo: distinguir sonidos, separar y aislar fonemas, identificar las posiciones de diferentes fonemas, en una palabra,

trabajar la adecuada colocación de los órganos implicados (fonoarticulatorios), aumentar y omitir sonidos, transformación de sílabas, juegos con rimas...

En el título de este apartado, se menciona la importancia que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura. Debemos destacar que, la conciencia fonológica se define como una habilidad metalingüística, dado que se centra en la reflexión sobre el propio lenguaje.

Si bien es cierto, que ambas están estrechamente relacionadas, conciencia fonológica y lectoescritura, pues existe una relación bidireccional, dado que la primera favorece el aprendizaje de la lectoescritura y la adquisición de ésta, permite la conciencia de los diferentes fonemas. Por lo tanto, se origina una correspondencia entre el fonema, es decir sonido, y grafema, es decir la letra escrita, y al revés, siendo este el apoyo visual de los sonidos del habla.

A pesar de lo mencionado, no se pretende reflejar que se trate de una habilidad lingüística imprescindible para comunicarse, pues una persona puede hacerlo sin tener conciencia fonológica, además algunos niños y niñas la entiende de manera natural, pero otros necesitan de más ayuda para adquirirla.

Se ha comprobado que, las dificultades o deficiencias en las habilidades fonológicas suelen aparecer en el origen de problemas de aprendizaje. Debido a esto, es importante su práctica evitando de esta forma errores en la lectura y escritura. Por lo tanto, el trabajo fonético confirma ser un importante aliado a la hora de mejorar y evitar problemas específicos en la lectoescritura, siendo importante su necesidad de estimulación a partir de los 3-4 años y su necesidad de evaluarla si se detectan dificultades.

Otro ejemplo claro de la importancia de la conciencia fonológica es en el caso del tratamiento de la dislexia o de las dificultades importantes en la adquisición de la lectura, donde es muy recomendable incluir actividades que contengan estas habilidades.

A modo de recapitulación, podemos mencionar las palabras de la patóloga educativa del habla y del lenguaje Kelli Johnson, quien nos resume la importancia de la conciencia

fonológica, siendo la misma la base para aprender a leer y la capacidad de reconocer y usar los sonidos del lenguaje.

4.1.3. Métodos de lectoescritura

Elegir un método de enseñanza concreto para la lectura es una importante decisión. Como ya hemos comentado anteriormente, la lectura es la puerta hacia la adquisición de infinidad de conocimientos y aprendizajes, por tanto, una lectura ágil y fluida permitirá un rendimiento favorable, de lo contrario tendría la consecuencia de dificultad en todas las áreas. Un aspecto importante para tener en cuenta sería la coordinación (aula-familia) a la hora de utilizar un método, de este modo evolucionando de forma paralela.

Para Mendoza, López y Martos (1996, p. 285), La enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura es una cuestión fundamental, no solo desde una perspectiva didáctica, sino como eje en torno al cual gira el desarrollo cognitivo de la persona.

Desarrollo de los métodos de lectoescritura (*Véase ANEXO 1*)

4.2. Alumnos con Discapacidad Intelectual.

En el manual DSM-V (2019), podemos encontrar Discapacidad Intelectual en el apartado de Trastornos de Neurodesarrollo. Donde se diferencian tres criterios básicos para diagnosticarlo, que son: Déficits en el funcionamiento intelectual, Déficits en el funcionamiento adaptativo e inicio de dichos déficits durante el periodo de desarrollo.

Los déficits en el funcionamiento intelectual están referidos a que mediante evaluaciones clínicas individuales y a través de los resultados de test de inteligencia estandarizados se confirma carencia en razonamiento, solución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones, aprendizaje académico y aprendizajes a través de la propia experiencia.

Si la persona tiene problemas por alcanzar los objetivos sociales y culturales de una vida independiente y una responsabilidad social, se dice que presenta déficits en el funcionamiento adaptativo. Sin apoyos estas carencias limitan el funcionamiento en una

o más actividades de la vida diaria y en varios contextos como el escolar, el trabajo o en comunidad.

Se confirma el diagnóstico de discapacidad intelectual si la persona presenta estos criterios durante su desarrollo.

También en el diagnóstico aparece en nivel de discapacidad de la persona y este se determina por la conducta adaptativa, es decir, en función de los apoyos que vaya a necesitar para poder llevar una vida lo más autónoma posible, dividida por área conceptual, área social y área práctica.

Y los niveles de gravedad se diferencian entre leve, moderado, grave y profundo. Cuanto mayor son los apoyos para que una persona se desarrolle con normalidad, mayor es el grado de discapacidad. O viceversa, cuantos menos apoyos necesite una persona para desenvolverse en la vida de forma autónoma, menor es el grado de su discapacidad.

La inteligencia depende de factores genéticos y ambientales. Sin embargo, los avances en genética han podido ser capaces de detectar mediante pruebas médicas la probabilidad de existencia de una discapacidad intelectual, aunque en ocasiones es difícil identificar la causa que provoca la discapacidad intelectual. Algunos síntomas como los déficits de lenguaje o las aptitudes sociales y personales pueden deberse a problemas emocionales, privación ambiental, sordera... en vez de a una discapacidad intelectual.

Las causas que pueden provocar discapacidad intelectual se dividen en los momentos representativos durante el embarazo (prenatales), durante el parto (perinatal) o después del parto (posnatal).

Las causas prenatales más frecuentes que se suelen dar en Discapacidad intelectual son las anomalías cromosómicas y genéticas,

Las causas prenatales más notorias suelen ser anomalías cromosómicas (como el síndrome de Down), así como trastornos metabólicos (como la Galactosemia que consiste

en convertir la galactosa en glucosa y sus síntomas son la disfunción hepática y renal, déficits cognitivos y cataratas en niños) y neurológicos de origen genético (microcefalia, síndrome de Rett). También puede provocar discapacidad intelectual durante el periodo de gestación las infecciones congénitas como la rubéola o la toxoplasmosis. Otra causa es la exposición del feto a fármacos y tóxicos como el alcohol. Y menos frecuente en nuestro país pero que también hay que tenerlo en cuenta es la desnutrición grave de la madre, puede causar en el feto problemas en el desarrollo y discapacidad intelectual.

Las causas perinatales más usuales están vinculadas con el adelantado del parto (bebés prematuros), complicaciones en el parto y necesaria utilización de fórceps, hemorragia en el Sistema Nervioso Central, bebés con peso bajo o extremadamente bajo tiene un riesgo significativo en tener discapacidad intelectual, esto último está condicionado a la edad gestacional, a los eventos perinatales y a la calidad de la atención ofrecida.

Las causas posnatales están directamente ligadas a las condiciones del entorno donde se desarrolla en bebé, teniendo especial importancia la desnutrición, la ausencia de apoyo físico y emocional, carencia de refuerzo cognitivo para el crecimiento del lactante. Otras causas que pueden provocar discapacidad intelectual en un recién nacido son la encefalitis ligada al VIH, las intoxicaciones, la meningitis o los accidentes con lesiones craneoencefálicas graves o asfixia.

Ahora pasaremos a describir de forma muy generalizada los signos y síntomas de la discapacidad intelectual, si bien es cierto que cada persona presenta unos determinados indicios, las personas con discapacidad leve o moderada empiezan a presentar estos en edad preescolar se ven condicionados por el avanzado ritmo escolar que ellos no pueden seguir y se empieza a notar un ritmo más lento en el aprendizaje, también pueden presentar una motricidad gruesa y fina menos avanzada que el resto y problemas al gestionar sus emociones y conducta frente a los demás, pues no son capaces de llegar a entender las normas sociales impuestas. Las personas con esta patología también pueden presentar problemas de movilidad, por ejemplo, en la parálisis cerebral, cuando hay una discapacidad intelectual muy grave o profunda los síntomas son claros y deberán tener otro tipo de cuidados más enfocados a conservar su salud y bienestar tanto físico como

sensorial, también se iniciará un proceso enseñanza para comunicarse mediante los S.A.A.C. (Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación).

La dificultad a la que se pueden enfrentar las personas con discapacidad intelectual y su entorno más cercano son las alteraciones de la conducta adaptativa, pues las normas sociales son algo que implícito que se van entendiendo a medida que vas interactuando con la sociedad y madurando como persona, las personas con DI no son capaces por ellas mismas de entender estos códigos sociales, por lo que necesitan especial ayuda en su conducta adaptativa y saber cómo comportarse en cada momento y situación. Por eso es importante acudir tanto ellos como las familias a profesionales que les enseñen a saber comportarse, y explicarles el sentido de ellos. De esta forma su autoestima se reforzará al ver que sigue la conducta normalizada.

Para diagnosticar la DI, pueden intervenir varias pruebas médicas como estudios genéticos (cariotipo, análisis cromosómico por micro matrices o estudios directos de ADN), evaluación del desarrollo de la inteligencia o imágenes de SNC. Para proporcionar un diagnóstico de DI, se deben de haber superado las pruebas clínicas oportunas que corroboran una limitación en la inteligencia, aunque con un margen de error este ha de ser valorado por el pediatra especialista y obtener un estudio del contexto socio cultural del paciente, así como tener en cuenta los trastornos neuro físicos del paciente como retrasos en el desarrollo de moderados a grave, discapacidad progresiva, deterioro neuromuscular o sospechosos trastornos compulsivos. Una vez realizado el diagnóstico, hay que centrarse en obtener una causa.

El pronósticos y el tratamiento es optimista, con una evaluación y valoración multidisciplinar el paciente será atendido tanto por un equipo médico, como por un sistema educativo adecuado a su ritmo y proceso de aprendizaje, en la educación especial es garantía de individualización y por supuesto consecución de los objetivos, teniendo en cuenta sus características tanto físicas como mentales y adecuando todos los materiales y recursos a su cualidades para proporcionar y fomentar la autonomía propia y social.

4.2.1 Datos interesantes sobre la discapacidad intelectual.

Es preciso destacar que ante todo son personas y que, como tal, también tienen sueños, intereses, gustos y objetivos. La discapacidad intelectual no es una enfermedad mental, y todas esas personas pueden progresar mucho si les damos los recursos y los apoyos adecuados.

Pasamos a definir el término, multidiscapacidad, es un término poco utilizado por la amplitud que presenta. Una persona con multidiscapacidad es una persona que además de tener discapacidad intelectual, tener déficit en el aspecto cognitivo es un requisito para poder diagnosticar con multidiscapacidad. Además, tiene gravemente afectado o presenta un trastorno en la locomoción o movilidad, o un trastorno en el lenguaje o en el ámbito comunicativo.

