



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

SEDE ESMERALDAS

UNIDAD DE POSGRADOS Y FORMACIÓN CONTÍNUA

Tema:

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
FUNCIONAL EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Tesis de grado previo a la obtención del título de Magister en Ciencias de la
Educación.

Línea de Investigación: INCLUSIÓN EDUCATIVA

Autora:

IRLANDA MAGALY ARMIJOS POROZO

Asesora:

Msc. ELSA LARA CALDERÓN

Esmeraldas – Ecuador

Enero, 2015

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la PUCESE previo a la obtención del título de MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA FUNCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Autora:

IRLANDA MAGALY ARMIJOS POROZO

Elsa Lara Calderón Msc.

f.

DIRECTORA DE TESIS

María Luisa Montánchez P.h.D.

f.

LECTOR 1

Sara Real Castelao P.h.D.

f.

LECTOR 2

María Lirios Bernabé Msc.

f.

LECTOR 3

Daniel Bartolomé Msc

f.

DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y
Y POSGRADO

Maritza Demera Ing.

f.

SECRETARIA GENERAL PUCESE

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, IRLANDA ARMIJOS POROZO portadora de la cédula de ciudadanía No. 080177143-7 declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo la obtención del título de Maestría en Ciencias de la Educación son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

Irlanda Armijos Porozo
CI. 080177143-7

CERTIFICACIÓN

Yo ELSA LARA CALDERÓN, en calidad de Directora de Tesis, cuyo título es **ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA FUNCIONAL EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.**

Certifico que las sugerencias realizadas por el Tribunal de Sustentación Privada de Tesis, han sido incorporadas al documento final, por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de la Tesis

Msc. Elsa Lara Calderón
DIRECTORA DE TESIS

AGRADECIMIENTO

Mi más profundo agradecimiento a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, con quienes aprendí a ser maestra y a esperar siempre lo mejor de cada persona, a sus familias por la confianza que depositaron y siguen depositando en mí, al Instituto de Educación Especial Juan Pablo II y a los docentes que me han acompañado y asesorado en esta investigación.

PRÓLOGO

En un contexto y en una época en donde se habla tanto de la Educación para todos como compromiso mundial y en el marco de la constitución ecuatoriana que tanto refuerza el derecho a la educación sin discriminación alguna para todos los niños y niñas, siguiendo los lineamientos del principio rector del Buen vivir, la LOEI determina que la educación ha de garantizar la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación y favorecer la inclusión e integración.

Esta investigación “Estrategias para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual” está impulsada por este espíritu y por la gran sensibilidad que tiene la autora, la Lic. Irlanda Armijos Porozo por estos niños y niñas. Su experiencia durante más de 10 años como maestra, en el Instituto de Educación Especial Juan Pablo II y su apuesta por estos niños y niñas han ido confirmando en ella la creencia en ellos, en su potencial por aprender, de ahí que el título de su propuesta sea “Sí puedo leer”.

La investigación está estructurada en cuatro capítulos:

Capítulo I.- Comprende el marco teórico en el que se apoya la investigación, es decir los antecedentes, la fundamentación teórica y la fundamentación legal.

Capítulo II.- Describe el desarrollo metodológico seguido en la investigación, es decir métodos y técnicas utilizados, población del estudio, instrumentos, procedimientos de obtención de datos y normas éticas.

Capítulo III.- Comprende el análisis e interpretación de los resultados en relación con los objetivos e hipótesis de la investigación y la derivación de los mismos en conclusiones y recomendaciones.

Capítulo IV.- Presenta la propuesta planteada en la investigación, con su justificación, argumentación, validación y análisis de impactos correspondiente.

El informe de la investigación finaliza con las referencias bibliográficas y los anexos pertinentes, que integran los instrumentos utilizados en la investigación diagnóstica, y en el taller de socialización, una guía de lectura funcional para el docente, y un material didáctico de apoyo.

Los datos recogidos en el estudio diagnóstico sirvieron para justificar la necesidad de una propuesta como la que hace la autora. Su conocimiento del Currículo Ecológico funcional, de las conductas adaptativas y del Método Troncoso, validado con anterioridad en su experiencia como docente de niños y niñas con síndrome de Down, le sirvieron de orientación en el diseño de la guía para el docente y el material didáctico de apoyo. Todos estos recursos ofrecen a los/as docentes nuevas herramientas para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

Conocedora del trabajo y compromiso de la autora por la educación, especialmente en niños y niñas con necesidades educativas especiales, y de su fe y confianza en las posibilidades de cada niño/a y cada joven recomiendo el uso de estos recursos por parte de aquellos docentes que tienen el privilegio y el desafío de contar entre sus alumnos con algún niño/a o joven con discapacidad intelectual.

Msc. María Lirios Bernabé Lillo

Docente

RESUMEN EJECUTIVO

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA FUNCIONAL EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

La inclusión es uno de los desafíos actuales que presenta la educación y un compromiso para muchos gobiernos y para muchas instituciones educativas. El aprendizaje de la lectura por parte de los niños y niñas con discapacidad intelectual se convierte en cauce para el desarrollo del lenguaje, del pensamiento, de la autoestima y de la autonomía en ellos. La presente investigación intenta contribuir a la mejora de los resultados en el aprendizaje de la lectura funcional por parte de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual, mediante una propuesta de recursos orientados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, y fundamentados en el Método Troncoso, las habilidades adaptativas y el Currículo Ecológico funcional. Para justificar la propuesta se partió de un estudio diagnóstico que muestra los bajos resultados obtenidos por los niños y niñas en el aprendizaje lector, la ausencia de recursos adecuados, el uso de métodos tradicionales y la necesidad de introducir cambios en las estrategias metodológicas que emplean los docentes. La propuesta, previamente validada por la autora en su experiencia anterior como docente, queda confirmada su validación mediante los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción y la encuesta de conocimientos aplicadas a los docentes que trabajan en los centros de educación especial de la provincia de Esmeraldas-Ecuador, previo (pretest) y posterior (postest) al taller de socialización de la propuesta. Los resultados muestran que el 100% de los/as docentes consideran válida la propuesta y el 99% muy interesante para poner en práctica.

PALABRAS CLAVE: Lectura funcional, discapacidad intelectual, Método Troncoso, inclusión educativa, recursos didácticos.

ABSTRACT

STRATEGIES FOR TEACHING READING IN THE FUNCTIONAL CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Inclusion is one of the contemporary challenges in education and a compromise for many governments and educative institutions. Learning how to read becomes a way of developing language, thought, self-esteem and autonomy in children with intellectual disabilities. Current research contributes to the improvement of learning results for children and teenagers with intellectual disabilities. This is achieved through a proposal of resources oriented to the reading teaching-learning process and they are based on the Troncoso Method, adaptive skills and the ecological-functional curriculum. In order to justify this proposal, we started from a diagnosis that showed poor results in literacy learning, an absence of adequate results and a necessity of introducing adequate resources, traditional methods and introducing changes in the methodological strategies applied by teachers.

This proposal, which has been previously validated by the author through her previous experience as a teacher, has been confirmed through the validation of results after a satisfaction poll and an applied knowledge survey that was proposed to professionals involved in special education schools in the province of Esmeraldas, Ecuador. A pretest and a posttest was applied to the workshop of exposition of results. Results show that the 100% of teachers consider this proposal valid and a 99% are very interested in putting this method into practice.

KEYWORDS: Functional Reading, intellectual disability, Troncoso Method, inclusive education, teaching resources

ÍNDICE

PRÓLOGO	vi
RESUMEN EJECUTIVO	viii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE	x
LISTA DE TABLAS.....	xiii
LISTA GRÁFICOS.....	xiv
LISTA DE ILUSTRACIONES.....	xv
INTRODUCCIÓN	xvi
CAPÍTULO I.....	18
1. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
1.1. Antecedentes del estudio	18
1.2. Fundamentación teórica.....	19
1.2.1. Fundamentación pedagógica	19
1.2.1.1. Aprendizaje significativo de Ausubel	20
1.2.1.2. Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget	21
1.2.1.3. Teoría sociocultural de Vygotsky	22
1.2.2. Fundamentación conceptual.....	22
1.2.2.1. El aprendizaje de la lectura	22
1.2.2.1.1. Importancia de la lectura.....	22
1.2.2.1.2. Procesos vinculados a la lectura	23
Proceso perceptivo	24
Proceso léxico.....	25
Proceso sintáctico	26
Proceso semántico	27
1.2.2.1.3. Factores predictores y habilidades facilitadoras de la lectura.....	28
El conocimiento fonológico	29
El conocimiento alfabético	30
La velocidad de denominación.....	30
Habilidades lingüísticas:.....	30
Procesos cognitivos básicos:	30
1.2.2.1.4. Etapas del desarrollo de la lectura	31

Etapa Logográfica	31
Etapa alfabética	31
Etapa ortográfica	31
1.2.2.1.5. Métodos para la enseñanza de la lectura.....	32
Los métodos sintéticos	32
Los métodos analíticos	32
Los métodos mixtos.....	33
Otros métodos.....	33
1.2.2.1.6. Método Troncoso y Del Cerro	35
Primera etapa: Percepción global y reconocimiento de palabras escritas comprendiendo su significado.....	36
Segunda etapa: Aprendizaje de sílabas	37
Tercera etapa: Progreso lector	38
1.2.2.2. Concepto de Discapacidad intelectual	39
1.2.2.2.1. Concepto	39
1.2.2.2.2. Etiología.....	40
1.2.2.2.3. Clasificación	42
1.2.2.2.4. Características y necesidades educativas de los alumnos/as con discapacidad intelectual.....	43
1.2.2.2.5. Discapacidad intelectual y Habilidades lectoras.....	44
1.3. Fundamentación legal.....	46
CAPÍTULO II	48
2. MATERIALES Y MÉTODOS	48
CAPÍTULO III.....	52
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS EN RELACIÓN CON EL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
3.1 Objetivo General.....	52
3.2 Objetivos específicos.....	52
3.3 Resultados obtenidos en la encuesta realizada a los docentes de los institutos de educación especial de la provincia de Esmeraldas.	53
3.4 Resultados de la encuesta de conocimientos (Pretest y Postest)	63
3.5 Resultados de la encuesta de evaluación del taller de socialización.	66
3.6 Discusión de los resultados.....	68

CONCLUSIONES	72
RECOMENDACIONES	74
CAPÍTULO IV	75
4. PROPUESTA ALTERNATIVA	75
4.1. Título de la propuesta	75
4.2. Justificación	75
4.3. Fundamentación.....	76
4.3.1. Método Troncoso	77
4.3.2. Currículo Ecológico Funcional	78
4.3.3. Conductas adaptativas	79
4.4. Objetivos.....	80
4.4.1. Objetivo General	80
4.4.2. Objetivo Específicos	80
4.5. Ubicación sectorial y física.....	81
4.6. Factibilidad (técnica, administrativa, financiera)	81
4.7. Viabilidad Académica	82
4.8. Plan de trabajo	83
4.9. Validación de la Propuesta	83
4.10. Impactos.....	85
4.11. REFERENCIAS.....	89
Bibliografía	89
ANEXOS	95
Anexo 1: Encuesta dirigida a los docentes de los institutos de educación especial de la provincia	95
Anexo 2: Certificado de la unidad distrital de apoyo	97
Anexo 3: Pretest y postest	98
Anexo 4:Fotografías (taller de socialización).	101
Anexo 5: Asistencia.....	103
Anexo 6: Encuesta de evaluación.....	106
Anexo 7: Certificado del instituto de educación especial	108
Anexo 8: Autorización del uso de fotografía	109
Anexo 9: Guía para la enseñanza de la lectura funcional.....	110

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Principales habilidades relacionadas con el desarrollo de inicial	29
Tabla 2. Factores de riesgo de la discapacidad intelectual.....	41
Tabla 3: Dimensiones y sus dificultades en niños y niñas con discapacidad intelectual	43
Tabla 4: Distribución de Centros Educativos por cantones	49
Tabla 5: Tipo de currículo que aplican en las instituciones de Educación Especial..	53
Tabla 6: Situación de los estudiantes en relación al proceso de lectura.....	54
Tabla 7: Tipo de lectura que han logrado desarrollar los/as estudiantes.....	55
Tabla 8: Situación de los estudiantes en relación al proceso de escritura.....	56
Tabla 9: Tipo de escritura que han logrado desarrollar los estudiantes	57
Tabla 10: Metodología usada en el proceso de lectoescritura.....	58
Tabla 11: Usos de material didáctico específico para la enseñanza de la lectura	59
Tabla 12: Tipo de material didáctico del que dispone la institución para la enseñanza de la lectoescritura	60
Tabla 13: Importancia del cambio de estrategias metodológicas para el desarrollo de una lectoescritura funcional en los estudiantes con discapacidad	61
Tabla 14: Aspectos a modificar para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura.	62
Tabla 15. Resultados Globales de la encuesta de conocimientos	63
Tabla 16. Resultados por persona de la encuesta de conocimientos.....	64
Tabla 17. Tests of Normality	65
Tabla 18. Validez de la propuesta	66
Tabla 19. Lo más valorado de la propuesta.....	67
Tabla 20. Valoración general de la propuesta.....	67
Tabla 21. Dimensiones de conductas adaptativa y habilidades representativas	80
Tabla 22. Niveles de Impacto.....	86
Tabla 23. Impacto educativo	87

LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1. Tipo de currículo que aplican en las instituciones de Educación Especial	53
Gráfico 2: Situación de los estudiantes en relación al proceso de lectura	54
Gráfico 3. Tipo de lectura que han logrado desarrollar los estudiantes	55
Gráfico 4. Situación de los estudiantes en relación al proceso de escritura.....	56
Gráfico 5: Tipo de escritura que han logrado desarrollar los estudiantes	57
Gráfico 6. Metodología usada en el proceso de lectoescritura.....	58
Gráfico 7. Usos de material didáctico específico para la enseñanza de la lectura.....	59
Gráfico 8. Tipo de material didáctico del que dispone la institución para la enseñanza de la lectoescritura	60
Gráfico 9. Importancia del cambio de estrategias metodológicas para el desarrollo de una lectoescritura funcional en los estudiantes con discapacidad	61
Gráfico 10. Aspectos a modificar para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura.	62

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Áreas lectoras del cerebro.....	24
Ilustración 2: Representación gráfica del modelo dual.....	25

INTRODUCCIÓN

El tema de investigación “ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA FUNCIONAL EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.” se enmarca en la apuesta que Ecuador tiene por la educación, una educación, entendida como derecho universal, que garantice la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación y favorezca la inclusión e integración, tal como indica la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y la Constitución ecuatoriana.