Existen varios tipos de discapacidad, entre los que nos podemos encontrar, física, debida a problemas de movilidad provocada por hemiplejias de los miembros inferiores, por ejemplo. Discapacidad sensorial en la que incluye deterioro o alteración de los órganos sensoriales de la vista o el oído. Discapacidad intelectual, que se traduce en el deterioro de la capacidad cognitiva o en la adaptación de las habilidades sociales, conceptuales y prácticas. Discapacidad mental, deterioro o alteración en las funciones mentales de manera que están alterados los conceptos de pensar, sentir y relacionarse.

Todos estos tipos de capacidades son una condición que presentan dichas personas de manera congénita o de manera adquirida a lo largo de su desarrollo. Para facilitarles la convivencia en la sociedad y poder aumentar su autonomía se creó el término accesibilidad, que consiste en eliminar todo tipo de barreras que les impide llevar una vida normalizada. Los tipos de barreras que se puede encontrar una persona con discapacidad en la sociedad son las arquitectónicas, por ejemplo, son las más fáciles de ver y percibir, ponemos el caso de una persona en silla de ruedas para acceder a un edificio necesita una rampa o un elevador en las escaleras, un mostrador bajo adecuado a su altura, unas puertas con un ancho adecuado a la silla de ruedas..., los adjetivos peyorativos como “minusválido”, “ciego”, “sordo” son barreras sociales, dirigirnos a ellos por su condición

personal es una discriminación pues no dejan de ser personas y como tal se les tiene que tratar, con las mismas condiciones, derechos y deberes que el resto de los ciudadanos.

4.2.2. Métodos de lectoescritura para personas con Discapacidad Intelectual

A continuación, se va a realizar una revisión de los métodos de lectoescritura existentes para personas con discapacidad intelectual. (*Véase ANEXO 2*)

4.2.3 Alumnos no vocales, proceso de enseñanza – aprendizaje.

En diversas ocasiones, cuando nos referimos a alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), encontramos que gran parte requiere o necesita de la utilización de comunicación aumentativa y alternativa, debido a carecer de lenguaje hablado o lenguaje oral.

Por tanto, lo que se busca con la comunicación aumentativa y alternativa es poder ampliar y/o compensar dichas dificultades en la comunicación y en el lenguaje verbal eficaz que, entre otras, las personas con diversidad funcional puedan tener.

En apartados anteriores, se ha tratado la importancia que tiene la lectoescritura para la adquisición de aprendizajes y conocimientos y para el propio disfrute del individuo. Y no menos importante es, para una persona tener la capacidad o la posibilidad de relacionarse con los demás, utilizando por tanto la comunicación y el lenguaje para poder aprender, sentirse parte de la sociedad, disfrutar con los iguales... sin verse privado de ello por diferentes dificultades que puedan aparecer en el lenguaje oral.

Existen diferentes casuísticas que puedan requerir el uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC). Algunas de ellas pueden ser los trastornos del espectro autista (TEA), la discapacidad intelectual (DI), las enfermedades neurológicas, parálisis cerebral (PC), distrofias musculares, traumatismos craneoencefálicos, afasias, pluridiscapacidades de diversa tipología...

Es importante destacar que, el uso de estos sistemas y por tanto la comunicación aumentativa y alternativa, no impide la rehabilitación o recuperación del habla natural, sino que puede servir de ayuda.

Los recursos que se utilizan en la comunicación aumentativa y alternativa son diversos. Existiendo de tipo gráfico como las letras, palabras, dibujos, pictogramas y fotografías; Hasta pasar por los recursos gestuales como la mímica o signos/gestos manuales... todos ellos son adaptados a las necesidades y características de cada individuo.

Además de los citados, también encontramos diferentes recursos tecnológicos o soportes que apoyan y hacen posible esta comunicación aumentativa y alternativa. Estamos hablando de comunicadores y soportes digitales como los ordenadores, las Tablet o comunicadores de habla artificial. Los cuales, son utilizados a través de diferentes herramientas digitales, software y aplicaciones que permiten sustituir el lenguaje oral y efectuar una comunicación funcional. A mayores, también pueden ser recursos no tecnológicos como libros, cuadernos de comunicación y tableros.

5. INTERVENCIÓN

5.1. Breve descripción y características del alumno.

El alumno presenta un retraso psicomotor e intelectual significativo. Donde la manifestación más evidente es un importante déficit en el habla, dificultades en la motricidad fina y gruesa, sobre todo de coordinación vista – movimiento y entre miembros, y el desequilibrio entre sus capacidades comprensiva y expresiva.

Tiene reconocida una discapacidad del 75% calificada como Retraso mental moderado de etiología congénita y discapacidad múltiple por poliartritis crónica juvenil de etiología inmunológica por encefalopatía no filiada, 3 puntos de movilidad reducida y necesidad de 3ª persona.

A pesar de la descripción presentada y de numerosas pruebas y evaluaciones de especialistas no se ha conseguido un diagnóstico exacto. Si hay constancia de que no

existen problemas neurológicos estructurales ni desórdenes metabólicos, también se ha descartado la probabilidad del espectro autista (aunque puedan reconocerse algunos rasgos al verse ampliada la categoría) o una enfermedad regresiva.

La explicación de una posible causa, según especialistas, puede ser de origen genético (viéndose afectados genes individuales), pero desde luego no es un síndrome conocido. Además, se cree que, si en algún momento se identificara la causa concreta, seguramente no implicaría modificaciones en cuanto a expectativas, terapias y proceso de enseñanza-aprendizaje y su tratamiento.

Terapias y actividades.

El alumno, se encuentra matriculado en un centro de educación especial, desde la etapa de infantil. Allí, trabaja con el especialista de pedagogía terapéutica y acude a sesiones individuales de fisioterapia y audición y lenguaje.

Como actividades de refuerzo, también asiste a logopedia (trabajo orofacial, emisión de sonidos y comunicación) y además a terapia ocupacional (enfocado a la integración sensorial).

Por otra parte, también asiste a clase de iniciación a la música. Esta, se focaliza siguiendo el método Willems, el cual aporta unas profundizaciones y orientaciones más teóricas que prácticas, abordando el perfil de la música desde el punto de vista psicológico. Sus actividades están centradas en el juego, mediante el cual descubre ritmos interiores e investiga los planos instintivos, afectivos y mentales del niño.

A mayores, también acude a entrenamiento personal en piscina, en un centro deportivo. Incluso, participa en la actividad de ocio y tiempo libre, donde comparte actividades y espacios con otros compañeros/as y se relaciona e interacciona, con la supervisión de monitores.

Forma de interacción y manera de relacionarse.

En cuanto al aspecto relacionado con la comunicación y el lenguaje, se ha comentado anteriormente que el alumno es no vocal. Pero demuestra bastante interés por emitir sonidos o golpes sonoros para participar en distintas interacciones.

Comprende todo lo que se le indica y se expresa y hace entender mediante su cuaderno de comunicación (elaborado por su anterior logopeda y por su profesora de audición y lenguaje, quien lo actualiza de forma progresiva). Además, usa también algunos gestos limitados y otros algo ambiguos, los cuales le sirven para comunicarse, pero solo con las personas de su entorno más cercano.

El cuaderno de comunicación responde a un tríptico, elaborado mediante pictogramas de Arasaac. Donde los sujetos (izquierda) se marcan con un fondo amarillo, los verbos (en medio) con un fondo en verde, y los complementos genéricos en naranja, los sociales en fucsia y otros varios, se encuentran a la derecha.

En esta última lámina encontramos diversas fundas plásticas con anillas, identificadas mediante pestañas salientes al margen derecho, las cuales pertenecen a los pictogramas correspondientes a las categorías de complementos genéricos, quienes se visualizan cogiendo la pestaña y volviendo las hojas.

Hace unos años, se observó la posibilidad de que el alumno podría haber “empezado a leer”. A través de diversas comprobaciones, se vio que era más que reconocer palabras por su grafía, pues identificaba palabras a partir de una imagen, reconocía palabras tras la indicación de su fonema, mediante la explicación del significado, reconocía diferentes tipos de grafía y letras (incluida la manuscrita) ...

Por tanto, desde el colegio se ha insistido y trabajado en el desarrollo de la capacidad lectora, trabajando desde hace tiempo de forma conjunta con la familia (a través de juegos, lectura de libros, delectos y otras formas varias de desarrollo de la capacidad). Para el alumno, es una fuente de disfrute y motivación en la actualidad, por tanto, todo esto favorece el desarrollo de esta.

Actualmente, el alumno maneja y comprende los más de mil pictogramas del cuaderno, además de todos los cambiantes pertenecientes a las unidades didácticas y vocabulario que se desarrolla en el colegio.

La forma de expresión es a través de la indicación con el dedo pulgar de la mano derecha. De esta forma realiza frases adecuadas, y manifiesta sus deseos o necesidades.

Desde hace un par de cursos, se han ido sustituyendo en el cuaderno numerosos pictogramas por las palabras escritas, a medida que se ha ido desarrollando la lectoescritura. Además, de incluir artículos, conjunciones, preposiciones... que utiliza. Uno de los objetivos marcados, es la sustitución de este cuaderno de comunicación (debido a sus dimensiones y resultar actualmente menos práctico) por la plataforma de comunicación “GRID 3” mediante su uso en Tablet.

Para conseguir este salto, ha sido necesario todo un proceso de enseñanza y de aprendizaje relacionado con la adquisición de la lectoescritura, el cual a continuación se va a tratar de comentar de forma clara y sencilla.

Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando nos encontramos en el ámbito educativo con un alumno que presenta necesidades educativas especiales, el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto la metodología dista mucho de la practicada en la enseñanza ordinaria.

Debemos de observar y ver, lo que a otros ojos son limitaciones o dificultades, como alternativas o formas diferentes de desarrollar conocimientos y habilidades. Es decir, utilizar otros métodos o estrategias para poder lograr un mismo fin, en este caso en concreto, el desarrollo de la lectoescritura.

Al no presentar lenguaje oral, debemos de dotar de herramientas que permitan a la persona comunicarse, emitir deseos y peticiones, relacionarse, hacerse entender... es decir, permitir a la misma formar y ser parte de la sociedad que le rodea y en la cual está inmersa. Para ello, una gran herramienta que tenemos a nuestro alcance, son los ya citados Sistemas Alternativos y Aumentativos de comunicación (SAAC). Si acudimos a la página oficial de Arassac (centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa), la cual ofrece recursos gráficos y materiales adaptados para facilitar la comunicación y la accesibilidad cognitiva a todas las personas que, por distintas causas presentan graves dificultades en estas áreas, que dificultan su inclusión en cualquier ámbito de la vida cotidiana, podemos encontrar la explicación de estos como formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar

(alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad.