La educación es un bien común específicamente humano que nace de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas, sin excepción, tienen derecho a ella. En este derecho se debe garantizar una educación de calidad, que logre desarrollar competencias necesarias que permitan a todos los estudiantes insertarse activamente en el contexto en el que viven y a la vez que puedan desarrollar talentos y capacidades (Blanco, 2006, p. 6).

El problema al que trata de dar respuesta este proyecto se basa en los bajos resultados que los docentes obtienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en niños y niñas con discapacidad intelectual. En muchas ocasiones los métodos utilizados no responden a las necesidades de los estudiantes, en otras el acceso a recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la lectura son bien escasos y la sensación de desánimo, impotencia y desorientación por parte de muchos maestros y maestras va tiñendo la práctica docente.

Una vez planteado el problema de investigación, se dio paso a la revisión bibliográfica y la construcción del marco teórico que sustenta esta investigación. La fundamentación teórica que está en la base tanto del estudio como de la propuesta, está centrada en el Currículo Ecológico funcional, las conductas adaptativas y el Método Troncoso.

Tras un primer estudio diagnóstico de las prácticas metodológicas de los docentes en el proceso de enseñanza de la lectura de niños y niñas con discapacidad intelectual, aplicado en los centros de educación especial de la provincia, se observó la necesidad de diseñar una guía de estrategias para la enseñanza de la lectura funcional con

material didáctico, como recurso de apoyo y orientación a los docentes. El estudio constató el uso de métodos que no responden a las necesidades de los niños y niñas, el acceso reducido a recursos adecuados y la necesidad sentida de introducir cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez diseñada la propuesta, ésta fue socializada con los docentes de las instituciones de educación especial de la provincia.

El objetivo que ha centrado el estudio de investigación ha sido diseñar una guía de estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

CAPÍTULO I

1. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes del estudio

Durante años, muchas personas con discapacidad intelectual (en adelante DI) no aprendieron a leer, la idea que se transmitía era que con un cierto grado de discapacidad las personas no podían y no debían aprender a leer y escribir. Y sólo en algunos casos excepcionales podría lograrse pero de un modo muy costoso, con resultados pobres, alcanzando únicamente un nivel de lectura mecánica, sin comprensión y sin ninguna utilidad práctica para su vida (Troncoso y Del Cerro, 1998/2009).

Muchos maestros siguen utilizando los mismos métodos que se aplican con estudiantes que no presentan discapacidad y no han resultado efectivos, pero aun así, siguen aplicando la misma metodología. Es importante recalcar que cualquier método, a pesar de haber demostrado su eficacia con un alto porcentaje de estudiantes, puede no ser el adecuado para un alumno en concreto, sobre todo cuando éste presenta DI.

La falta de creatividad de los docentes y la no utilización de nuevas estrategias pedagógicas impiden que se pueda lograr un mejor desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje, los estudiantes no logran tener una participación activa generándose un ambiente poco agradable y poco motivador.

La falta de recursos didácticos para la enseñanza de la lectoescritura es un gran limitante para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y para el trabajo docente, lo cual conlleva a que los docentes no cuenten con los materiales didácticos necesarios para cubrir las necesidades de los estudiantes. A esta falta de recursos, se debe añadir la falta de asesoramiento sobre los mismos, que conlleva a un desconocimiento de qué recurso es adecuado para cada necesidad del alumno.

Andrade (2010) expresa que para facilitar el aprendizaje de la lectura en niños y niñas con DI los docentes deben trabajar con estrategias metodológicas activas, esto le permite mejorar el nivel de aprendizaje y con ello su autoestima.

El objetivo básico y fundamental es conseguir la mejor comunicación oral y escrita posible. No se trata de aprendizajes rutinarios o inútiles, sino funcionales, que permitan a los estudiantes desarrollarse de manera autónoma en la vida cotidiana, para ello, es importante realizar un análisis de la metodología que utilizan los docentes para desarrollar esta destreza. Aprender a leer es un proceso lento y complejo en el cual es necesaria la paciencia, la constancia y la creatividad para generar el gusto y el interés para esta destreza respetando la individualidad de cada estudiante.

1.2. Fundamentación teórica

1.2.1. Fundamentación pedagógica

Para Blanco (2006) la educación es un bien común específicamente humano, nace de la necesidad y del deseo de superarse, todas las personas independientemente de sus condiciones tienen derecho a ella. Derecho a una educación de calidad en donde todos puedan desarrollar al máximo sus capacidades, siendo adaptada la enseñanza a las características y necesidades propia de cada estudiante, teniendo presente el contexto sociocultural.

Los estudiantes con DI no están privados de este derecho, la adquisición y el desarrollo de sus capacidades, les permite integrarse e incluirse en el grupo social y cultural al que pertenecen y uno de los caminos para la inclusión social es la oportunidad y el derecho que tienen las personas con discapacidad de acceder a la lectura (Jiménez y Flórez-Romero, 2013). La mayoría de las personas con DI pueden llegar a leer y escribir de forma comprensiva y, sobre todo, son capaces de disfrutar con estos logros, por lo tanto la escuela no debe negarle el derecho al aprendizaje de los mismos.

La comprensión es la base que sustenta todo aprendizaje y, más aún, se convierte en un factor clave de motivación, aspecto crítico que en alumnos con DI, constituye un factor indispensable para el éxito.

La visión que se tiene de las personas con discapacidad es limitada, se piensan que no tienen capacidad para aprender a leer y a escribir (Garrido, 2006). Estos prejuicios y falsas expectativas terminan limitando el potencial de aprendizaje de los mismos, tal como indican Rosenthal y Jacobson (1968) en la presentación del efecto Pigmalión: "Las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se conducirían los alumnos, determinan precisamente las conductas que los profesores esperaban"(p.20).

En el ámbito escolar es evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico (García y Doménech, 2002).

En bastantes ocasiones, la falta de estímulos familiares, el rechazo afectivo, los valores, etc., son razones que pueden agravar la situación personal de los alumnos y sus fracasos de aprendizaje en general, tanto de aquellos que tienen DI como de los que no la tienen (Ramos 2004, p. 204).

La base pedagógica en la que se sustenta esta investigación es el aprendizaje significativo de Ausubel; la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget y la teoría socio cultural de Vygotsky.

1.2.1.1. Aprendizaje significativo de Ausubel

Es mucho más fácil acaparar la atención de los niños y niñas sobre una palabra sencilla y rica en contenido, que sobre un signo en principio ininteligible. Ofrecer palabras escritas que pronto se enlazan en frases cortas pero llenas de contenido, acompañadas de imágenes vivas y familiares, supone someter al cerebro a una vivencia en la que se conjuga la inteligencia con la afectividad, dos cualidades de mucho valor para favorecer el aprendizaje.

Además es importante tener en cuenta que para la labor educativa, es necesario considerar tres elementos que intervienen en el proceso educativo: los profesores y su forma de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo. (Ausubel, 1983).

Ausubel señala que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, esto le servirá como punto de anclaje para relacionarlo de modo no arbitrario y sustancial con lo nuevo por aprender favoreciendo la comprensión, que es la base que sustenta todo aprendizaje y, más aún, se convierte en un factor clave de motivación, aspecto crítico que en alumnos con DI, constituye un factor indispensable para el éxito.

La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia (Ausubel, 1983).

1.2.1.2. Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget

No se puede perder de vista el nivel de madurez y desarrollo cognoscitivo de cada uno de los niños y niñas. Piaget (1964/1979) señaló que el desarrollo psíquico del niño inicia cuando nace y termina en la edad adulta, y se da como resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la interacción social, la equilibración y la afectividad.

Se considera que la educación de todos los niños y niñas debe ir enfocada a la adquisición y desarrollo de sus capacidades, de modo que puedan actuar con madurez y responsabilidad, desarrollar su autonomía personal, y adquirir conocimientos y destrezas que les permitan integrarse al máximo en el grupo social y cultural al que pertenecen. Los alumnos con DI no tienen por qué ser una excepción a esta regla general.

El educador debe tener siempre presente el objetivo educativo que pretende alcanzar con cada estudiante, ha de seguir una perspectiva de atención a la diversidad que permita el aprendizaje diferenciado tanto desde las características del niño como desde su contexto.

1.2.1.3. Teoría sociocultural de Vygotsky

El aprendizaje es uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo de la persona y, por tanto, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. Es por ello que Vygotsky formula en 1979 (citado en Vila, 2007) el concepto de “zona de desarrollo próximo” de la siguiente manera:

La distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 222)

Desde este planteamiento Vila (2007) señala que se debe educar para desarrollar capacidades en las personas que les permitan ser competentes en el contexto social y cultural en el que se desenvuelven. Es así como la zona de desarrollo potencial hace referencia a las funciones que no han madurado completamente en el niño, pero que están en proceso de hacerlo, con ayuda de un mediador.

1.2.2. Fundamentación conceptual

1.2.2.1. El aprendizaje de la lectura

Leer de manera comprensiva es una actividad compleja, para que ésta resulte eficaz es necesario realizar una serie de operaciones cognitivas de las cuales ni siquiera el propio lector es consciente (Cuetos, 2011). Así mismo, este autor afirma que aprender a leer es un proceso largo, no termina cuando la persona consigue pronunciar los textos. La lectura es una de las tareas fundamentales durante la escolaridad, principalmente en los primeros años, ya que por encima de cualquier otro aprendizaje, el objetivo fundamental de la escuela es que los alumnos sean capaces de leer de manera eficiente.

1.2.2.1.1. Importancia de la lectura

Para Villanueva (2003), una de las herramientas básicas para acceder al conocimiento y a la información sigue siendo la comprensión de lo escrito, es decir,

la lectura, la misma que es un factor básico de desarrollo y adquisición de conocimiento, es un instrumento esencial para el aprendizaje.

Maqueo (2006) señala que “la lectura y escritura son medios para experimentar y expresar sentimientos y emociones, para vivir otras vidas y otros sueños, para desplazarse en el tiempo y en el espacio” (p. 208). La lectura como todos los procesos de desarrollo y aprendizaje tiene un carácter integral y dinámico, consecuencia de la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales).

Con la adquisición y el dominio de la lectura se asientan las bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural. Hoy en día “la lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad” (Lomas, 2002, p.26).

1.2.2.1.2. Procesos vinculados a la lectura

La lectura es una actividad compleja que inicia con la decodificación de los signos escritos y finaliza con la comprensión del significado de las frases, oraciones y textos. Mientras se da este proceso la persona mantiene una actitud activa y efectiva que le permite aportar sus conocimientos para luego interpretar la información. (Ramos y Flores 1990). Para todo este proceso es necesario contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado, así lo señala Cuetos (2011), este sistema funciona adecuadamente solo cuando lo hacen todos los componentes del sistema, cada uno de ellos realizan una función específica:

Cada uno de los componentes del sistema lector depende de zonas cerebrales distintas, así los procesos de identificación de letras depende de zonas occipito-temporales, los procesos léxicos de zonas parieto-temporales, los sintácticos de zonas perisilvianas y los semánticos de amplias zonas del cerebro, pero fundamentalmente de los lóbulos frontales (Cuetos, 2011, p. 16).

que la información captada se registra en dos almacenes: memoria sensorial llamada memoria icónica y memoria visual a corto plazo.

En la memoria icónica la información permanece durante un breve instante y se almacena como un conjunto de rasgos visuales, allí no se realiza ningún tipo de interpretación ya que es solo un almacén de carácter precategorial.

Luego esta información pasa a la memoria operativa la cual sirve de complemento a la anterior, ésta permite retener la información por más tiempo convirtiéndola en material lingüístico.

Proceso léxico

Cuetos (2011), afirma que este proceso es el que permite acceder al significado de las palabras, previamente se identifican las letras, y luego se reconocen las palabras. También afirma que existen dos vías o rutas complementarias para el reconocimiento de las palabras:

- La vía léxica, que permite leer las palabras accediendo directamente a las representaciones que están almacenadas en la memoria o léxico visual. Esta forma sería similar a lo que ocurre cuando se identifica un dibujo o un número.
- La vía subléxica, que permite leer las palabras a través de la transformación de las letras en sus correspondientes sonidos, es decir, llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado.

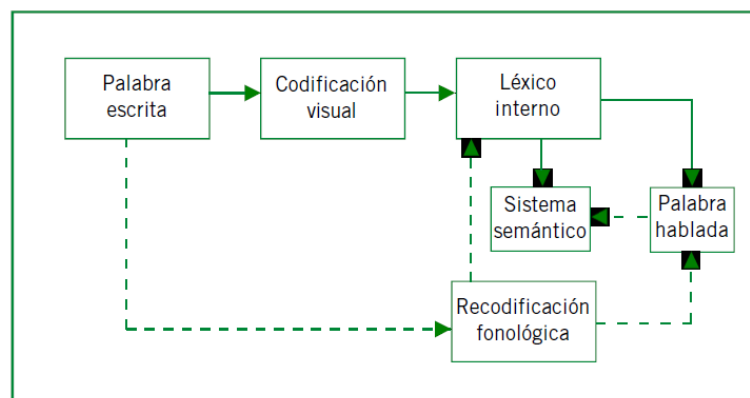


Ilustración 2: Representación gráfica del modelo dual.(Ramos, 2004).

Cuando se manifiestan dificultades en la vía léxica es porque no se dispone o se tiene un número escaso de palabras representadas en el léxico interno y prácticamente la persona tiene que decodificar todo lo que lee, incluso aquellas palabras muy frecuentes que para otros resultan fáciles. Su dificultad se encuentra en las habilidades de procesamiento viso-espacial, en la automatización de los procesos de reconocimiento visual y en los recursos de atención y memoria de trabajo visual. (Romero y Lavigne, 2005)

La vía subléxica, conocida también como ruta fonológica, se caracteriza porque el lector lee letra a letra, convirtiéndolas en fonema según las reglas preestablecidas (que se conocen como reglas de conversión grafema-fonema), una vez convertidas a fonemas el lector puede acceder al significado de las palabras, si es que lo conoce, debido a que por la ruta fonológica se puede leer cualquier palabra sea conocida o no, incluso se pueden leer pseudopalabras, es decir, palabras sin significado (Romero y Lavigne, 2005).

Ramos (2002), expone que a medida que el lector aplica correctamente las reglas de conversión grafema-fonema se va encontrando con una serie de palabras que se repiten continuamente lo que permite memorizarlas y formar una representación interna de estas palabras, con lo cual podrá luego el lector leerlas directamente sin tener que transformar cada letra en sonidos.

Así mismo señala que un buen lector debe tener completamente desarrolladas las dos vías si quiere leer todas las palabras, tanto la fonológica para leer palabras desconocidas o poco conocidas, y la léxica o visual para leer con mayor rapidez las palabras familiares y para distinguir las homófonas.

Proceso sintáctico

Para Cuetos (2011) las palabras aisladas no proveen de información nueva para el lector, cuando las palabras se agrupan para formar frases u oraciones es cuando se produce la información. A este paso Ramos (1999) y Cuetos (2011) lo denominan proceso o procesamiento sintáctico, y manifiestan que este permite identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de esas partes para poder acceder eficazmente al significado.

En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas las palabras entre sí para comprender el significado de la oración, frase o párrafo, teniendo presente los signos de puntuación y la entonación. El analizador sintáctico revela la relación entre los constituyentes, pero no analiza el significado de las oraciones (Cuetos, 2011, p.62).

Este proceso de análisis comprende tres operaciones principales

1. Asignación de las etiquetas correspondiente a los distintos grupos de palabras que componen la oración. (sintagma nominal, verbo, frases subordinadas, etc.)
2. Especificaciones de las relaciones existentes entre estos componentes.
3. Construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes. (Cuetos, 2011, p.62).

Proceso semántico

Este es el último de los procesos y consiste en extraer el significado de la oración o texto e integrarlo con los conocimientos que el lector ya posee, es decir, se da el proceso de construir una representación mental del contenido del texto pero de esta representación aparece solo unas cuantas ideas que recogen las ideas más importantes (Cuetos, 2011).

En este proceso la decodificación de las palabras se ha automatizado y con ello en algunos estudiantes se logra el proceso de comprensión de textos (Ramos, 2002). El lector juega un rol muy importante debido a que aporta sus conocimientos y los relaciona con las ideas más significativas extraídas del texto lo que conlleva a una situación de influencia mutua, el contenido del texto determina el tipo de conocimiento que activa en la memoria y los conocimientos del lector determinan la configuración del mensaje que se extrae del texto (Cuetos, 2011).

La comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector dos importantes tareas (Ramos, 2002):

- La captación del significado. Los textos son una acumulación de información que se reúne a través de la aportación que van haciendo las oraciones gramaticales. El conjunto de las oraciones forma una red de proposiciones

que van a constituir la base del texto. No obstante, hay unas oraciones que aportan información más relevante para la comprensión global del texto, y otras oraciones solamente aportan detalles.

- La integración en la memoria: Una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector. Esto se hace posible solo si se establece un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. Es allí cuando los conocimientos precedentes que poseen los sujetos obtienen una importancia relevante; es decir, cuantos más conocimientos se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerlos (Ramos, 2002).

1.2.2.1.3. Factores predictores y habilidades facilitadoras de la lectura

Cuetos (2011) señala que el inicio de la enseñanza de la lectura es un tema muy discutido por los autores, unos afirman que hay niños y niñas que pueden leer desde los cuatro años, otros manifiestan que es necesario esperar que el niño/a tenga siete u ocho años y otros sostienen que no depende de la edad sino de la madurez para la lectura.

El término de madurez para la lectura es criticado por Coltheart (1979), así lo señala Cuetos (2011), este autor expresa que la lectura no es una destreza natural que se desarrolla de forma espontánea, sino que al contrario necesita de una enseñanza sistemática, él indica que quizás no resulte apropiado pensar a qué edad se deba empezar a leer, lo importante es asegurarse que todos los niños y niñas que inician la lectura estén preparados y disponga de habilidades que faciliten el éxito de la lectura, y para ello es necesario que se cumplan unos prerrequisitos.

Es importante tener presente que no existe un camino para convertir a un niño o niña en un lector competente, lo que le permite llegar a dominar la lectura es la utilización de diferentes estrategias (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012).

Tabla 1: Principales habilidades relacionadas con el desarrollo de inicial

Conocimientos previos a la lectura Scarborough (2002)	Predictores y habilidades facilitadoras de la lectura Gallego (2006)	Precursores tempranos de la lectura Beltrán et al. (2006)
<p>Conocimientos que incrementan la automatización</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia fonológica. 2. Principio alfabético. <p>Conocimientos que incrementan la comprensión de la lectura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento del mundo. 2. Vocabulario. 3. Sintaxis, semántica y pragmática). 4. Razonamiento verbal. 5. Conocimiento del contexto de la cultura escrita. 	<p>Predictores de la lectura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento fonológico. 2. Conocimiento alfabético. 3. Velocidad de denominación. <p>Habilidades facilitadoras</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje oral: comprensión oral, léxico auditivo, discriminación auditiva. 2. Nivel cognitivo suficiente. 3. Desarrollo memoria (operativa y semántica). 4. Habilidades perceptivas y motrices: atención sostenida, discriminación visual, control óculo-manual. 5. Aspectos motivacionales y actitudinales. 6. Variables sociales (familia, entorno inmediato). 	<p>Predictores biológicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ausencia de deficiencias visuales. 2. Ausencia de problemas de audición. 3. Ausencia de dificultades tempranas en el lenguaje. 4. Ausencia de déficit de atención. <p>Precursores tempranos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia fonológica. 2. Rapidez para nombrar estímulos en serie. 3. Vocabulario. 4. Repetición de frases e historias. 5. Factores sociales y ambientales.

Fuente: Sellés et al.(2012)

Sellés et al. (2012), señalan que en la lectura intervienen la acción conjunta de varios procesos como el conocimiento fonológico y alfabético, la velocidad de denominación, el conocimiento metalingüístico, las habilidades lingüísticas, y los procesos de memoria y atención.

El conocimiento fonológico

A este requisito Cueto (2011) lo llama segmentación fonológica, y no es más que la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, la función que tiene es hacer comprensible la forma en que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje.

El conocimiento alfabético

Sellés (2006), indica que es la identificación o reconocimiento de las letras. Se ha encontrado que este conocimiento es uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector.

La velocidad de denominación

Es el tiempo que tarda el niño en nombrar una serie de imágenes que se le presentan, es similar a una prueba de vocabulario (Sellés, 2006). Se cree, que ésta junto con el conocimiento fonológico y el conocimiento alfabético podrían funcionar como predictores tempranos del aprendizaje de la lectura, al igual, podría servir para detectar posibles problemas. (López-Escribano, Sánchez-Hipola, Suro y Leal, 2014)

Habilidades lingüísticas:

Cuetos (2011), a estas habilidades las denomina factores lingüísticos y hacen referencia al dominio del lenguaje oral, son uno de los pilares de acceso a la lectoescritura. Cuando se comprende un mensaje oral se realiza la misma operación mental que se realiza durante el proceso de lectura. Las diferencias entre los lectores son debidas, de manera importante, a la capacidad de comprensión y producción de relaciones estructurales dentro de las oraciones habladas. Cuanto más entienda el niño el mensaje oral más fácil le resultan los mensajes escritos.

Por eso se considera fundamental disponer de un vocabulario oral mínimo para iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura debido a que esto ayudará al lector consultar la representación gráfica que corresponde. Se ha demostrado que el conocimiento de vocabulario es uno de los facilitadores más fuertes en la decodificación de palabras.

Procesos cognitivos básicos:

Hacen referencia a los procesos psicomotrices, atención, memoria, y percepción, y pueden ser utilizados como facilitadores del aprendizaje (Rigo, 2010). En la lectura es importante la capacidad de atención y percepción, sirven para poder seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla como palabras con significado, hay una clara relación entre lectura y capacidad de reconocimiento de símbolos. Se ha

demostrado también que las actividades de memoria a corto plazo influyen en la conciencia fonológica y están fuertemente relacionadas con el logro en la lectura (Sellés, 2006).

Sellés también señala la importancia del conocimiento metalingüístico ya que éste permite comprender el lenguaje escrito y las diferentes funciones y uso que éste tiene.

1.2.2.1.4. Etapas del desarrollo de la lectura

A lo largo del aprendizaje de la lectura los niños y niñas pasan por tres etapas, logográfica, alfabética y ortográfica, así lo señala Frith (1985, citado en Cuetos, 2011) atravesando estas etapas ellos se convierten en hábiles lectores.

Etapa Logográfica

En esta etapa los niños y las niñas de cuatro o cinco años son capaces de reconocer de forma global un pequeño grupo de palabras familiares valiéndose de su contorno y del contexto en el que aparecen. El niño puede leer su nombre que está escrito en sus pertenencias, o letreros conocidos, como las vallas publicitarias, sin embargo en esta etapa el niño o la niña pueden confundirse en pequeños detalles. (Cuetos, 2011)

Etapa alfabética

En esta etapa se aprende las reglas de conversión grafema-fonema, es decir, se aprende el código alfabético, con esto es capaz de desarrollar al máximo el conocimiento de los fonemas, lo que permite segmentar las palabras en letras y asignarles el sonido que les corresponda. Esta etapas no resulta sencilla para los niños y las niñas, es por eso que alguno de ellos confunden durante mucho tiempo las reglas de conversión, no consiguen automatizar la decodificación de las palabras, llevándolos a realizar una lectura silábica (Cuetos, 2011).

Etapa ortográfica

Una vez que se ha logrado automatizar las reglas de conversión grafema-fonema, se puede decir que ya se sabe leer, en esta etapa se perfecciona a medida que el lector lee y se va formando una representación léxica de la palabras, así lo señala Cuetos (2011). Según Frith (1989 citado en Cuetos, 2011) las habilidades ortográficas aumentan especialmente a partir de los siete u ocho años.

Como ya se ha indicado antes, son tres las etapas por las que atraviesan los niños y niñas antes de alcanzar el desarrollo de la habilidad lectora, la etapa logográfica, la etapa alfabética y la etapa ortográfica. A continuación se pasa a detallar los principales métodos que se suelen utilizar para la enseñanza de la lectura.

1.2.2.1.5. Métodos para la enseñanza de la lectura

Existen una gran variedad de métodos, pero aquí vamos a hacer referencia a tres clases de métodos: sintético, analítico y ecléctico.

Los métodos sintéticos

Este es un modelo de procesamiento ascendente. Considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico. Parten del conocimiento de los elementos más simples y abstractos, primero la enseñanza de letras aisladas, luego las sílabas hasta alcanzar poco a poco la lectura y escritura de palabras, frases y oraciones.