Son múltiples los recursos que se utilizan en los SAAC, trabajando con diferentes sistemas de símbolos y productos de apoyo.

En nuestro caso, nos vamos a centrar en la utilización de los sistemas de símbolos pictográficos. Dado que, estos se usan o aplican a personas no alfabetizadas debido a la edad o la discapacidad.

Elegimos estos, ya que facilitan la comunicación desde niveles básicos y se adaptan por consiguiente de manera muy eficaz a niveles cognitivos bajos, pasando por un nivel avanzado de comunicación. Si bien es cierto, que no se puede alcanzar un nivel tan completo como el de la lengua escrita.

En nuestro contexto, son dos los sistemas pictográficos más utilizados: el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) y el que nosotros vamos a utilizar, el Sistema ARASAAC.



Ilustración 2 Pictogramas ARASAAC

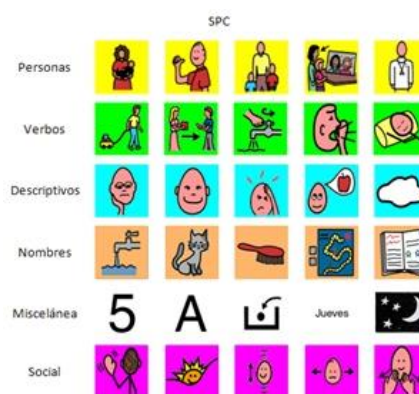


Ilustración 3 Pictogramas SPC

Como ya hemos mencionado, nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá como compañero de partida o herramienta los pictogramas. Estos no son, sino signos claros y esquemáticos, que representan un objeto real, una figura o un concepto.

Realmente, lo que conseguimos con su uso es sintetizar un mensaje, superando las dificultades de las lenguas y siendo más asequible su comprensión, al ser un elemento menos complejo que una imagen real o fotografía, es decir, no tiene elementos abundantes que provoquen errores, a la hora de identificar el objeto al cual nos referimos.

En la casilla de salida, iremos introduciendo los pictogramas progresivamente. Identificándoles, reconociéndoles, discriminándoles unos de otros, en definitiva, adquiriendo y comprendiendo el concepto que representan. Si hablásemos del nivel inicial, pues partiríamos de la utilización de pictogramas referentes a necesidades básicas (comer, beber, dormir, ir al baño...) o gustos y preferencias.

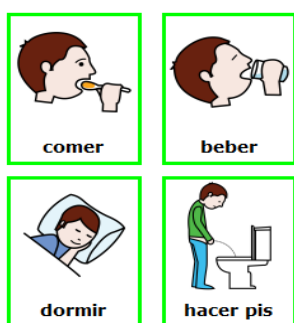


Ilustración 4 Pictogramas de necesidades básicas

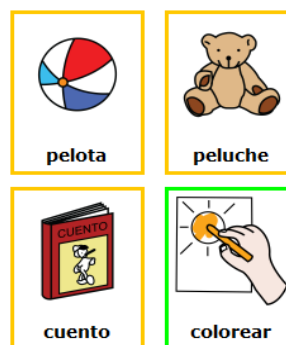


Ilustración 5 Pictogramas de intereses

Como podemos observar, estos pictogramas presentan ciertas peculiaridades o características. Lo primero, es que su conjunto lo forma el dibujo (representación del concepto) y la palabra escrita (grafía que representa al concepto). Además, a la hora de facilitar el aprendizaje y distinción de las categorías gramaticales, a lo anterior se le suma un recuadro de color (amarillo para sustantivos, verde para verbos, azul para adjetivos...)

A medida que, nuestro alumno va adquiriendo y avanzando en la adquisición de sus conocimientos y en los conceptos aprendidos el número de pictogramas irá aumentando, formado tableros de comunicación o pudiendo llegar a manejar cuadernos de comunicación, como es en nuestro caso.

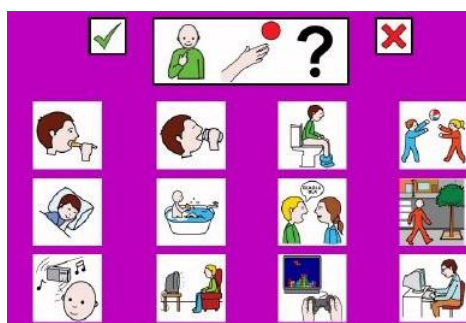


Ilustración 6 Tablero de comunicación (ARASAAC)

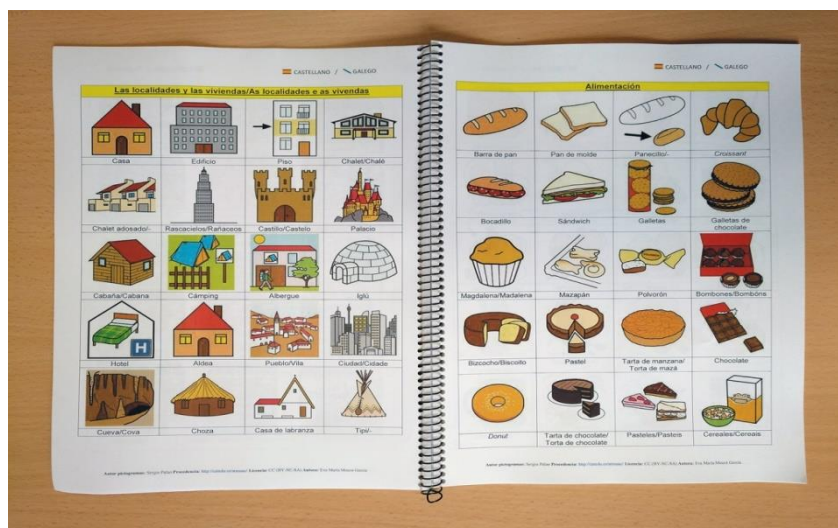


Ilustración 7 Cuaderno de comunicación (ARASAAC)

En apartados anteriores de este documento, nos referíamos a “contactos con la lectura”, desde edades muy tempranas. Retomando en cierta manera esa idea, podemos afirmar que uno de los primeros contactos que nuestro alumno ha podido tener con la lectoescritura (aparte de la estimulación previa de la lectura y la visualización de libros en la infancia por parte de los progenitores, o el devenir y uso de cuentos de forma propia) ha sido este.

Es decir, cada vez que presentamos, trabajamos, identificamos o simplemente el alumno fija su mirada en un pictograma concreto, también queda grabada en su memoria esa grafía que le acompaña. Por lo tanto, se realiza una primera asociación imagen-palabra, que, aunque no sea suficiente, si establecerá una primera base y toma de contacto.

Siendo más concretos, uno de los métodos ordinarios de adquisición de la lectura, el método global o analítico, sus comienzos se basan en la familiarización del lector con las palabras que aparecen repetidas una y otra vez, sobre todo si responde a un significado concreto o tiene un especial valor para él (su nombre, mamá, papá...).

De forma progresiva, irán apareciendo nuevas actividades que potenciarán este aspecto, como, por ejemplo, la mecánica utilizada en el método de aprendizaje de la lectoescritura en personas con Discapacidad de “Comes Nolla”. Donde se parte de la premisa de que a todos nos gusta que nos lean libros y cuentos, por esta razón es muy importante dar

sentido a las ilustraciones y narrarlas produciendo unas connotaciones nuevas a esa “lectura”, pues se crea un clima favorable y una experiencia positiva con todo lo relacionado con el mundo de la lectura y además afianzamos progresivamente el seguimiento visual de las palabras que acompañan a la ilustración.

Siguiendo en la misma línea, el afán de todo docente y progenitor es que su alumnado/descendiente reconozca su nombre y si es posible que aprenda a escribirlo. De momento, nos centramos en su reconocimiento, para el cual y siguiendo el anterior método (a su vez partiendo del método global) resalta la palabra (en nuestro caso el nombre de nuestro alumno) utilizando un color llamativo (rojo) y un tamaño mayor al normal que progresivamente se irá disminuyendo. De nuevo, lo que se realiza es una unión de la grafía de su nombre con su propia imagen. Produciéndose otra vez, esa asociación que hemos comentado con el uso y manejo de los pictogramas. Todo este principio, es aplicable a otras palabras de forma progresiva según su adquisición y además, fortalece la teoría del refuerzo si el concepto tiene relevancia para uno mismo.

Una cosa es clara, a mayor cantidad de estímulos de la persona en su infancia con el ámbito de la lectura (cuentos, libros, historias...) y más positivas sean estas experiencias, mayor será la posibilidad de desarrollar un gusto y adquisición por este campo, aunque no siempre se consiga.

Al trabajar a través de cuadernos de comunicación o comunicadores (aplicaciones que se utilizan desde ordenadores o Tablet) y a medida que el alumno va adquiriendo una mayor soltura y manejo, se van realizando pequeñas estructuras o formación de frases pictográficas a la hora de comunicarnos.

Es decir, en primer lugar, utilizamos una comunicación básica, centrada en la palabra (por ejemplo: comer). Posteriormente, iremos introduciendo a la persona que realiza esa acción, es decir el sujeto (por ejemplo: yo comer). Si las habilidades lo permiten, el siguiente paso será ir incorporando verbos y una primera conjugación (ejemplo: yo quiero comer). Y, por último, añadiremos complementos de esa frase (por ejemplo: yo quiero comer tarta).

Todo este proceso es prolongado y siempre se tendrá que realizar respetando y teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje del alumno.

Una vez alcanzado este nivel, y un uso y manejo desarrollado en el tiempo de este aspecto (llegándose a contar incluso años, como es nuestro caso), a la par que una evolución cronológica de la persona, se producen o se dan una serie de requisitos que van a favorecer el momento adquisitivo de la lectoescritura, o dicho de otra forma el momento adecuado para adquirir y desarrollar esta habilidad tan compleja.

Se puede resumir este cúmulo de requisitos, a mí entender y comparándolo con las opiniones de otros docentes en los siguientes:

- Necesidad de estimulación previa.
- Relaciones con el entorno y estímulos interesantes y positivos con aspectos vinculados a la lectoescritura.
- Un proceso de enseñanza-aprendizaje continuado.
- Un nivel determinado de capacidad intelectual.
- Una madurez cronológica y neuronal determinada.
- Desarrollo de habilidades para la lectoescritura (Coordinación óculo-manual, seguimiento visual, memoria visual...)
- Unificación de criterios y trabajo entre el ámbito educativo y familiar
- Despertar el gusto y e interés por la lectoescritura en el alumno
- Metodología adecuada al ritmo e intereses del niño
- Funcionalidad o meta en la adquisición de la lectoescritura.