Dentro de las modalidades de este método se encuentran: el método alfabético en el cual se aprenden primero el nombre de las letras siguiendo el orden del alfabeto, haciendo uso de las mayúsculas y minúsculas. El método fonético que se apoya en el aprendizaje del sonido de las letras, iniciando con el aprendizaje de las vocales para luego combinarlas con las consonantes. Y el método silábico que inicia desde el aprendizaje de las sílabas que luego se combinan entre sí para formar palabras y oraciones.

Los métodos analíticos

Al contrario de los métodos anterior estos son de procesamiento descendente, parte de la lectura de una palabra, frase u oración, asociando palabra-dibujo, para llegar al análisis y reconocimiento de sílabas y letras.

Este enfoque considera que aprender a leer puede ser tan natural como aprender a hablar debido a que permite al estudiante sumergirse en una gran variedad de textos que le permitirán realizar y comprobar hipótesis sobre el sistema de la lengua y que con una estimulación constante pueden lograr aprender a leer y escribir de forma natural (Mena, 2011).

Existen varias críticas a estos dos métodos, entre ellas, que:

Los métodos sintéticos no ponen ninguna atención o preocupación en actividades de comprensión, someten al estudiante a actividades mecánicas y sin sentido dejándole con la experiencia de no saber por qué y para qué lee, y cuando se dificulta su aprendizaje se genera en él sentimiento de fracaso y frustración.

Los métodos analíticos son criticados por la ausencia de una enseñanza intencionada y sistemática del código fonografológico, banaliza toda enseñanza del descifrado y son considerados como freno de una lectura auténtica (Mena, 2011).

Los métodos mixtos

Estos métodos realizan una combinación de las ventajas de los métodos mencionados anteriormente. Leer y escribir implica el desarrollo de destrezas y habilidades para la construcción de significados así como también para la descodificación y codificación.

El docente en su afán de lograr y desarrollar las destrezas de leer y escribir en sus estudiantes utiliza estrategias diversas que le permiten alcanzar mejores resultados. Es desde allí que existen muchas investigaciones sobre este tema y surgen diversas propuestas para favorecer estos aprendizajes que son eje transversal en la educación.

Otros métodos

El Ministerio de Educación del Ecuador tiene como política de estado mejorar la calidad de la educación en el país, así fue aprobado en el Plan Decenal de Educación (2006-2015), para el cumplimiento de esta política se han diseñado diversas estrategias dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa, una de las cuales es la actualización y fortalecimiento de los currículos de la Educación General Básica y del Bachillerato y la construcción del currículo de Educación Inicial.

Como complemento de esta estrategia, y para facilitar la implementación del currículo, se han elaborado nuevos textos escolares y guías para docentes con nuevas metodologías en las diferentes áreas. Los objetivos que se pretenden lograr en el área de lengua y literatura en el segundo año básico es que los niños y niñas comprendan y produzcan conversaciones, que puedan comprender y disfrutar textos literarios,

para la concreción de estos objetivos se ha planteado una nueva metodología para la enseñanza de la lectoescritura (Ministerio de Educación 2010)

La propuesta teórico- metodológica que se plantea tiene como objetivo hacer de las destrezas de la lectura y la escritura actos significativos, y no una actividad mecánica, repetitiva y memorística. Se entiende que leer es un proceso de construcción en el que se va dando sentido a la lectura desde lo que se conoce y desde la experiencia propia de cada estudiante.

Esta propuesta surge del planteamiento del Programa Escuelas Lectoras que asumió la propuesta de Salgado para la enseñanza del código alfabético y la contextualizó a la realidad de las escuelas fiscales. La aplicación de esta propuesta tenía como objetivo transformar la apreciación técnica asociacionista y sinsentido que los docentes y estudiantes tenían de la lectura y escritura, y facilitar la adquisición del código alfabético desde un enfoque con significado (Mena, 2011).

Con el desarrollo de la conciencia fonológica los estudiantes logran identificar, reconocer y manipular todos los sonidos que forman las palabras, para luego plantearse hipótesis de cómo representarlos y poder escribir las palabras. En esta búsqueda se enfrentan al código alfabético, reconociéndolo como una convención que hace posible la comunicación, pues es compartido por todos los miembros de una lengua.

Salgado (1992) propone el recorrido de “la oralidad para la escritura” para aprender el código, porque simplifica el proceso de su adquisición y respeta las características dialectales propias de los diferentes hablantes del castellano.

Una vez expuesto los métodos más utilizados para la enseñanza de la lectura que aplican los docentes y teniendo presente la nueva propuesta que realiza el Ministerio de Educación en su afán de mejorar la calidad de educación del país, se describe en el siguiente apartado el Método Troncoso, el cual ha tenido mucho éxito en la enseñanza de la lectura en niños, niñas y jóvenes con DI.

1.2.2.1.6. Método Troncoso y Del Cerro

El Método Troncoso nace de la experiencia del trabajo de dos educadoras, María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro, juntas crearon el método para trabajar el proceso de lectura y escritura en personas con síndrome de Down, debido al éxito y eficacia del método, las autoras lo recomiendan para trabajar con cualquier niño o niña, tenga o no algún tipo de discapacidad. Con este método los niños y niñas no solo logran aprender a leer y escribir sino que también pueden incrementar su vocabulario y mejorar en la estructuración de su lenguaje.

El método tiene como prioridad que el estudiante pueda comprender lo que lee, disfrute, este motivado y mantenga un gran interés por la lectura, por ello la importancia que el docente elija objetivos claros y sencillos, elabore materiales y ejecute actividades de un modo sistemático y estructurado.

Antes de iniciar con el método es un requisito mínimo e indispensable que el niño o la niña tenga un nivel de lenguaje comprensivo mínimo que le permita saber que las cosas y las acciones tienen un nombre, debe tener desarrollada la atención que le servirá de base para el desarrollo de sus capacidades perceptivas y discriminativas que luego le permitirán conseguir una memoria visual, lo que hará diferenciar una palabra de otra y memorizarla.

Troncoso y Del Cerro (1998/2009) manifiestan que el método consta de tres etapas:

1. Percepción global y reconocimiento de palabras escritas.
2. Reconocimiento y aprendizaje de las sílabas.
3. Progreso lector.

Cada una de estas etapas está diferenciada por objetivos concretos y materiales propios, están interrelacionadas y en ocasiones se pueden trabajar de manera simultánea sus objetivos, teniendo siempre presentes las condiciones de comprensión, fluidez y motivación.

Primera etapa: Percepción global y reconocimiento de palabras escritas comprendiendo su significado.

En esta etapa lo importante es que el estudiante entienda en qué consiste leer; es decir que, a través de unos símbolos gráficos pueda acceder a significados y mensajes.

El objetivo general de esta etapa se basa específicamente en el reconocimiento visual de un gran número de palabras sean estas de forma aislada, en frases o relatos sencillos. Para ello se plantean objetivos sencillos como:

- Reconocer su nombre escrito, el de sus compañeros y el de cuatro o cinco miembros de su familia.
- Reconocer y comprender el significado de palabras escritas, formadas por 2 sílabas directas como por ejemplo: perro, gato, casa. Entre las palabras deben incluirse verbos de acciones conocidas por el niño, escritos en tercera persona del singular del presente de indicativo (p. ej.- come, mira).
- Reconocer y comprender el significado de palabras escritas con 3 sílabas (p. ej., paloma, camisa). Entre las palabras deben estar incluidos verbos en primera y tercera persona del singular del tiempo presente y algunos adjetivos.
- Reconocer aproximadamente un total de 200 palabras que potencien el aprendizaje significativo y funcional y que estén relacionadas con las habilidades prácticas más representativas que componen la conducta adaptativa. Las palabras son introducidas progresivamente vinculándolas a experiencias significativas y cotidianas. (p.140)

Estos objetivos deben orientar de manera progresiva el proceso de presentación de las palabras por parte del docente y de aprendizaje de las mismas por parte de los niños y niñas

La selección de las palabras deben estar acordes a los intereses de los estudiantes, preferentemente se deben elegir palabras cortas, con un significado claro que se pueda graficar fácilmente. Conforme el niño o la niña avanzan en la adquisición de la lectura es importante elegir palabras que comiencen con letras del alfabeto que aún

no ha visto en la posición inicial de las palabras para de este modo completar el abecedario lo que luego permitirá clasificar las palabras en orden alfabético. También se deben elegir palabras que el niño o la niña utilicen con más frecuencias para ayudarle a mejorar su expresión verbal. O también palabras nuevas que favorezcan el incremento de su vocabulario.

El material para esta etapa debe tener algunas características:

- Las palabras deben estar escritas o impresas en cartulina blanca o color marfil de 15x 10 Con letra grande y clara, esto ayuda al desarrollo de la percepción y memoria visual.
- Se recomienda utilizar el color rojo.
- La longitud máxima de cada palabra no debe sobrepasar los 15 cm.
- Las palabras deben estar escritas con corrección ortográfica.(p.145)

Segunda etapa: Aprendizaje de sílabas

En esta etapa se trabaja el aprendizaje de sílabas, con el fin de que el estudiante comprenda que existe un código que permite acceder a cualquier palabra escrita, no aprendida previamente. Cuando existe el dominio de este código se puede leer todos los textos escritos en nuestra lengua, aunque no se conozca el significado de algunas palabras.

Troncoso y Del Cerro (1998/2009), señalan que su método tiene semejanzas y diferencias con los métodos comunes actuales, primeramente se parece a los métodos globales porque se tiene en cuenta que el niño o la niña oye y aprende globalmente las palabras, comprendiendo que se refieren a una realidad conocida y los métodos silábicos porque es preciso realizar una enseñanza sistemática y programada en las sílabas para que el niño o la niña pueda generalizar su lectura, partiendo de sílabas diferentes entre sí, de las que el niño o la niña ha visto en las palabras que reconoce globalmente; incorporando poco a poco todas las sílabas contenidas en las palabras que reconoce globalmente, cuidando así que el aprendizaje de las sílabas se produzca de un forma natural, sin prisa y sin pausa, por su uso, por interiorización y percepción global, y no por memorización mecánica.

Para alcanzar el objetivo de esta etapa Troncoso y Del Cerro (1998/2009) proponen unos objetivos más concretos y secuenciales.

Que el estudiante: (pp.184-185).

- Se dé cuenta de que las palabras están formadas por sílabas.
- Componga con y sin modelo, palabras conocidas de 2 sílabas directas.
- Reconozca y lea las 2 sílabas que utiliza para formar una palabra.
- Componga con 2 sílabas conocidas, palabras con significado no reconocidas.
- Reconozca rápidamente y lea todas las sílabas directas de 2 letras.
- Forme palabras que se le dictan o que él piensa, eligiendo las sílabas directas que necesite.
- Lea sin silabear, con comprensión, palabras no reconocidas previamente, que están formadas por sílabas directas.
- Reconozca y lea sílabas trabadas.
- Componga sin modelo palabras de 2 sílabas, una de ellas trabada.
- Lea con fluidez palabras de 2 sílabas, una de ellas trabada.
- Componga con modelo, palabras que contienen 1 sílaba inversa.
- Reconozca y lea sílabas inversas.
- Componga, sin modelo, palabras que contengan sílabas inversas.
- Componga con modelo palabras con 1 grupo consonántico y 1 sílaba directa.
- Reconozca y lea los grupos consonánticos.
- Lea con fluidez palabras que contengan grupos consonánticos.

El material de esta etapa debe facilitar al niño o niña el reconocimiento automático de las silabas, para ello es necesario realizar una serie de actividades y ejercicios muy prácticos que le permitan manipular y jugar con recursos atractivos para hacer del aprendizaje de la lectura una experiencia gratificante.

Tercera etapa: Progreso lector

El objetivo de esta etapa es conseguir que el estudiante pueda leer textos, paulatinamente más complejos, que le permitan hacer un uso práctico y funcional de sus habilidades lectoras y usar la lectura como una actividad lúdica de información y

entretenimiento en sus ratos de ocio; y por último que puedan aprender, en sentido amplio, a través de la información escrita.

Al igual que en las etapas anteriores el uso del material es imprescindible por lo tanto se hace necesario la preparación de materiales que sean bonito y variados, que le permitan al estudiante manipularlo evitando las rutinas, el aburrimiento y el cansancio.

Posteriormente se trabaja la escritura con su debido proceso, debido a que el estudiante puede aprender a leer con gusto desde edades tempranas mientras que será imposible que a edades tempranas pueda escribir por las características propias de las personas con Síndrome de Down para quienes está creado especialmente este método.

El propósito de este apartado ha sido recoger de manera breve sobre el aprendizaje de la lectura y su importancia, los diferentes procesos que intervienen en ella, los factores y habilidades que pueden facilitar su aprendizaje y de los cuales es importante estar atentos para prevenir posibles dificultades, por último se menciona los diferentes tipos de métodos que se utilizan para la enseñanza de lectura. Se hace hincapié en el Método Troncoso por ser uno de los más utilizados en la enseñanza de la lectura de las personas con DI, población a la que hace referencia este estudio y de la cual pasará a tratar en el siguiente apartado.

1.2.2.2. Concepto de Discapacidad intelectual

1.2.2.2.1. Concepto

El término de DI ha ido variando con el paso del tiempo, anteriormente se hablaba de retardo mental, y se la definía desde varios enfoques: el enfoque Social, que concebía a la personas con una incapacidad para adaptarse socialmente a su ambiente, con el enfoque Clínico se consideraba a la DI como un síndrome clínico con síntomas complejos sin negar el criterio social.

Por su parte el enfoque Intelectual hace referencia al funcionamiento intelectual, quedando reflejado en una puntuación de cociente intelectual. Y por último, el

enfoque Dual, en el cual se da el primer intento de utilizar de forma conjunta el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa (AAIDD, 2011).

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) focaliza el término de Discapacidad Intelectual desde una perspectiva ecológica centrada en la relación de las personas con el entorno en el que habitan y el establecimiento de los apoyos necesarios para la mejora de la calidad de vida. Ya no se considera a la discapacidad intelectual como un rasgo absoluto de la persona.

La última definición aportada por AAIDD, conceptualiza el término del siguiente modo “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (AAIDD, 2011, p.33).

La aplicación de la definición propuesta parte de cinco premisas que son primordiales para su aplicación (AAIDD, 2011, pp 33,34):

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades
4. Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará.

1.2.2.2.2. Etiología

Hablar de la etiología de la discapacidad intelectual es hablar de las causas que la originan, para explicarlas es necesario hablar de un enfoque multifactorial, es decir,

se habla de factores causales y de factores que describen el momento en el que suceden.

En cuanto a los factores de riesgo, por un lado estarían los biomédicos, que hacen referencia a factores que se relacionan con procesos biológicos, como son los trastornos genéticos (como por ejemplo síndrome de Down) o la malnutrición. Otros factores de riesgo pueden ser sociales, que están relacionados con la interacción social y familiar (como la violencia intrafamiliar) o la falta de estimulación.

Entre los factores conductuales se pueden encontrar posibles comportamientos causales, como consumo de sustancias por parte de los progenitores. Por último, otro factor de riesgo sería el educativo, éste está relacionado con la poca disponibilidad de apoyos educativos que promueven el desarrollo mental y de habilidades adaptativas. (AAIDD, 2011).

Tabla 2. Factores de riesgo de la discapacidad intelectual

Fases	Biomédicas	Sociales	Conductuales	Educativas
Prenatales	1. Trastornos cromosómicos. 2. Trastornos asociados a un único gen. 3. Síndromes. 4. Trastornos metabólicos. 5. Digénesis cerebral 6. Enfermedades maternas. 7. Edad parental	1. Pobreza. 2. Malnutrición materna. 3. Violencia doméstica. 4. Falta de acceso a cuidados parentales	1. Consumo de drogas por parte de los padres. 2. Consumo de alcohol por parte de los padres. 3. Consumo de tabaco por parte de los padres. 4. Inmadurez parental	1. Discapacidad cognitiva sin apoyos, por parte de los padres. 2. Falta de apoyos para la paternidad.
Perinatales	1. Prematuridad 2. Lesiones en el momento del nacimiento, 3. Trastornos neonatales	1. Falta de cuidados en el momento del nacimiento	1. Rechazo por parte de los padres a cuidar al hijo. 2. Abandono del hijo, por parte de los padres	1. Falta de informes médicos sobre servicios de intervención tras el alta médica.

Posnatales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Traumatismo craneoencefálico 2. Malnutrición 3. Meningoencefalitis 4. Trastornos epilépticos 5. Trastornos degenerativos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de adecuada estimulación. 2. Pobreza familiar. 3. Enfermedad crónica en la familia. 4. Institucionalización 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maltrato y abandono infantil 2. Violencia doméstica 3. Medidas de seguridad inadecuadas. 4. Deprivación social 5. Conductas problemáticas del niño 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deficiencias en la crianza. 2. Diagnóstico tardío. 3. Inadecuados servicios de intervención temprana. 4. Inadecuado servicios educativos especiales. 5. Inadecuado apoyo familiar.
------------	---	---	---	---

Fuente: AAIDD (2011, p.103)

1.2.2.2.3. Clasificación

Durante muchos años varias han sido las organizaciones que han publicado sistemas de diagnóstico y clasificación de la discapacidad intelectual, entre ellas está la Organización Mundial de la Salud (OMS), o la Asociación Americana de Psiquiatría entre otras. En estas organizaciones se pueden encontrar dos sistemas de clasificación: el sistema CIE-9 y 10, que clasifica a la persona principalmente en función del rango del cociente intelectual (en adelante CI) y el sistema multiaxial (DSM-IV) que a diferencia del otro, adopta los criterios diagnósticos de la AAMR/AAIDD de 1992 y 2002, y da la misma importancia tanto al CI como al funcionamiento adaptativo (AAIDD, 2011). Tradicionalmente a las personas con discapacidad intelectual se las clasificaba en categorías como leves, moderadas, severas y profundas (Navas, Verdugo y Gómez, 2008).

Poco a poco se han dado pasos hacia una mejor clasificación. Actualmente la AAIDD hace referencia a los principales propósitos de la clasificación y los agrupa en la financiación, la investigación y la prestación de servicios y apoyos, en la comunicación sobre las características seleccionadas de las personas y su entorno (AAIDD, 2011, p.119). Esta clasificación multidimensional, guarda relación con el

enfoque ecológico y el paradigma de apoyos, favoreciendo el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad.

1.2.2.2.4. Características y necesidades educativas de los alumnos/as con discapacidad intelectual.

Las características y necesidades educativas que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual varían en cuanto a la gravedad de sus deficiencias, existe una gran heterogeneidad entre estos estudiantes. Así lo expresa (AAIDD, 2011, p. 279)

- Hay niños o niñas que no son identificados hasta que los problemas de rendimiento académicos se convierten en una preocupación principal, después de haber estado varios años en el mismo año escolar.
- Hay otros niños o niñas cuyo aspecto es claramente distinto del de otros niños de su edad debido a un síndrome reconocible o a múltiples discapacidades, como Síndrome de Down.

Pese a que los niños y niñas con discapacidad intelectual son distintos entre sí, ellos presentan ciertas semejanzas en sus características de aprendizaje y necesidades educativas. Ellos presentan dificultades de mayor o menor intensidad en cada una de las siguientes dimensiones:

Tabla 3: Dimensiones y sus dificultades en niños y niñas con discapacidad intelectual

DIMENSIONES	DIFICULTADES
Funcionamiento intelectual	Alteración de determinadas capacidades tales como: La atención y memoria. El control conductual y la metacognición. El procesamiento de la información, en todas sus fases: entrada, proceso y salida
Habilidades adaptativas	Alteración de determinadas habilidades vinculadas a aspectos como: Comunicación Autocuidado Habilidades de vida en el hogar Habilidades sociales Utilización de la comunidad

	Autodeterminación Salud y seguridad Académicas funcionales Ocio y tiempo libre Trabajo
Participación, interacción y roles sociales	Alteración de determinadas habilidades sociales vinculadas a la restricción de su participación e interacción social en los diferentes contextos
Salud	Dificultad para: Reconocer y expresar síntomas y sentimientos vinculados a problemas físicos y de salud mental.

Fuente: Antequera et al (2008, pp. 29-31).

1.2.2.2.5. Discapacidad intelectual y Habilidades lectoras

El término de Discapacidad intelectual comprende limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, quedando reflejada una necesidad de mayor dependencia. Riaño (2012) afirma que esto se debe a los bajos niveles de autonomía, autorregulación y compromiso cognitivo. Estos aspectos afectan directamente la atención, la percepción y memoria las cuales son base para el proceso de aprendizaje. Sin embargo esto no quiere decir que las personas que tengan este tipo de discapacidad no logren aprender.

Para Riaño (2012) las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectoescritura de las personas con discapacidad intelectual se han centrado en la utilización de métodos sintéticos en los que se evidencia un predominio del método silábico y fonético fonológico. Esto se da no sólo en la enseñanza de la escritura, se puede decir que también en la enseñanza de la lectura. Pero es evidente que se desarrollan de modo muy distinto, tanto en su programación cerebral como en su ejecución (Troncoso y Del Cerro, 1998/2009).

Un cambio de perspectiva en este sentido puede favorecer que las personas con discapacidad intelectual accedan a otra forma de aprender en la cual cada ejercicio se convierta en un momento agradable, funcional y significativo. El aprendizaje de la lectura es fundamental para la vida diaria y no sólo eso, los beneficios van más allá, sobre todo porque les ayuda a desarrollar el habla y el lenguaje, la percepción

auditiva y la memoria de trabajo, áreas en las que presentan muchas dificultades. (Vived y Molina, 2012).

En el alumnado con discapacidad intelectual es prioritario conseguir que el aprendizaje sea funcional y por tanto tenga una utilidad, ser práctico es un objetivo fundamental cuando se enfrenta a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Jiménez y Flórez (2013) afirman que la participación de niños y niñas en actividades de lectura benefician a cualquiera, incluyendo a los que tienen discapacidad. Es por ello que en los últimos años han sido varias las propuestas encaminadas a la enseñanza de la lectura para este colectivo, López (2011), destaca el Método de Comes Nolla, el Método “Me gusta leer” de la Asociación de Síndrome de Down de Granada, el método “La escalera”, además del el Método de Troncoso y del Cerro, que ya se ha expuesto para favorecer el proceso de lectura en personas con DI.

Ahora bien, no hay que perder de vista que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso largo no exento de dificultades tanto para los alumnos con discapacidad intelectual como para los demás, por lo que no debe platearse un único medio de llegar a ella, de ahí que sea importante respetar la realidad del estudiante y su contexto en el proceso de su desarrollo lectoescritor.

La lectura y la escritura es un proceso que puede empezar en momentos distintos en cada estudiante, para ello es de vital importancia las experiencias personales, las motivación y el conocimiento que traiga consigo el niño, así también como los apoyos y los recursos que proporcionan los educadores (Ramos, 2004).

Troncoso y Del Cerro (1998/2009) manifiestan que hoy, los jóvenes con Síndrome de Down en relación a generaciones pasadas:

Consultan la programación de televisión, las guías de espectáculos, leen los menús de los restaurantes para elegir sus comidas y bebidas, elaboran los listados de sus compras y recados, leen y contestan mensajes y cartas, siguen las instrucciones de recetas de cocina y del funcionamiento de aparatos, leen las noticias diarias, las críticas de cine y espectáculos y los comentarios deportivos. Acceden a la información escrita en general y a la cultura leyendo

periódicos, revistas, cuentos, novelas y otros libros. Han mejorado sus capacidades comunicativas —receptivas y expresivas—, sus posibilidades de interacción personal y sus habilidades sociales. Están más «inmersos» en el ambiente social al que pertenecen (p.124).

1.3.Fundamentación legal

Dentro del marco legal en el que se fundamenta esta investigación se puede encontrar uno de los objetivos del desarrollo del Milenio en el que se expresa que los gobiernos deben garantizar la educación primaria universal, es decir que para el 2015 todos los niños y niñas de cualquier parte independientemente de su situación socioeconómica, física e intelectual puedan completar la educación primaria.

El Estado Ecuatoriano expresa en el art.26 que la educación es un derecho y por ello se compromete a garantizar la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir y expresa que todos tiene el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Además en el art.28 se compromete a garantizar el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en los distintos niveles, inicial básica y bachillerato. Teniendo como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas que faciliten el aprendizaje.

Por ello, en el art. 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se determina que “tanto la educación formal y no formal tomaran en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz” garantizando la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación y favoreciendo la inclusión e integración. Y en el art. 229 del Reglamento General manifiesta que esta atención puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante la inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria.

La ley Orgánica de Discapacidad (2012) en su artículo 28 manifiesta que “se implantarán medidas pertinentes para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales”

En el marco de estos derechos se fundamenta este trabajo investigativo, la aplicación de estrategias y recursos que favorezcan una lectura funcional en los estudiantes con discapacidad intelectual puede permitir un mejor proceso de inclusión no solo educativo sino también social. La importancia de desarrollar la habilidad lectora en los niños y niñas con discapacidad es que también “mejora los procesos del habla y lenguaje, y actúa como potencializador del desarrollo cognitivo”. (Bucklev y Perera, 2006, citado en Jiménez y Florez-Romero, 2013).

En el primer capítulo de este trabajo se han abordado los fundamentos pedagógicos que sustentan este estudio, la lectura y su importancia, así como también los procesos que se sigue para su enseñanza. Se han explicado los principales métodos que existen, haciendo hincapié en la metodología que actualmente propone el gobierno y el Método Troncoso y Del Cerro, el cual ha sido utilizado para la enseñanza de la lectura en niños, niñas o jóvenes con Discapacidad.

A continuación se ha presentado la definición de la discapacidad intelectual, su etiología y clasificación, se han descrito las principales características y necesidades educativas que presentan los niños y niñas, así como la relación entre discapacidad intelectual y habilidades lectoras. Una vez expuestos los principios teóricos se ha abordado la fundamentación legal, la cual garantiza una educación de calidad a todos los niños niñas y jóvenes.

CAPÍTULO II

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La presente tesis de maestría corresponde a una investigación aplicada tecnológica, sustentada bajo los lineamientos de una investigación descriptiva, que pretende sondear y conocer la metodología que utilizan los maestros y maestras de los institutos de educación especial de la provincia de Esmeraldas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

El método general que se utilizó en la investigación fue en primer lugar el inductivo, a través de él se desarrolló el diagnóstico de las estrategias que utilizan los y las docentes para la enseñanza de la lectoescritura en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual. La información recopilada se analizó desde lo particular para llegar a generalizar la problemática.