Siguiendo con nuestro estudio particular, en este punto nos encontramos en la probabilidad o sospecha de la capacidad del alumno para adquirir la lectoescritura. Pues como bien se menciona en su descripción, desde la familia se reconocen pruebas evidentes de ello y desde el centro se comprueban esos avances.

5.2. Desarrollo de la habilidad de lectoescritura desde el aula. Metodología.

De forma contigua a las terapias a las cuales el alumno acude, al trabajo que se realiza desde casa y unificando criterios metodológicos, desde el aula se comienza a centrar los recursos y estrategias en el desarrollo de esta habilidad, pues se admiten tanto las

disposiciones independientes de la acción del entorno educativo como los aprendizajes que en él pueden darse y las dos pueden contribuir a la aparición de la disposición lectora.

Una vez, tenida la evidencia de que ha germinado la posibilidad de iniciarse en el desarrollo y aprendizaje de la lectoescritura, desde el aula se comienzan a trabajar aspectos genéricos para consolidar esos avances.

La metodología, el ambiente pedagógico y las actitudes del profesor en la medida en que contribuyen a que se den aprendizajes previos preparatorios y necesarios, han de ejercer un papel activo para alcanzar el objetivo marcado.

En una primera estancia, se realizan actividades basadas en el método global de lectoescritura, tratándose en el reconocimiento y asociación de la imagen con su grafía correspondiente, o la discriminación e identificación de palabras entre una serie dada, siendo siempre palabras con cierto valor o carga para el alumno.

La pauta que se ha seguido ha sido la formulación de la pregunta ¿dónde pone...? Y la indicación del adulto de unirlo con su correspondiente.

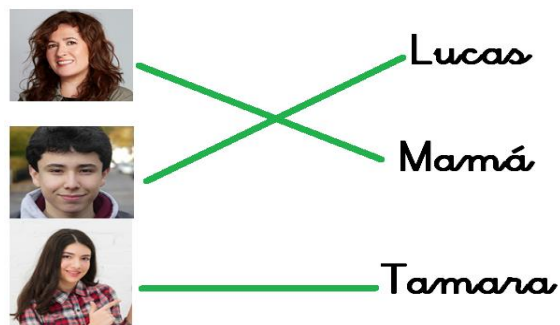


Ilustración 8 Asociar fotos de familia y sus nombres

Lucas	Papá
Mamá	Perro
Tamara	Comer

Ilustración 9 Discriminación de palabras

Otro aspecto, muy importante es la memoria visual. Siendo esta, la capacidad de recordar una imagen que se nos ha presentado visualmente y por tanto un aspecto clave en el proceso de la lectoescritura. Y unida a ella el partir de los intereses y fuentes de motivación del alumno.

En nuestro caso, se ha aprovechado la temática de los proyectos o unidades didácticas que se realizan en el centro y por supuesto el vocabulario que lo forma, para trabajar el desarrollo de esta habilidad (pues despiertan un gran interés en el alumno).

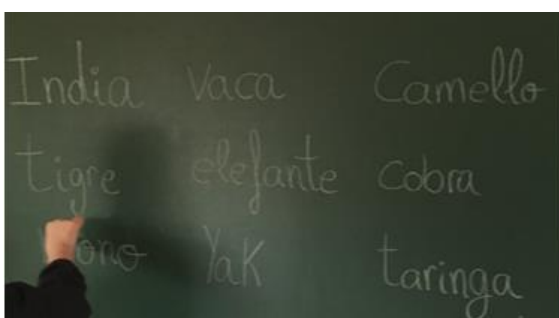


Ilustración 10 Discriminación de palabras partiendo de sus intereses previos

Llegados a este momento, surgen varias preguntas, que más adelante obtendrán respuesta: ¿Para qué se intentará desarrollar la lectoescritura? ¿Qué finalidad tendrá la lectoescritura en el alumno?

Un primer paso tras esta reflexión será elegir una metodología acorde y sobre todo motivante para el alumno. Teniendo en cuenta que proceso se va a seguir para desarrollar la lectoescritura.

Es necesario tener en cuenta, que los métodos elegidos para desarrollar esta habilidad nos ayudan o nos dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que no crean en sí mismo el aprendizaje, pues este depende del sujeto, de su actividad, implicación, capacidad, asimilación...

Basándose en estudios comparativos, entre enseñanza global vs enseñanza fonológica, en idioma castellano como el realizado en Canarias (Jiménez y Guzmán, 2003) o el equipo de investigación "*Dificultades de aprendizaje, psicolingüística y nuevas tecnologías*" de

la Universidad de la Laguna (Jiménez et al., 2014), muestran la superioridad del método fonológico comparado con otros de índole logográfica.

Por lo tanto, el proceso de adquisición de esta habilidad va a tener como base continua la conciencia fonológica, manejando los fragmentos y cualidades sonoras. Donde se van a realizar diversos ejercicios y juegos a través de la secuenciación de sonidos que forman las palabras.

Todo esto, tiene un valor añadido para nuestro alumno, dado que, al no ser vocal, la única guía sonora que recibirá será la que nosotros le proporcionemos.

Nos iniciaremos, con el trabajo de identificación, discriminación y asociación de letras y sonidos.



Ilustración 11 Asociación de letras y sonidos (fonemas)



Ilustración 12 Asociar letras con sonidos iniciales



Ilustración 13 Reconocer la letra en objetos

El siguiente paso que daremos, es la formación de sílabas con cada letra. Trabajando de esta forma una especie de abecedario silábico.

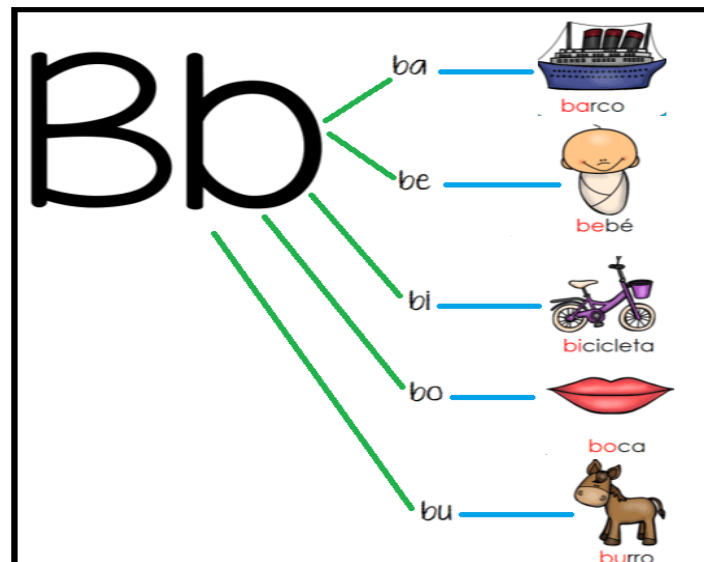


Ilustración 14 Abecedario silábico

Una vez trabajado esta formación con todas las letras, pasaremos a la composición de palabras, mediante la unión de sílabas, completando con la que falta y ordenándolas.

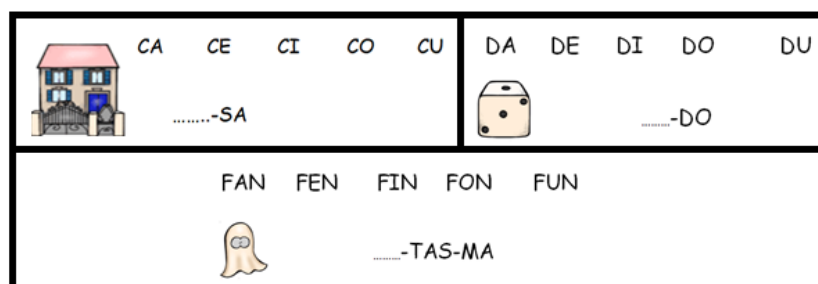


Ilustración 15 Ordenar sílabas para formar palabras

Es necesario recordar, que todo este proceso se da de forma continua con los aprendizajes y contenidos de otras materias y con el apoyo de otros materiales. Además del continuo manejo del cuaderno de comunicación y la sustitución de algunos pictogramas concretos por sus palabras correspondientes, ya que se continua de forma paralela con el ejercicio de lectura, identificación y discriminación de palabras.

Como bien, se ha ido desarrollando a lo largo de este trabajo, los dos procesos que forman la lectoescritura se van sucediendo y en ocasiones mezclando. Por eso llegado a este punto se incorpora como herramienta de trabajo la copia en papel plastificada de un teclado para escribir (de la misma colocación que el teclado del ordenador). Permitiendo la escritura y formación de palabras, su correspondiente deletreo y continuar el trabajo de desarrollo de la conciencia fonológica, a mayores del trabajo que se realiza en el ordenador, Tablet, PDI u otra tecnología digital.



Ilustración 16 Teclado para trabajar lectoescritura

Se continúa avanzando con el desarrollo y aprendizaje de la lectoescritura, y se incorporan actividades relacionadas con la lectura y discriminación de palabras y frases y con la comprensión y transcripción de estas utilizando para ello el cuaderno de comunicación.

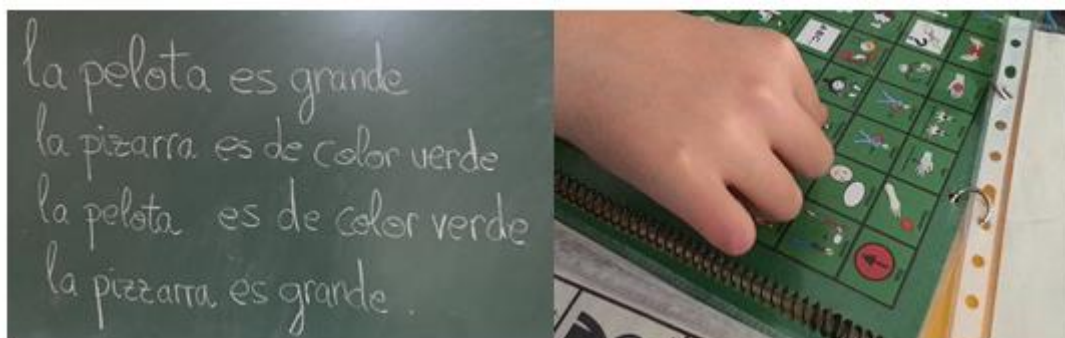


Ilustración 17 Discriminación y transcripción de frases

Su evolución y manejo de la lectoescritura, y la maduración cronológica y neuronal anteriormente citada, permite aumentar el nivel de complejidad y abstracción de las actividades.

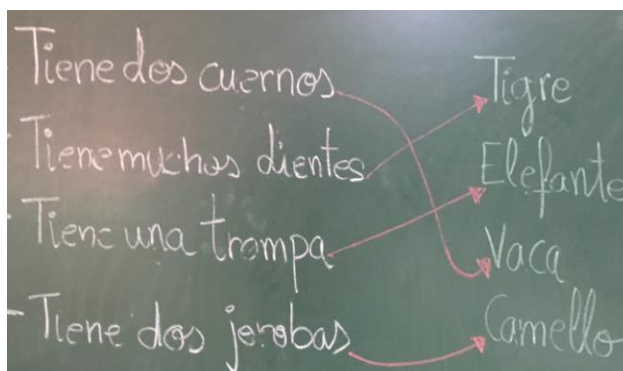


Ilustración 18 Definiciones

Una vez, adquirido y controlado esta fase, el siguiente nivel de complejidad es pasar a la lectura, comprensión y manejo de textos sencillos.

a	b	c	d	e
f	g	h	i	j
k	l	m	n	ñ
o	p	q	r	s
t	u	v	w	x
y	z			

limón → Verde
 Naranja → Amarillo
 Pera → Verde
 manzana → Amarillo

La moneda de la India es la Rupia euro, rupia, dolar, libra
 El saludo de la India se llama Namaste Hola, adios, Namaste
 El taxi de la India se llama tut-tuk coche, tuk-tuk, unwa
 En la India se come con las Manos manos, pies
 tenedor, cuchara

Ilustración 19 Asociación, comprender y completar

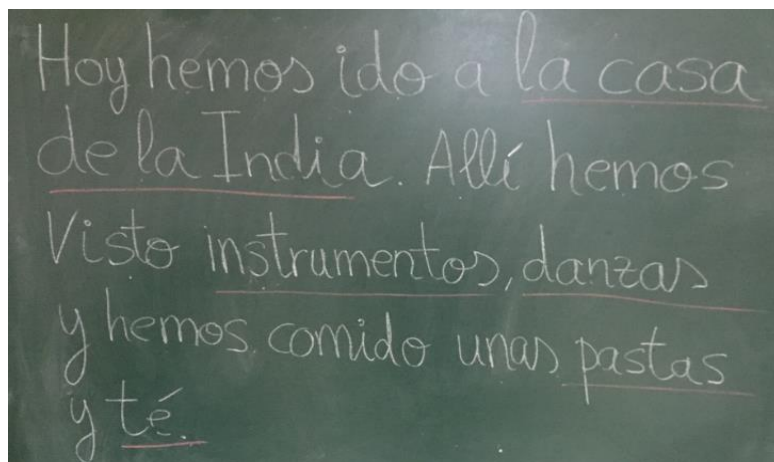


Ilustración 20 Trabajo de comprensión lectora.

Alcanzado este manejo de lectura, aparte de seguir de forma continua reforzando su consolidación y funcionalidad (utilizando diversas actividades como las descritas anteriormente), progresivamente se programa el trabajo y desarrollo de la escritura.

En una primera fase de este nuevo proceso (escritura), se practica, mediante la utilización de su teclado, la “escritura” de palabras, es decir, se realiza el deletreo y el silabeo por voz del adulto y el alumno señala letra por letra en su teclado (conciencia fonológica) para formar la palabra indicada.

Para usar una metodología más amena y no repetitiva, se alternan herramientas de trabajo, como la escritura en el teclado del ordenador, donde se escriben frases sobre intereses del alumno y como recompensa se puede ver el video, o también el trabajo mediante la Tablet, la cual es una herramienta que le genera mucho interés, a pesar de verse sobre todo el aspecto más lúdico de la misma.

Lo ideal, dentro de un tiempo, donde se profundice el manejo y la soltura de la expresión escrita, es la sustitución tanto de su cuaderno de comunicación de pictogramas como la plastificación de su teclado. Pero eso necesita de un trabajo por potenciar aún y además de un coste elevado, ya que dichos sistemas o herramientas comunicadoras presentan una inversión económica elevada y es necesario haber adquirido una habilidad relativa.

En este momento de desarrollo, premia el poder trabajar con la mayor funcionalidad posible y con la mínima cantidad de material necesario. Permitiendo, de esta forma el

aprendizaje de una manera fluida, eficaz y aprovechar todos los momentos y situaciones que surja o se generen.

5.3 Intervención con el alumno

Aquí, es donde entra mi aportación particular al desarrollo y consolidación de los aprendizajes relacionados con la lectoescritura. En otras palabras, la elaboración de un cuaderno de lectoescritura funcional como herramienta de trabajo.

Su estructura, en parte es similar a la del cuaderno de comunicación del alumno descrito con anterioridad, por tanto, el manejo de este no supone una carga excesiva de aprendizaje.

Su distribución y forma es bastante sencilla y parte de las premisas del método fonológico-silábico. Son una serie de láminas elaboradas a ordenador y plastificadas, donde su contenido son las distintas letras del abecedario con sus respectivas sílabas formadas, además de otras hojas donde encontramos las vocales, sílabas inversas y trabadas, artículos, preposiciones, conjunciones, partículas interrogativas y un teclado de ordenador. Todas están apoyadas por pictogramas representativos de cada una de ellas.

Están enlazadas mediante anillas y con unas pestañas a modo de guía y acceso rápido. (*Véase ANEXO 3: Elaboración del cuaderno de lectoescritura*)

Con la elaboración y uso de este cuaderno, se busca la mayor funcionalidad, rapidez y sobre todo facilitar la práctica de la lectoescritura al alumno, ya que en vez de componer la palabra letra a letra, puede formarlas siguiendo el mismo procedimiento que la lengua hablada, es decir, mediante sílabas.



Ilustración 21 Aprendizaje del funcionamiento del cuaderno de lectoescritura.

La acogida de esta herramienta ha sido muy buena por parte del alumno, la actividad le genera mucho interés y está muy motivado cuando se trabaja esta competencia. Además, la adquisición del manejo y uso de este ha sido muy rápido y sus resultados son muy positivos.



Ilustración 22 Manejo del cuaderno de lectoescritura

Por esta razón, la incorporación diaria de esta herramienta al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, supone una mayor funcionalidad y adaptación a sus características. Permitiendo, una mayor rentabilización del esfuerzo y por consiguiente una mayor motivación para el desarrollo de esta habilidad.

A medida que su uso y manejo han sido más fluidos, surgieron ideas de mejora de la propuesta. Concebidas con el mismo principio, pero concentrando los recursos. En este caso sustituyendo las hojas con las letras del abecedario y sus sílabas por una sola con todas ellas incorporadas, llamado silabario.

Bb	Cc	Dd	Ff	Gg	Hh	Jj	Kk	Ll	Mm	Nn	Ññ	Pp	Qq	Rr	Ss	Tt	Vv	Ww	Xx	Yy	Zz
ba	ca	da	fa	ga	ha	ja	ka	la	ma	na	ña	pa		ra	sa	ta	va	wa	xa	ya	za
be	ce	de	fe	gue ge	he	je	ke	le	me	ne	ñe	pe	que	re	se	te	ve	we	xe	ye	ze
bi	ci	di	fi	gui gi	hi	ji	ki	li	mi	ni	ñi	pi	qui	ri	si	ti	vi	wi	xi	yi	zi
bo	co	do	fo	go	ho	jo	ko	lo	mo	no	ño	po		ro	so	to	vo	wo	xo	yo	zo
bu	cu	du	fu	gu	hu	ju	ku	lu	mu	nu	ñu	pu		ru	su	tu	vu	wu	xu	yu	zu

Ilustración 23 Mejora del cuaderno de lectoescritura

Debido a la situación excepcional que en este curso académico se ha vivido, surgida por la emergencia sanitaria producida por el virus “COVID 19”, y por tanto del correspondiente estado de alarma generado y la paralización presencial de las clases, esta propuesta de mejora ha quedado paralizada y sin poderse llevar a cabo, esperando eso sí, en posible y cercano futuro a su utilización.

6. CONCLUSIONES

Una vez desarrollado este estudio de caso y habiendo tenido la oportunidad, no solo de conocer, si no de participar en cierto modo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en un alumno con las características anteriormente mencionadas, lo que más resalta sin duda es la importancia que tiene por una parte la estimulación previa, dado que esta es la semilla previa a la posible adquisición de este aprendizaje. Por lo tanto, sin haber desarrollado esta, es muy complicado alcanzar la adquisición de una habilidad como la lectoescritura.

Por otro lado, es fundamental la elección de la metodología. Y en concreto trazar puentes a la hora de enseñar, pues si contamos como en nuestro caso con diferentes terapias y

profesionales implicados en la enseñanza de este aprendizaje, necesitamos dirigir o encaminar nuestros esfuerzos en la misma dirección, favoreciendo por tanto el aprendizaje de nuestro alumno y evitando incoherencias o errores por falta de criterios.

Durante la enseñanza y adquisición de la lectoescritura, el cual prosigue y seguirá durante todo el proceso educativo, no se ha utilizado ni se utiliza estrictamente un tipo de método lector o una metodología concreta, si es cierto que se han utilizado líneas más concretas de actuación y establecido un orden de trabajo, variando según el momento y la adquisición de los procesos.

A pesar de esto, lo más importante que sí que se ha tenido en cuenta, ha sido adaptarse al ritmo y necesidades del alumno, adecuar los recursos, las estrategias y por supuesto las herramientas más apropiadas para esta labor. Según mi experiencia, el método adecuado o correcto, es aquel que se adapta a cada alumno.

En este caso en concreto, el papel constante y reforzador no solo de los especialistas y desde el aula, sino de la familia, ha supuesto un grandísimo empujón a la hora de desarrollar la capacidad lectoescritora. Todo trabajo, si se es reforzado tanto en el ámbito educativo, como en el contexto familiar, multiplicará las opciones de alcanzar un resultado positivo.

No nos podemos olvidar de un aspecto muy importante, el cual es necesario atender y partir de él. Nos referimos a tomar como punto de referencia o de salida los intereses particulares de nuestro alumno. Si conseguimos conectar nuestro trabajo académico o curricular junto con los intereses o motivaciones de nuestro aprendiz, tendremos logrado un importante camino y sobre todo contaremos a nuestro favor, el interés, atención y actitud de nuestro chico.

Como cierre a estas conclusiones, comparto dos ideas a modo de reflexión tanto para el ámbito educativo y docente, como para el contexto familiar. La primera de ellas es, la importancia de no poner límites al aprendizaje, es decir, adquirir una habilidad como puede ser la lectoescritura no es sencilla ni factible para todos, pero no por ello debemos

evitar o decir no a aprender ciertos contenidos o niveles, al fin y al cabo, el límite serán nuestros logros, los cuales por pequeños que sean, pueden ser increíbles.