En segundo lugar se utilizó el método deductivo, con él se analizaron las diferentes metodologías que se aplican para la enseñanza de la lectoescritura, permitiendo construir las referencias teóricas y a su vez determinar, evaluar y emitir juicios de valor respecto a los hechos observados en el estudio diagnóstico.

El desarrollo de la presente investigación tuvo una duración de 1 año. En los primeros meses del 2013 se realizó el estudio diagnóstico, posteriormente se realizó la revisión bibliográfica así como la tabulación y análisis de los datos obtenidos. A partir de ahí se diseñó la propuesta en coordinación con un ilustrador con el fin de favorecer la identificación con el contexto a partir de las imágenes empleadas en el material didáctico de apoyo. Finalmente se socializó la propuesta con los y las docentes de los centros de Educación Especial de la provincia y se redactó el informe final. Aunque el estudio diagnóstico se centró en las estrategias para la enseñanza de la lectoescritura, dadas las características del Método Troncoso, referente teórico central sobre el que se apoya esta investigación, y dada la envergadura de la investigación, se decidió que la propuesta se centrará sólo en la lectura.

La población a la que hace referencia el estudio diagnóstico es de 59 docentes que trabajan con niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual de los institutos de educación especial de la provincia de Esmeraldas. La técnica utilizada para la

recolección de la información fue la encuesta, con el fin de obtener información sobre la metodología que emplean los y las docentes para la enseñanza de la lectoescritura en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

Para ello se elaboró un cuestionario de 11 ítems (anexo 1), que previo a su aplicación fue revisado y contrastado primeramente por la directora de esta tesis y luego por 3 docentes del instituto de educación especial Juan Pablo II, especialistas en el área, quienes actuaron como expertos para garantizar la validez de contenido. Una vez revisado se pasó a la redacción final quedando estructurado de la siguiente manera:

- Datos generales: Sexo, edad, años de servicio, institución, formación académica.
- Tipo de currículo que utiliza.
- Apreciación sobre el proceso de lectura de sus estudiantes.
- Apreciación sobre el proceso de escritura de sus estudiantes.
- Metodología: en este apartado se preguntan aspectos relacionados sobre el tipo de método que emplean para la enseñanza de la lectura, si cuenta con recursos, si considera importante cambiar de metodología y qué cambios en las estrategias de trabajo realizaría.

El cuestionario fue aplicado solo a 54 docentes, debido a la ausencia de algunos de ellos en el momento de aplicarlo.

Tabla 4: Distribución de Centros Educativos por cantones

CANTONES	CENTROS EDUCATIVOS	N° DE DOCENTES
Esmeraldas	Instituto Juan Pablo II	15
	Unidad Fiscal de Educación especializada	5
San Lorenzo	Instituto de educación especial Nuevos Pasos	12
Rio verde	Instituto fiscal de educación especial “ Manos de Amor”	5
Quininde	Instituto fiscal de educación especial “Río Quininde”	5
	Instituto fiscal de educación especial “Gran horizonte”	7
Muisne	Instituto fiscal de educación especial “Nuevo amanecer”	5
Atacames	Instituto fiscal Sagrado Corazón	5
TOTALES		59

Los resultados recogidos en este estudio fueron tabulados y tratados estadísticamente mediante el uso del programa Excel, para el posterior análisis, interpretación y discusión de los mismos. A partir de ellos, se elaboraron también las conclusiones y recomendaciones fruto de la investigación realizada.

A partir del análisis y discusión de los resultados obtenidos en este estudio diagnóstico y a partir de la revisión bibliográfica realizada sobre el objeto de estudio, la lectura en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual, es desde donde se diseña una guía de estrategias para la enseñanza de la lectura funcional. Con esta guía se pretende dar respuesta a la falta de recursos y estrategias didácticas, que tienen los/as docentes que trabajan con este colectivo en la provincia de Esmeraldas, ofreciendo a los maestros y maestras una propuesta metodológica diferente y un material didáctico de apoyo que pueden implementar en el proceso de enseñanza de la lectura.

La revisión bibliográfica se realizó sobre las variables definidas en el proyecto, y sirvió de base para la redacción del marco teórico que sustenta la investigación, para la interpretación y discusión de los datos obtenidos en el estudio diagnóstico y para el diseño de la propuesta.

Una vez diseñada la propuesta de la guía de estrategias para la enseñanza de la lectura funcional “Sí Puedo leer”, en coordinación con la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI) ésta fue socializada con los y las docentes de los diferentes centros de Educación Especial de la provincia de Esmeraldas (anexo 2). Asistieron al taller de socialización 101 docentes. Durante el mismo se desarrolló un segundo estudio con el objetivo de medir la eficacia del taller de capacitación y socialización de la propuesta. Para este estudio se aplicó un pretest y un posttest, con el fin de confirmar el nivel de conocimiento que los/as docentes tienen en el Método Troncoso para la enseñanza de la lectura funcional. Se evaluó mediante un cuestionario de conocimientos sobre estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura funcional en niños y niñas y jóvenes con discapacidad intelectual previamente elaborado por la autora, con 14 ítems (anexo 3). El reactivo sólo se pudo aplicar a un total de 33 docentes, de los 101 que asistieron (anexo 4 y 5). Esto fue debido fundamentalmente a la resistencia de los mismos en el momento de entregar

los instrumentos o por miedo a ser evaluados, a pesar de haber informado sobre la finalidad del cuestionario antes de entregarlo.

Los resultados recogidos de las pruebas de pretest y postest aplicadas a los y las docentes fueron tabulados y tratados estadísticamente mediante el uso del programa Excel. La incidencia y significatividad de la capacitación y taller de socialización fue validada mediante el uso del estadístico T de Student, con el fin de establecer si los resultados del postest fueron significativamente mayores a los del pretest.

El taller finalizó con la aplicación de una encuesta de evaluación tanto del taller de socialización realizado como de la propuesta presentada. Esta fue respondida por 70 de los docentes participantes. (anexo 6)

La información obtenida en la aplicación de los instrumentos, anteriormente citados, mantiene la garantía de la absoluta reserva y la ética ante la responsabilidad de la información obtenida y el respeto a las y los participantes. La redacción de todo el informe se rige por las normas APA, evitando el plagio y el fraude de la información.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS EN RELACIÓN CON EL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivo General

- Conocer las estrategias metodológicas aplicadas por los y las docentes para la enseñanza de la lectoescritura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual

3.2 Objetivos específicos

- Realizar un análisis técnico que permita identificar las metodologías que los maestros utilizan en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.
- Adaptar el método Troncoso a los lineamientos a los lineamientos del Currículum Ecológico funcional y las habilidades adaptativas.
- Definir estrategias y materiales de apoyo para la enseñanza de aprendizaje de la lectura funcional.
- Diseñar y validar de una propuesta orientada a la consecución de procesos de lectura y escritura funcional en los niños y niñas con discapacidad intelectual.

3.3 Resultados obtenidos en la encuesta realizada a los docentes de los institutos de educación especial de la provincia de Esmeraldas.

A continuación se presentan las tablas de frecuencia con sus respectivos gráficos que muestran los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a 54 docentes de los institutos de Educación Especial de la provincia de Esmeraldas en el mes de febrero del 2014. En muchas de las preguntas se da más de una respuesta por encuestado y por ello los porcentajes y frecuencias de respuesta son mayores que la muestra encuestada

Tabla 5: Tipo de currículo que aplican en las instituciones de Educación Especial

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta
Currículo Académico	12	22%
Currículo Académico Funcional	22	41%
Currículo Ecológico Funcional	27	50%
Otros	1	2%
No contesta	0	0%
TOTAL MUESTRA	62	115%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

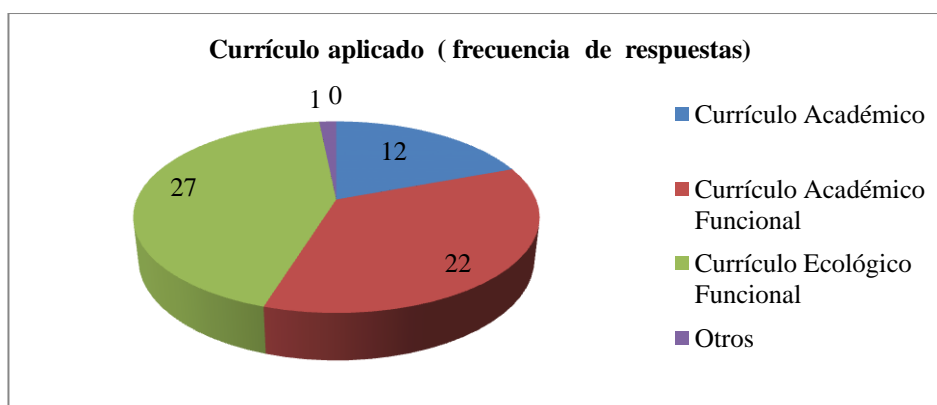


Gráfico 1. Tipo de currículo que aplican en las instituciones de Educación Especial

Análisis

Algunas instituciones utilizan varios currículos, según la discapacidad que presentan los niños y niñas con los que trabajan. Los currículos que más se aplican son el Currículo Ecológico funcional, con un porcentaje de respuesta del 50% y el currículo académico funcional, con un porcentaje de respuesta del 41%.

Tabla 6: Situación de los estudiantes en relación al proceso de lectura

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta
Leen sin dificultad	3	6%
Leen con poca dificultad	13	24%
Leen con mucha dificultad	20	37%
No leen	23	43%
No contesta	2	4%
TOTAL MUESTRA	61	114%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

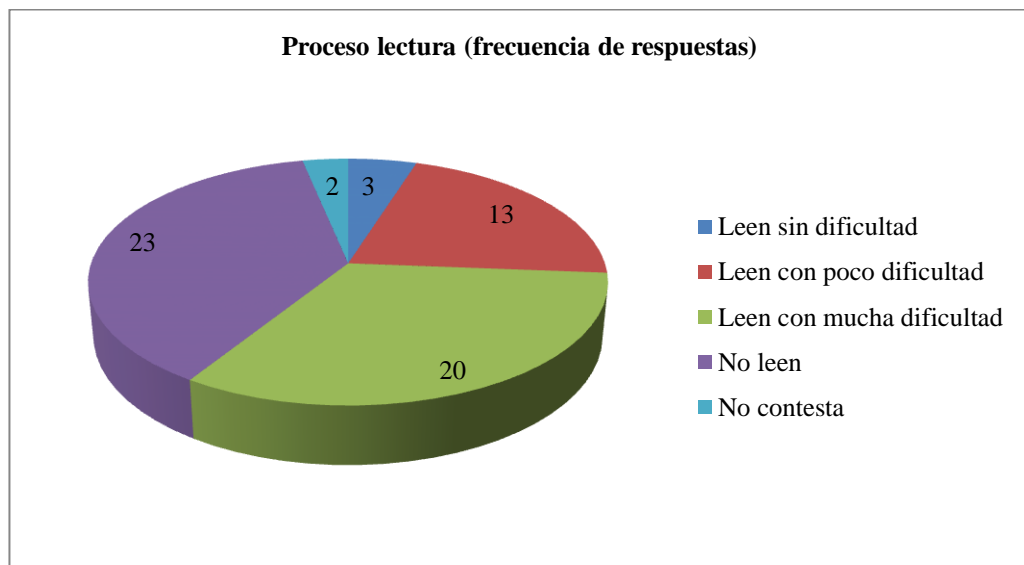


Gráfico 2: Situación de los estudiantes en relación al proceso de lectura

Análisis

El 80% de las respuestas señalan que los estudiantes no leen o leen con mucha dificultad. Tan sólo el 30% de las respuestas indican que los estudiantes leen con poca dificultad o sin dificultad alguna.