Por otra parte, la convicción (que la mayoría de los docentes o especialistas que se dedican a la educación especial tienen) de ver en vez de limitaciones o dificultades, diferentes capacidades o formas de trabajo. Pues no todos tienen que aprender de la misma forma o con iguales herramientas, dicho de otra forma, es el aprender a aprender.

7. BIBLIOGRAFÍA

Como aprendemos a leer y escribir. (2009, noviembre 28). Recuperado de <https://es.slideshare.net/Unafior/cmo-aprendemos-a-leer-y-escribir>

Carril, I. C., & Alves, M. A. (1998, diciembre). Los procesos de Lectoescritura. Presentado en Los procesos de lectoescritura, Madrid, España. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d070.pdf>

Colomer, T. C. (s. f.). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacompreionlectora.pdf>

Iglesias, R. (Ed.). (2000). LA LECTOESCRITURA DESDE EDADES TEMPRANAS “CONSIDERACIONES TEÓRICAS-PRÁCTICAS”. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d144.pdf>

LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA DESDE LA INFANCIA. (2011, septiembre). Temas para la educación, No 16. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es>

MATERIALES PARA TRABAJAR LAS HABILIDADES FONOLÓGICAS. (s. f.). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/11/materiales-para-trabajar-las-habilidades-fonologicas-CREENA.pdf>

La importancia de la conciencia fonológica en Educación Infantil. (2017, junio 22). *Colegio ALKOR*. Recuperado de <https://www.colegioalkor.com>

Jaque, J., & Ortiz, M. del R. (2001). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. Recuperado de <https://www.mundoprimaria.com/pedagogia-infantil-primaria/la-conciencia-fonologica.html>

UNED. (s. f.). ¿Qué son las estrategias de aprendizaje? Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>

García, E. (2019, diciembre 17). Lectoescritura en Educación Infantil. Estudio de los procesos de su aplicación práctica. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/lectoescritura-en-educacion-infantil/>

Fuentes, A. (2018, diciembre 17). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Recuperado de <https://www.escuelaenlanube.com/lectura-y-escritura/>

Lectoescritura: ¿A qué edad? (2015, abril 10). Recuperado de <https://www.espaciologopedico.com/noticias/det/6495/lectoescritura-a-que-edad.html>

Sánchez, A. (2017, diciembre 20). Etapas de la escritura infantil. Cómo aprenden a escribir los niños. Recuperado de <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/etapas-de-la-escritura-infantil.html>

Vidal, P. (2011, febrero 25). PRE-REQUISITOS PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA. Recuperado de <http://miprofedepot.blogspot.com/2011/02/requisitos-previos-para-el-acceso-la.html>

Cantero, N. (2010, agosto). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. Recuperado de https://www.ubilapaz.edu.bo/wp-content/uploads/2020/03/CLASE1_PSI_7_PSICOLOGIA-EDUCATIVAII_M_z_SANJINES_CHRIS_1.pdf

López, C. (2010). Métodos de lectoescritura para alumnos con discapacidad intelectual. Innovación y experiencias educativas, 38(Enero), 1-8. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/CRISTINA_LOPEZ_2.pdf

8. ANEXOS

ANEXO 1 MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

Método sintético-fonológico (ascendente)

Este método se caracteriza porque parte del aprendizaje de los elementos mínimos, más simples y abstractos: sonido, letra y sílaba, hasta llegar a la estructura de la palabra, frase, oración y del texto, es decir se basa en la correspondencia entre el sonido y la grafía y consiste en ir de la parte al todo. Debido a esta secuencia también se le denomina método ascendente.

Se apoya en la psicología del lenguaje y entiende que el aprendizaje del lenguaje escrito se debe realizar manejando en primer lugar los sonidos de letras y, especialmente, sílabas en el idioma castellano, puesto que responde a los procesos cognitivos que nuestro cerebro debe realizar para reconocer las palabras escritas (Cuetos, González y de Vega, 2017). Por esta razón, es tan importante en la lectura la conciencia fonológica (Defior y Serrano, 2011), no enseñándose la lectura de forma logográfica.

En este proceso, se aprenden primero todas las letras y sus correspondientes sonidos, después se combinan las consonantes y vocales en sílabas, éstas a su vez para formar palabras y después para elaborar frases. Se trata por tanto de una fusión silábica correspondiente a un trabajo de síntesis (de ahí su nombre).

Dentro de este método surgen variantes o sub-métodos:

- Método alfabético

Es considerado como tradicional. Se comienza por el aprendizaje del alfabeto. Se debe reconocer cada una de las letras y aprender “el nombre de la letra”. Posteriormente se harán combinaciones silábicas. El inconveniente que se puede encontrar utilizando este método es que se exige leer de un modo distinto a como se ha enseñado a identificar el signo.

- Método fónico o fonético

Se parte de la enseñanza de la pronunciación de las letras, favoreciendo el paso a las asociaciones posteriores (sílabas). Los siguientes pasos, coinciden con la asociación a cada fonema una expresión gestual, que se debe aprender y gesticular en todas las ocasiones que se produzca el sonido. Una vez reconocido los sonidos, este paso será eliminado. Se trata por tanto de un proceso mecánica y menos motivador.

- **Método silábico**

En este método se parte de la sílaba para construir la unidad que percibe y distingue el oído de la persona. El primer paso consiste en reconocer las vocales y posteriormente las consonantes, para una vez conocido el alfabeto combinarlas entre sí. Mediante las sílabas resultantes se formarán palabras con significado. Una parte muy importante de este método es hacer entender al aprendiz lo que es una sílaba. Por esta razón, se llevan a cabo actividades dinámicas como por ejemplo el contar las sílabas que forman una palabra (dando palmadas), de una frase... Este método parte del proceso lector del adulto y supone un esfuerzo memorístico por parte de los aprendices.

A modo de resumen, utilizando este método debemos tener en cuenta algunos aspectos:

- La adquisición de una conciencia fonológica adecuada, para no equivocarnos con el resto de los sonidos y fonemas, por tanto, evitando errores en las representaciones.

- Las grafías que sean similares, es conveniente estudiarlas por separado para evitar confusiones.

- No se debe pasar al siguiente fonema-grafema hasta aprender el actual.

- Se trata de una lectura mecánica, basada en el descifrado del texto. Y resulta ser inteligente, ya que se comprende lo que se lee y se aplica a cada palabra su entonación correspondiente (es expresiva).

El método sintáctico, ha sido objeto de críticas, dado que diversas voces afirman la contradicción con el resultado de la investigación sobre la percepción global (Piaget y Decroly), al partir de elementos abstractos y sin significado. Otra de las voces críticas, ha sido la falta de provocación del gusto por la lectura y expresión escrita y por tanto ser poco motivador.

Por otro lado, la psicología del lenguaje distingue entre procesos de bajo nivel y de alto nivel. Además, pedagogas de la talla de María Montessori se sitúan a favor de este método para la adquisición de las habilidades lingüísticas, defendiendo que para el aprendizaje de la lectura es necesario conocer antes los grafemas que componen las palabras e ir continuando el ascenso hasta la comprensión de unidades mayores, como las palabras y las frases. Además, de ser el método más rápido para enseñar la lectoescritura, dado que va directamente desde la pronunciación de cada letra o sílaba.

Método global o analítico (descendente)

Podríamos decir que este método es en forma, contrario al anterior. Se apoya en la teoría psicológica de que los niños y las niñas tienen una predominancia por la percepción

global, sobre todo si responden a un significado concreto. Es decir, que el pensamiento del niño/a percibe primeramente el todo, no las partes. Por lo que una vez que conoce el conjunto, su propio interés le hará investigar, analizar y llegar a conocer las partes. Por lo tanto, se desarrolla la observación y el análisis global (de ahí su nombre).

El proceso de lectura con el método global parte de unidades lingüísticas con significado. Por tanto, del conjunto del texto, la oración o frase y la palabra (donde se encuentra un sentido real para el aprendiz), para llegar a sus unidades constitutivas, es decir, las sílabas, las letras y los sonidos. De esta manera, poco a poco las palabras que se encuentren de manera repetida en ese conjunto (texto), se irán familiarizando con el lector. A partir de ellas, se aíslan y reconocen elementos similares que pueden formar parte de palabras no conocidas hasta ahora. De esta forma pasando a descifrar y componer nuevas palabras.

Se pueden destacar cuatro etapas durante el proceso global de aprendizaje de la lectura:

- Fase de comprensión: se trata de un primer contacto con palabras relacionadas con su entorno (su nombre, objetos cercanos a él, frases importantes...) favoreciendo el interés por aprender a reconocer mayor número de palabras.
- Fase de imitación: es un primer contacto con la escritura, imitando las palabras sencillas y conocidas y además desarrollando la coordinación óculo-manual y la motricidad fina y gruesa.
- Fase de elaboración: se realiza un proceso de síntesis de las palabras conocidas, aislando las partes de esta y trabajando la fonación.
- Fase de producción: se desarrolla la comprensión lectora y se refuerza aspectos como el vocabulario y la entonación.

Al igual que con el anterior método, también encontramos variantes o sub-métodos:

- **Método global-natural**

Se parte de la premisa de motivar a los niños y niñas para sentir la necesidad y deseo de comunicarse. Siendo la primera forma de expresión y comunicación de los más pequeños el dibujo y posteriormente de forma más abstracta, la escritura.

Uno de los escenarios para el desarrollo-aprendizaje de la lectura sería la escuela, donde la iniciación al acto lector será a través de una conversación, donde se conocerán las frases más significativas para el alumnado. Una vez recogidas estas, se colocarán en grande y visibles para el alumnado. Por tanto, de esta forma se realizará una lectura significativa, donde la memoria auditiva y visual tendrá un papel importante. Posteriormente se dará

paso al análisis de los elementos en los que se pueden dividir las frases (palabras, sílabas, fonema y grafemas). Esto tendrá lugar a través del descubrimiento personal de cada alumno, siendo el docente una guía para ello.

- **Método léxico**

En este método, se comienza por el estudio de las palabras. Estas deben de tener una significación para el alumnado (los nombres, elementos de la clase, rincones del aula, objetos...) y es recomendable, que vayan acompañadas de sus imágenes representativas.

El proceso constaría de las siguientes fases:

- Percepción global de la palabra y representación gráfica de la misma.
- Lectura de palabras.
- Descomposición de la palabra en sílabas.
- Descomposición de la palabra generadora.
- Recombinación de la palabra generadora.
- Combinación de las sílabas para formar nuevas palabras.
- Agrupación de las palabras en frases y oraciones.

Es cierto, que el método global tiene más en cuenta las características del pensamiento del niño, atendiendo al valor significativo de la lectura y la motivación hacia la tarea.