Tabla 7: Tipo de lectura que han logrado desarrollar los/as estudiantes

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta
Lectura de imágenes	35	65%
Lectura de sílabas	10	19%
Lectura de palabras	10	19%
Lectura de oraciones	10	19%
Lectura de párrafos	3	6%
No contesta	3	6%
TOTAL MUESTRA	71	134%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

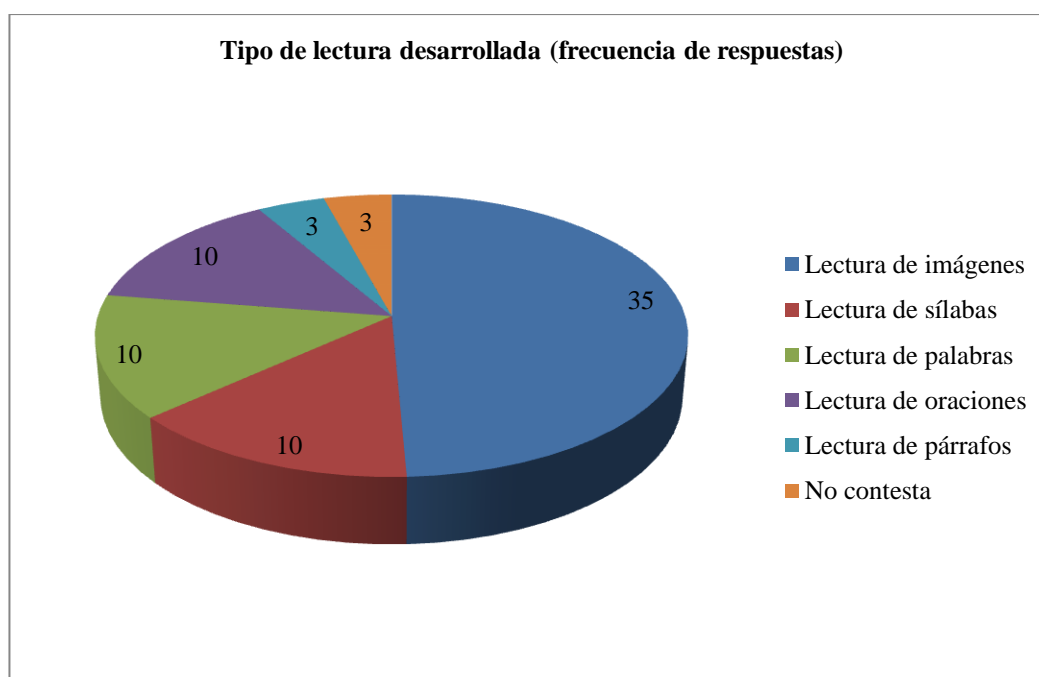


Gráfico 3. Tipo de lectura que han logrado desarrollar los estudiantes

Análisis

Los resultados indican que la lectura más común en los/as estudiantes de los y las docentes de instituciones de Educación Especial es la lectura de imágenes (65% de respuesta), seguida en menor medida por la lectura de palabras (19% de respuesta), sílabas (19% de respuesta), y oraciones (19% de respuesta). La lectura de párrafos es muy minoritaria.

Tabla 8: Situación de los estudiantes en relación al proceso de escritura

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta
Escribe sin dificultad	5	9%
Escribe con poco dificultad	15	28%
Escribe con mucha dificultad	21	39%
No escriben	19	35%
No contesta	2	4%
TOTAL MUESTRA	62	115%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

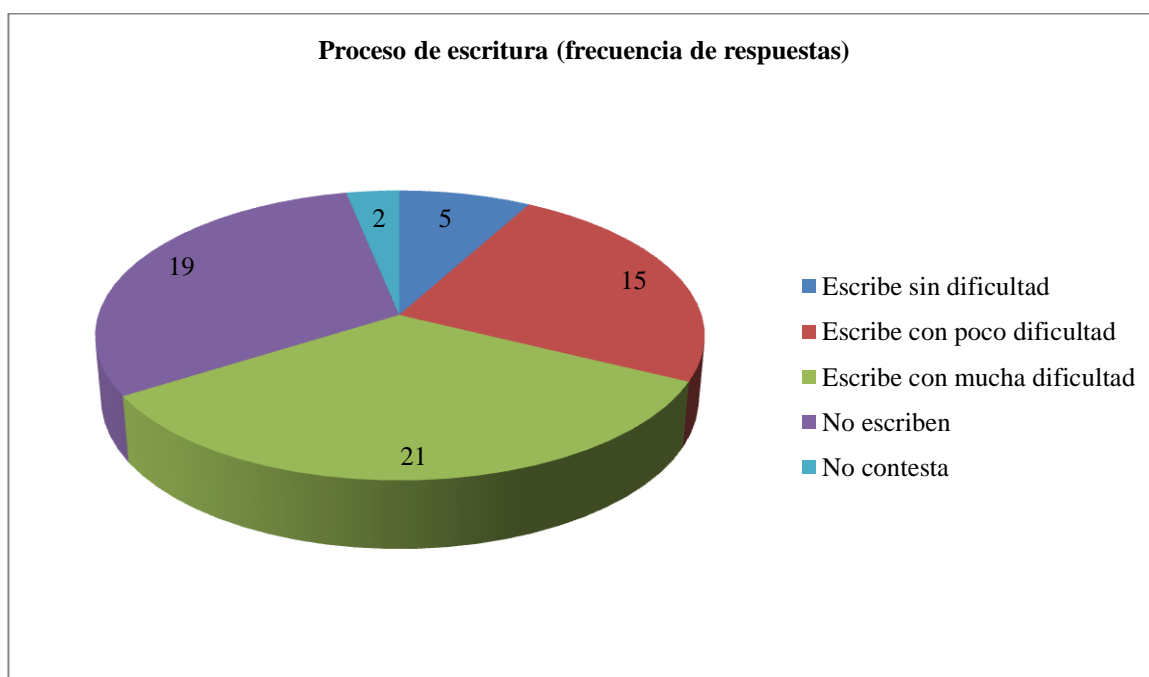


Gráfico 4. Situación de los estudiantes en relación al proceso de escritura

Análisis

El 74% de las respuestas señalan que los y las estudiantes o no escriben o escriben con mucha dificultad. Sólo el 10% de las respuestas indica que hay estudiantes que escriben sin dificultad.

Tabla 9: Tipo de escritura que han logrado desarrollar los estudiantes

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta
Garabateo	25	46%
Escritura de letras	10	18%
Escritura de sílabas	10	18%
Escritura de palabras	11	20%
Escritura de oraciones	16	30%
Escritura de párrafos	5	9%
No contesta	2	4%
TOTAL MUESTRA	79	145%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

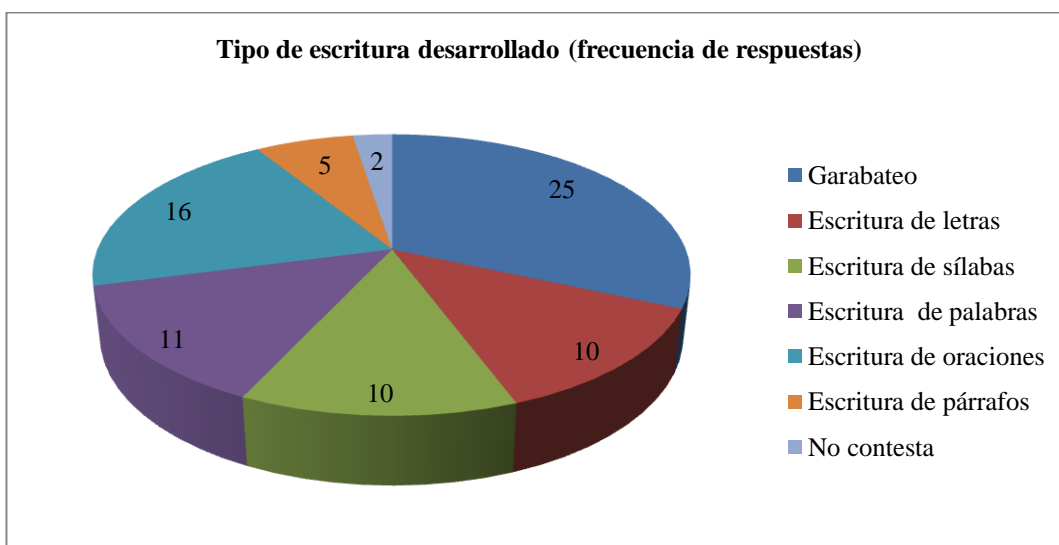


Gráfico 5: Tipo de escritura que han logrado desarrollar los estudiantes

Análisis

Cabe destacar que sólo el 9% de las respuestas indican que los y las estudiantes han alcanzado la escritura de párrafos. El 46% de las respuestas señala que el nivel alcanzado por sus estudiantes es el garabateo, seguido en menor medida por la escritura de letras (18% de respuesta), sílabas (18% de respuesta), palabras (20% de respuesta) y oraciones (30% de respuesta).

Tabla 10: Metodología usada en el proceso de lectoescritura

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta
Método de marcha sintético	1	2%
Método alfabético o deletreo	11	20%
Método fonético	8	15%
Método silábico	9	17%
Método de palabras normales	2	4%
Método Global	16	30%
Método ecléctico	2	4%
Método Troncoso	6	11%
Otros	12	22%
No contesta	3	6%
TOTAL MUESTRA	70	131%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

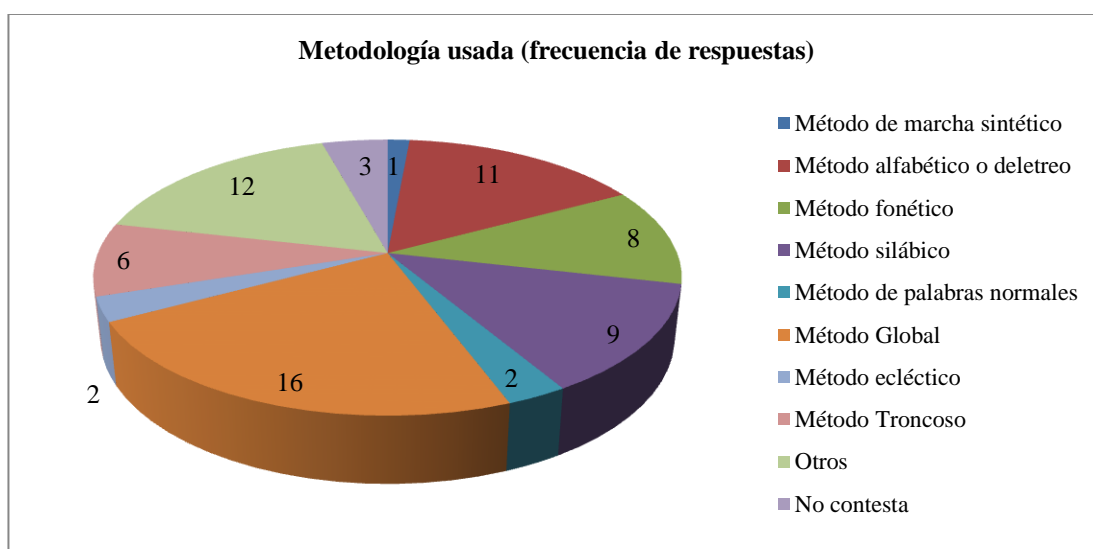


Gráfico 6. Metodología usada en el proceso de lectoescritura

Análisis

El método más utilizado por los docentes es el método global (con un porcentaje de respuesta del 30%) seguido por el método alfabético (20% de respuestas), el método silábico (17% de respuestas) y el fonético (15% de respuestas). Resaltar que sólo un porcentaje de respuesta del 11% utiliza el Método Troncoso, método creado para la enseñanza de la lectura y escritura con niños y niñas con síndrome de Down específicamente.

Tabla 11: Usos de material didáctico específico para la enseñanza de la lectura

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	39	72%
No	14	26%
No contesta	1	2%
TOTAL MUESTRA	54	100%

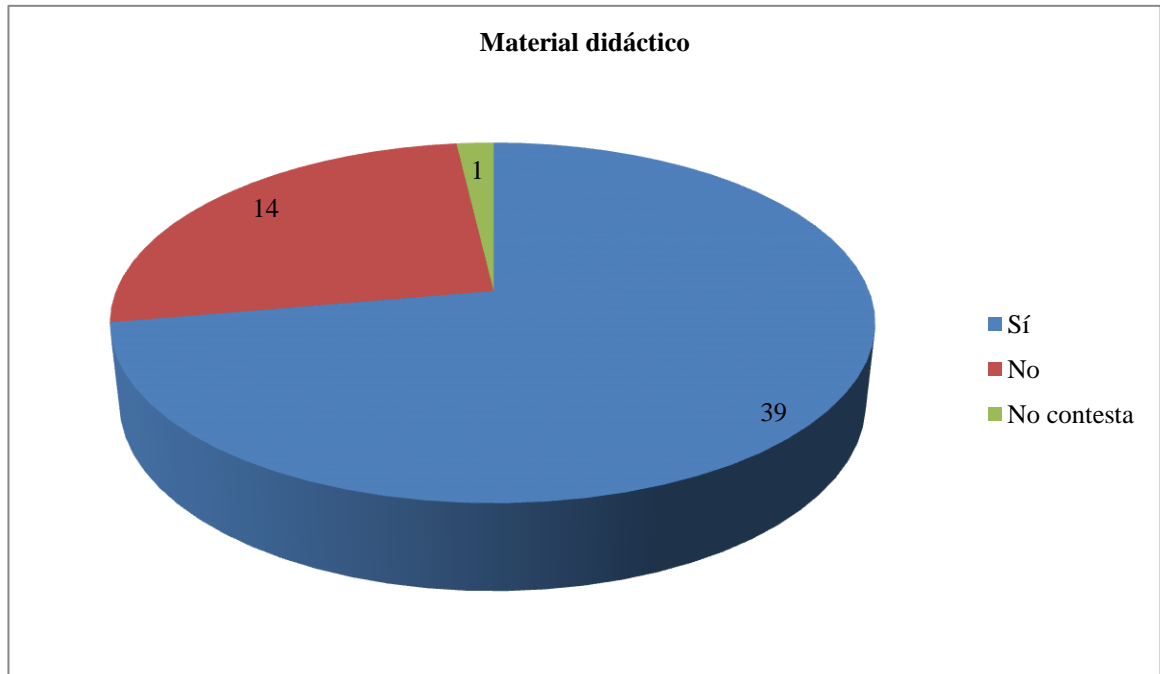


Gráfico 7. Usos de material didáctico específico para la enseñanza de la lectura

Análisis

El 72% de los docentes afirma contar con material didáctico específico para la enseñanza de la lectoescritura, sin embargo un 26% afirma no disponer de material, a pesar de ser de vital importancia el uso de material concreto para la enseñanza de la lectoescritura, especialmente en el caso de niños y niñas con discapacidad intelectual.