Pero, por otra parte, descuida la atención de las percepciones auditivas y restringe los textos y palabras claves, limitando de esta forma el descubrimiento personal del alumnado y sus necesidades de comunicación. Además, estos métodos son orígenes de dislexias o problemas de ortografía, pues no se llegan a reconocer las particularidades de las letras, ni de las sílabas no integrando la escritura de las palabras.

Método interactivo-mixto-ecléctico.

Los métodos mixtos surgen por la unión de los dos anteriores, intentando aprovechar lo mejor de cada uno y eliminando los aspectos negativos. Además, en el aprendizaje de la lectoescritura hay etapas en la que los dos métodos se interrelacionan, el hecho de elegir uno u otro conllevan planteamientos didácticos diferentes a la hora de actuar.

En la actualidad, existen corrientes que apuestan por planteamientos eclécticos (siendo estas versiones híbridas de ambos métodos, donde se sigue un orden sincrético-analítico-sintético (FERRANZAZ, FERRERES Y SARRAMONA 1982).

Siguiendo la propuesta de BRAMBERGER (1975), “Supérese todo dogmatismo metodológico en los comienzos de enseñar a leer. Puesto que la investigación ha probado

que los niños perciben tanto integral como sintéticamente, en metodología se deberá evitar el dogmatismo. La manera de presentar los materiales ha de ser multilateral, polifacética, y el método ecléctico”

ANEXO 2

MÉTODOS DE LECTOESCRITURA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

-Método de “Comes Nolla”

Este método, se encuentra recogido en el manual de Comes Nolla (1993). Consta de seis fases:

PRIMERA FASE:

Se parte de la base de que a todo el alumnado le gusta que le lean libros y cuentos. Por lo tanto, en la primera fase es preciso llevar a cabo la lectura de las ilustraciones de los cuentos, es decir, mientras se van pasando las páginas que los alumnos pueden ver, el maestro o la maestra le va dando sentido a las ilustraciones y narrándolas. De este modo la lectura adquiere dos características nuevas:

Se encuentra en un contexto relajado y de atención conjunta.

Se contextualiza y se genera en un clima de cercanía y afecto en el momento de lectura.

Esta parte es adecuada para comenzarla con edades tempranas y se consigue cuando el alumno es capaz de seguir con el dedo las palabras que acompañan a la ilustración.

SEGUNDA FASE

En un segundo término, se debe elegir una palabra en concreto para comenzar. En el caso de este método, emplearon la palabra “Teo” por ser el protagonista de los cuentos que se empleaban y, por tanto, ser significativo para los alumnos.

Empleando la palabra “Teo” se escribe ésta en un folio, y se hace con letra script y en color rojo y un tamaño mayor que el de escritura habitual, aunque luego se irá reduciendo posteriormente.

En primer lugar, es preciso que el profesor lea el cuento con el alumno en cuestión, y que cuando hayan comenzado la lectura, se detenga, le enseñe el folio escrito y le diga al

alumno, “aquí pone Teo” y se le repita la palabra en varias ocasiones seguidas. El docente sigue leyendo y haciendo cuestiones referidas a la lectura del cuento para conseguir que el alumnado identifique adecuadamente la palabra que estamos trabajando. Tras esto se le pide al niño que lea la palabra en el folio, que la siga con el dedo y se corrija la pronunciación si es necesario.

TERCERA FASE

En este momento se trata de conseguir que el alumno sea capaz de discriminar las letras como unidades en sí mismas. Para ello se le da la palabra “Teo” en el folio y además las letras móviles que la forman. El alumno fijándose en el modelo, debe formar la palabra. Después, la misma palabra, pero sin el modelo delante y seguidamente se le añaden más letras móviles para que tenga que seleccionar entre todas las que requiere para formar la palabra “Teo”.

Al haber alcanzado la fase del análisis de letras, ya se puede comenzar la fase de aprendizaje de letras, pero siempre partiendo de la palabra significativa con la que se inició el método.

CUARTA FASE

En este momento el alumno ya es capaz de leer palabras significativas para él, y es el momento de asociarlas a dibujos, o leer palabras que el propio alumno selecciona.

QUINTA FASE

En esta fase se leen frases. El alumno no conoce muchas palabras, ni los verbos, ni los artículos para lo cual es necesario que les enseñemos los artículos y en lugar de emplear verbos se incluyen dibujos alusivos a la acción. Así el alumno podrá leer muchas frases significativas.

SEXTA FRASE

Esta fase se encarga de leer libros adaptados para el alumno. Para ello se toma el libro ilustrado del principio y se sustituyen las frases del mismo por las trabajadas en clase por el alumno. Poco a poco se va completando el libro con las frases del alumno y al leerlas debemos hacerlo con mucha alegría para que el niño sienta la motivación por leer “su libro”.

Este método requiere de una serie de aspectos importantes en él:

Evaluar adecuadamente las capacidades del alumno.

Hay que asegurar que se ha consolidado una fase para pasar a la siguiente.

Entender que el aprendizaje de la lectura debe ser funcional.

Conseguir que la lectura se conciba como una herramienta de trabajo y se asocie con diversión y entretenimiento, al menos a edades tempranas.

-Método “Me gusta leer”, asociación síndrome de Down Granada (1998)

Basándonos en la información que podemos encontrar en el espacio de la página web de esta asociación, diremos que es un método globalizado. Donde se destacan las siguientes características generales:

Es **globalizado**, ya que los alumnos/as perciben los objetos de una forma global. Es necesario presentarles una imagen lo más real y próxima posible a ellos (mediante palabras), para irnos desplazando más tarde a los elementos (sílabas). Por esto, el material a utilizar será de imágenes cercanas a ellos para despertar su interés y facilitar así su comprensión y verbalización.

Es **individualizado** porque tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada alumno/a. Se puede aplicar, aunque no se haya conseguido la madurez lectora que otros métodos exigen para su comienzo.

Debe ir **orientado hacia el éxito**, por lo que con ayudas más o menos directas el niño/a debe dar la respuesta correcta. No se le puede exigir más de lo que puede dar; de lo contrario se aburrirá y desmotivará. Cuidado con nuestras frustraciones; el niño/a que

se está esforzando no debe percibir nuestro desencanto; muy al contrario, hay que reforzar sus pequeños avances. Tener presente siempre que, si no progresa, lo más probable es que sea por falta de creatividad del adulto o por falta de motivación.

Debe realizarse de forma **lúdica y motivante**: trataremos de que descubra que el aprendizaje es un placer, procurando que aprenda a aprender. La motivación, tan fundamental en estos alumnos/as, se consigue por medio del material visual del propio método, ya que la percepción y memoria visuales son mejores que las auditivas en las personas con síndrome de Down.

Debe iniciarse lo más precozmente posible (hacia los 4 años) porque se adelanta la construcción del lenguaje; se pueden conseguir determinados conceptos básicos y se motiva, desde los primeros años, con el éxito en el aprendizaje. No obstante, cada niño/a tiene un nivel y ritmo de desarrollo. Lo importante es que cada uno siga su ritmo, por lo que no debe pasar de nivel si el anterior no ha sido alcanzado.

La evaluación de sus **procesos es fácil** ya que las palabras nuevas que se aprenden pueden ir apareciendo en el lenguaje oral y con mejor pronunciación. La formación de frases en la lectura puede facilitar la estructuración del lenguaje oral. Cuando se empiece a aplicar, se ha de intentar no sólo trabajar la lectura sino aprovechar para incidir en otra serie de aspectos que el alumno/a esté realizando en ese momento y le interese de forma que se haga una globalidad en sí del proceso, sobre todo en los pequeños.

El **proceso de aprendizaje retomará siempre lo conocido para ir a lo desconocido**. Es decir, de los objetos y personas más familiares para el niño, a la palabra escrita. De esta forma se irá desarrollando todo el proceso analítico. Hay que tener en cuenta que algunos necesitarán pequeños pasos para ir de un ejercicio a otro, mientras que otros podrán hacerlo rápidamente. Es fundamental respetar este ritmo individual.

Aunque **el método es en sí mismo para todos**, siempre se ha de pensar que la motivación no es generalizable por lo que el alumno/a no sólo evoluciona de forma diferente, sino que tendrá diferente material que trabajar. Por ello, al representar el material, hay que partir del mundo de sus propios intereses, procurando que existan referencias múltiples para la misma tarea, estableciendo estrategias que fuercen la entrada de los estímulos, de manera que el alumno/a sienta dentro de sí mismo: que esa

información la asimila. Deben ser, pues, estrategias diferentes para que su plasticidad cerebral aumente.

Las **tareas deben programarse con objetivos reducidos y bien hechos**, descomponiendo sus contenidos. No se deben esperar deducciones fáciles ya que en ellos es difícil la generalización.

Usaremos siempre refuerzos positivos: una simple sonrisa, decir» ¡¡bien!! «, hace que su conducta esté jalonada de momentos agradables, porque los alumnos/as con síndrome de Down ya tienen bastante disminuida su autoestima. Es importante resaltar que, para conseguir la máxima eficacia en la aplicación de este método, los padres y los maestros emprendan una tarea común, ya que el trabajo constante y sistemático de ambos potenciará el hábito y la buena predisposición para el aprendizaje de estas personas con necesidades educativas especiales. Se tendrá siempre presente que el objetivo final que se persigue al enseñar a leer a un alumno/a con síndrome de Down no finaliza en sí mismo.

Lo que se persigue, en última instancia, es facilitarles una vida más autónoma y de participación en la sociedad. En definitiva, queremos resaltar que, usando esta metodología apropiada, ofrecemos un aspecto de la adaptación curricular del área del lenguaje que exige hoy la «diversidad de nuestro modelo educativo».

Prerrequisitos:

Comúnmente se consideraba que un alumno/a para iniciar la lectura debía hablar y haber alcanzado también una serie de prerrequisitos tradicionales como son: la lateralidad bien definida, el reconocimiento del esquema corporal, la buena estructuración y organización del espacio-temporal, el buen sentido del ritmo, la coordinación motriz y tantos otros que todos conocemos y que, si esperamos a que el alumno con síndrome de Down adquiera, empezaría a leer bastante tarde, con la repercusión negativa que esto tendría para su autonomía y normalización. Este método no precisa de los prerrequisitos anteriores, si bien para poder comenzar este método el alumno ha de saber:

Que cada cosa-objeto tiene un nombre.

Debe tener un buen grado de atención.

Tener capacidad discriminativa.

Tener algo de memoria.

Si destaca que no es imprescindible, para iniciarlo, que el alumno/a sepa hablar.

El método:

1. Asociación del dibujo a la palabra escrita: El dibujo y la palabra. Conviene iniciar el proceso de lectura global con los nombres del alumno/a y sus familiares más cercanos. Se elaborará este material individual como el resto de las palabras que se ofrecen a lo largo de este método.

2. Asociación de palabras iguales: Las Palabras.
Una vez que el alumno/a vaya identificando la palabra con la fotografía, pasaremos a asociar las palabras iguales, sin fotografía.

3. Discriminación del artículo
Como el alumno/a ha aprendido a leer las primeras palabras acompañadas de su artículo, en este momento es conveniente, y antes de comenzar con la fase analítica, que aprenda a discriminarlo.

4. De la palabra a la frase
Cuando el alumno/a conozca las palabras de su familia y unas 10 más de su interés, se le introduce la tarjeta con el dibujo del verbo que se trabaja de igual forma que en el proceso del capítulo I del método.

Lectura de frases sencillas

De las frases a los cuentos personales

5. Iniciación a la lectura silábica

Descomponer palabras conocidas. Superado el proceso de la lectura de frases, el alumno/a estará en situación de comenzar con la fase analítica.

Formar una palabra conocida entre varias rotas. Con la descomposición de las palabras conocidas, el alumno tiene conocimiento de varias sílabas directas.

Formar una palabra nueva con sílabas conocidas. Con las sílabas rotas de las palabras conocidas se le invita a que forme palabras nuevas.

6. Lectura de cuentos comerciales

Al finalizar el paso anterior se podrá empezar a leer cuentos de tipo comercial como: «poquito a poco» y otros similares. Lo importante de los cuentos que utilizemos es que el tamaño y forma de la letra sea lo más parecida posible a la utilizada y que refuercen las sílabas y las palabras aprendidas.

7. Iniciación en el uso de cartillas

Se comenzará el uso de cartillas como un medio auxiliar dentro del programa de lectura, aunque no será el fundamental ni el único.

8. Iniciación en el uso del diccionario

Para ello, se preparará un diccionario con las palabras que ya conoce el niño. Las definiciones de cada una de ellas estarán formadas por el concepto que el niño haya dado de cada palabra, siempre que sean correctas respecto al contexto.

-Método de “La Escalera”

Este método ha sido diseñado Santiago Molina (1991), el autor lo define en las siguientes etapas:

Etapa logográfica: el alumno debe aprender a reconocer palabras de forma global y además entender que la palabra la forman las sílabas. En el proceso, se sitúan las palabras en cartulinas y debe asociar la palabra con su referente físico (ejemplo: la palabra silla, con la silla donde se encuentra sentado). Para ello, se utilizan palabras significativas y los rótulos deben hacerse en letra cursiva y de color rojo.

Etapa alfabética: esta etapa está formada por 24 unidades didácticas, las cuales se dedican al estudio de una letra, en un contexto de una frase. Las consonantes deben escribirse en color negro y las vocales en color rojo. Se realizan actividades individuales de estudio sintético de la frase y analítico. Posteriormente se realizan actividades colectivas de la misma índole.

A mayores, se llevan a cabo actividades individuales de repaso de la frase tipo en escritura, se copia, se completa con las sílabas que faltan, se hace un dictado, se construyen frases y se pueden realizar actividades libres.

Etapa ortográfica: se realiza mediante veinte cuentos titulados: “cuentos para leer y hacer”.

Este método, permite avanzar de lo más concreto, hacia lo más abstracto, facilitando la representación de las letras al alumnado, realizando actividades graduales en cuando a la dificultad, de ahí su nombre de “escalera”, dado que se ascienden peldaños de dificultad progresiva.

-Método “BLISS”

Fue desarrollado por Charles Bliss en Canadá. En primer lugar, como lenguaje universal, posteriormente fue adaptado para el uso de personas con discapacidad, la cuales no pudieran comunicarse mediante lenguaje oral o señas.

Por lo tanto, este método, consiste en establecer la comunicación mediante el uso de pictogramas.

El método Bliss, consiste en símbolos pictográficos compuestos por una serie de elementos básicos (pueden representar objetos y conceptos, acciones y cualidades), estos tienen su propia semántica y pueden combinarse, además estos s´mbolos son universales y es posible usarlos de manera independiente del idioma y de la edad del usuario.

Actualmente, existen cerca de 2400 símbolos Bliss, construidos a partir de 25 elementos gráficos básicos. La mayoría son de carácter pictográfico, cuando representan directamente un objeto, o ideográfico y cuando representan una idea o concepto. También se utilizan en algunos casos signos arbitrarios como el + y el -, tomados del lenguaje matemático.

El aprendizaje del sistema Bliss, ha demostrado ser menos difícil que el del lenguaje alfabético. Para aprender éste debe llegarse a una conciencia explícita de las unidades que componen el lenguaje hablado (palabras, sílabas, fonemas), capacidad a la que se ha llamado conciencia fonológica, además de su representación gráfica, se requiere de una doble decodificación, pues las palabras escritas representan la forma hablada de la palabra y no directamente a una cosa o un concepto.

En cambio, el sistema Bliss, (al igual que las escrituras china o japonesa), no requiere de esta doble codificación; comparte una serie de rasgos con los sistemas de lectura y escritura. Por lo tanto, se trata de un sistema convencional, cuenta con sustantivos, verbos y adjetivos y permite construir oraciones de manera sintáctica (Kristen, 1999).

Estas características, lo convierten en una posible herramienta para acercar a los alumnos con dificultades para acceder a la lectura y escritura de manera convencional, facilitando el acceso a un sistema de comunicación simbólica, como muestran algunas investigaciones realizadas en diferentes países europeos (Franzkowiak, 1999; Ottem, 2001).

ANEXO 3

ELABORACIÓN DEL CUADERNO DE LECTOESCRITURA

Las sílabas trabadas

	fr	fra					
	bl	bla	ble	bli	blo	blu	
	br	bra	bre	bri	bro	bru	e
	cl	cla	cle	cli	clo	clu	de
	cr	cra	cre	cri	cro	cru	r
	dr	dra	dre	dri	dro	dru	é
	fl	fla	fle	fli	flo	flu	

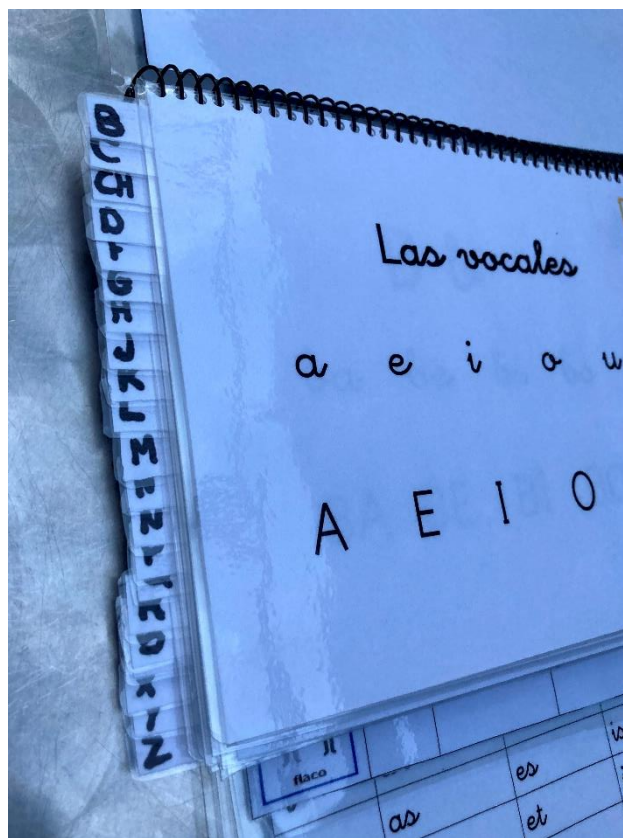
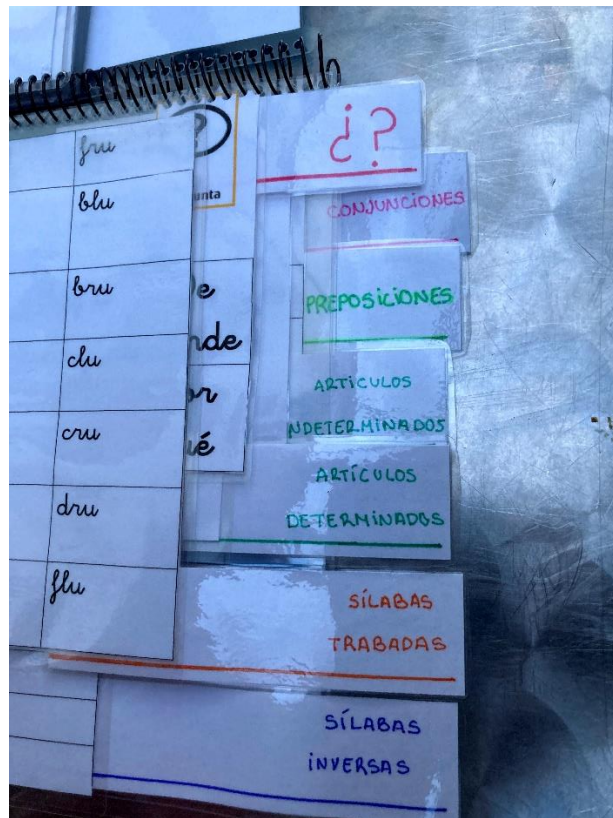
s as es is os us
 t at et it ot ut
 v av ev iv ov uv

¿?
 CONJUNCIÓNES
 PREPOSICIONES
 ARTICULOS INDETERMINADOS
 ARTICULOS DETERMINADOS
 SÍLABAS TRABADAS
 SÍLABAS INVERSAS

mi teclado

q	w	e	r	t	y	u	i	a	p
a	s	d	f	g	h	j	k	l	ñ
z	x	c	Ch	v	b	n	m	,	.
¿?	!	" "	:						

ELABORADO POR:
 MÓNICA ÁLVAREZ, HIRSHMAN Y ANA
 NOGUEIRA, ANIBALFRE BARRERA



Las vocales

a	e	i	o	u
A	E	I	O	U

a e i o u
 A E I O U

o	aa	es	is	os	us
t	at	et	it	ot	ut
v	av	ev	iv	ov	uv

CONJUNCIÓNES
 PREPOSICIONES
 ARTICULOS INDETERMINADOS
 ARTICULOS DETERMINADOS
 SÍLABAS TABADAS
 SÍLABAS INVERSAS

Partículas interrogativas

¿	Cuándo	Quién/ quienes	dónde	De dónde
¿	Cuánto	Qué	Cómo	Por qué

¿? pregunta
 CONJUNCIÓNES
 PREPOSICIONES
 ARTICULOS
 ARTICULOS DETERMINADOS

¿? ! " " :

SINTAXIS
 Miguel Ángel Hernández
 María Ángeles Rodríguez