Tabla 12: Tipo de material didáctico del que dispone la institución para la enseñanza de la lectoescritura

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta
Libros	28	52%
Tarjetas	38	70%
Tableros de comunicación	11	20%
Material multimedia	10	19%
Otros	6	11%
No contesta	3	6%
TOTAL MUESTRA	96	178%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

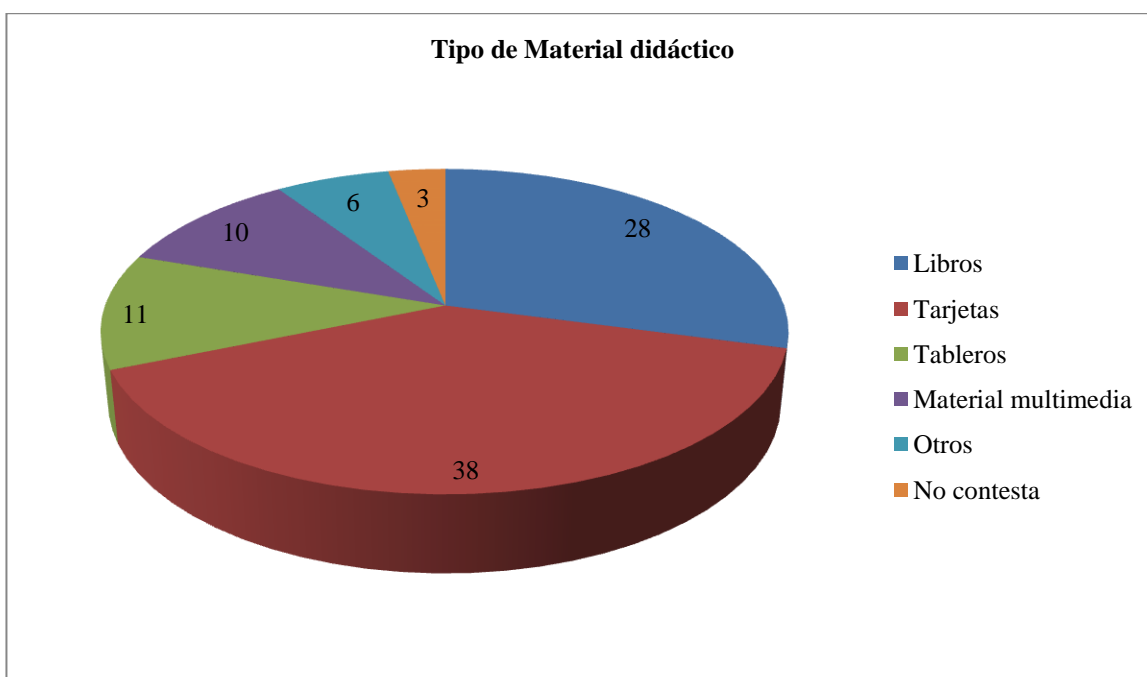


Gráfico 8. Tipo de material didáctico del que dispone la institución para la enseñanza de la lectoescritura

Análisis

Entre los recursos didácticos más utilizados por los docentes se encuentran las tarjetas (con un porcentaje de respuesta del 70%), seguidas por los libros (con un porcentaje de respuesta del 52%). A pesar de los avances tecnológicos existentes, los docentes apenas utilizan material multimedia (porcentaje de respuesta del 19%).

Tabla 13: Importancia del cambio de estrategias metodológicas para el desarrollo de una lectoescritura funcional en los estudiantes con discapacidad

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	36	67%
No	12	22%
No contesta	6	11%
TOTAL MUESTRA	54	100%

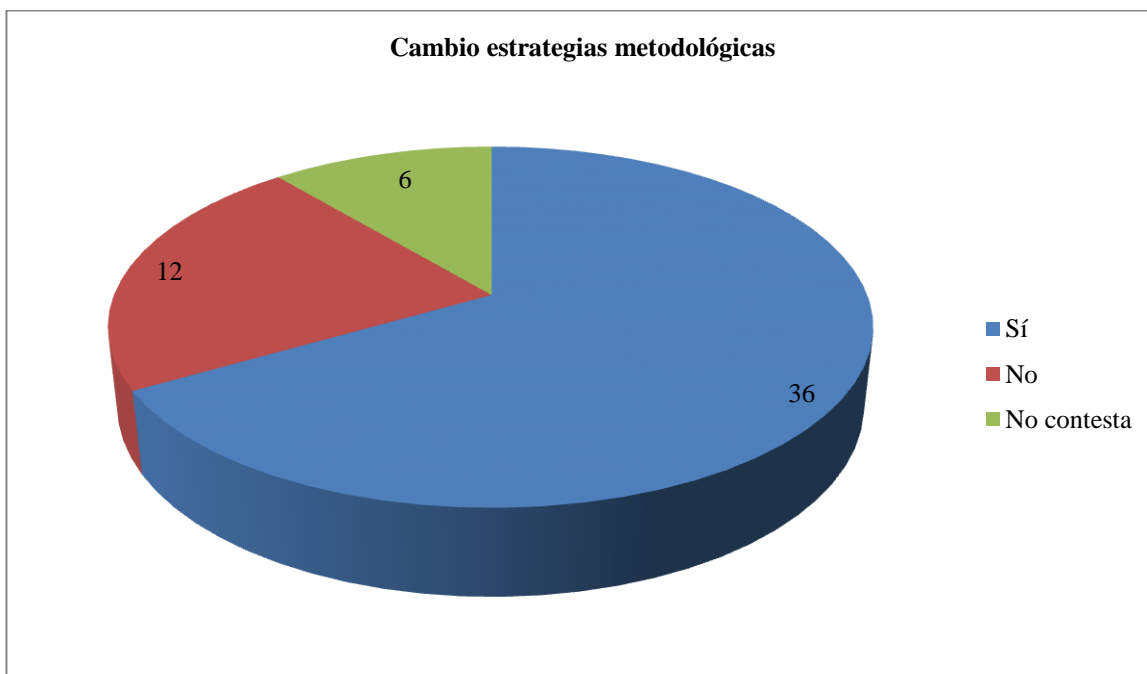


Gráfico 9. Importancia del cambio de estrategias metodológicas para el desarrollo de una lectoescritura funcional en los estudiantes con discapacidad

Análisis

El 67% de los docentes considera que sería importante cambiar las estrategias metodológicas empleadas para el desarrollo de la lectoescritura funcional en sus estudiantes, al observar que los resultados obtenidos no son tan satisfactorios.

Tabla 14: Aspectos a modificar para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura.

	Frecuencia respuesta	Porcentaje respuesta
Evaluación	9	17%
Material didáctico	37	69%
Actitud frente al trabajo	10	19%
Destrezas docentes	16	30%
Ninguno	5	9%
No contesta	4	7%
TOTAL MUESTRA	81	151%

Nota: 54 casos válidos, 0 perdidos

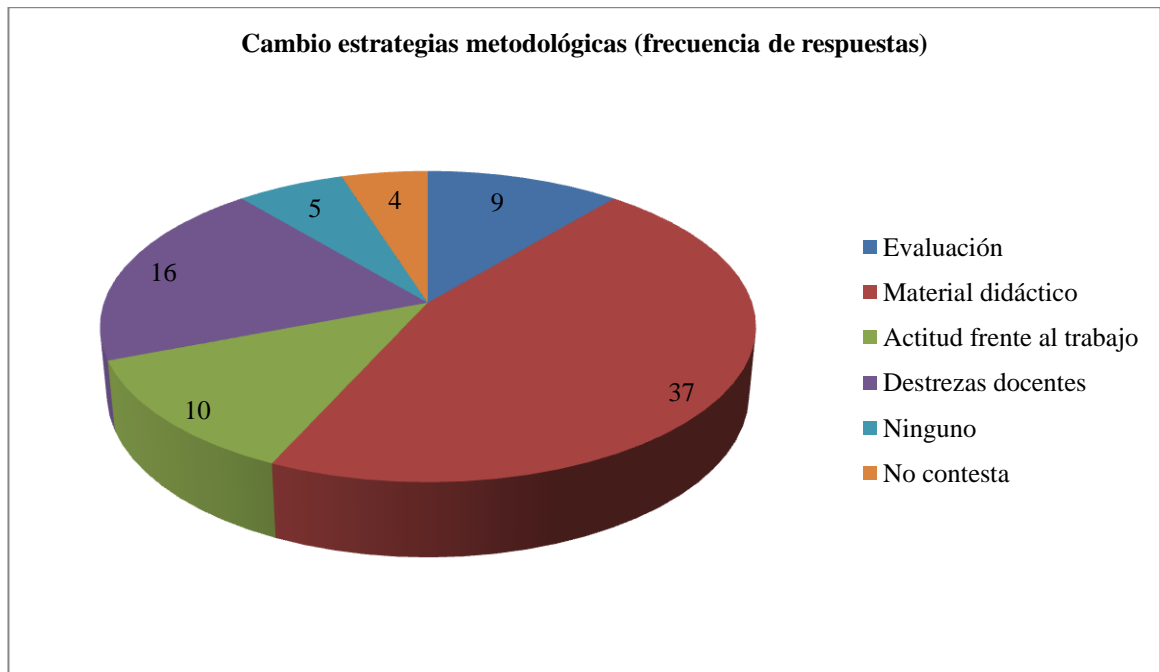


Gráfico 10. Aspectos a modificar para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura.

Análisis

Entre los cambios a realizar en las estrategias metodológicas a seguir para la obtención de mejores resultados en la lectoescritura funcional de los niños y niñas con discapacidad, los docentes consideran que fundamentalmente éstos cambios hacen referencia al uso de material didáctico adecuado (con un porcentaje de respuesta del 69%), seguido por las destrezas docentes (30% de respuestas) y la actitud docente frente al trabajo (19% de respuestas).

3.4 Resultados de la encuesta de conocimientos (Pretest y Postest)

Vinculado al taller de socialización de la guía de estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual, se realizó un estudio Pretest y Postest con el fin de confirmar el nivel de conocimiento que los/as docentes tienen en el Método Troncoso para la enseñanza de la lectura funcional y la necesidad de una propuesta como la que ofrece esta investigación.

A continuación se presentan los resultados de la encuesta de conocimientos, tanto en su aplicación previa al taller de socialización de la guía, como al finalizar el mismo.

Al taller asistieron 100 docentes, pero sólo a 33 encuestas pudo ser aplicado el análisis de pretest y postest, puesto que los maestros/as mostraron una gran resistencia a entregar las encuestas, a pesar de haberles explicado el fin de las mismas.

Tabla 15. Resultados Globales de la encuesta de conocimientos

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0-5 aciertos	27	82%	3	9%
6-10 aciertos	6	18%	18	55%
11-14 aciertos	0	0%	12	36%
TOTAL	33	100%	33	100%

Análisis

Frente al 82% de los maestros/as con un número de acierto inferior a seis en la encuesta aplicada previos al desarrollo del taller de socialización de la guía “Sí puedo leer” (pretest), cabe resaltar que 91% de los maestros/as obtiene puntajes iguales o superiores a seis en la encuesta aplicada una vez recibido el taller (postest)

Tabla 16. Resultados por persona de la encuesta de conocimientos

	#	PRETEST		POSTEST		Diferencia	% mejora
		N° ACIERTOS	%	N° ACIERTOS	%		
Instituto Fiscal	1	7	50	12	86	5	36%
	2	2	14	9	64	7	50%
	3	5	36	14	100	9	64%
	4	3	21	8	57	5	36%
	5	1	7	12	86	11	79%
	6	3	21	6	43	3	21%
	7	7	50	10	71	3	21%
	8	3	21	8	57	5	36%
	9	7	50	13	93	6	43%
Juan Pablo II	10	4	29	7	50	3	21%
	11	6	43	12	86	6	43%
	12	6	43	7	50	1	7%
	13	3	21	12	86	9	64%
	14	3	21	13	93	10	71%
	15	5	36	13	93	8	57%
	16	4	29	14	100	10	71%
Manos de amor	17	2	14	10	71	8	57%
	18	3	21	9	64	6	43%
Sagrado corazón	19	1	7	5	36	4	29%
	20	2	14	6	43	4	29%
Rio Quininde	21	4	29	9	64	5	36%
	22	4	29	6	43	2	14%
	23	2	14	7	50	5	36%
	24	4	29	9	64	5	36%
	25	3	21	8	57	5	36%
Gran Horizonte	26	3	21	9	64	6	43%
Nuevos pasos	27	9	64	12	86	3	21%
	28	2	14	3	21	1	7%
	29	2	14	7	50	5	36%
	30	3	21	12	86	9	64%
	31	5	36	12	86	7	50%
Nuevo Amanecer	32	2	14	6	43	4	29%
	33	2	14	5	36	3	21%

Análisis

El 100% de los docentes mejoran en sus resultados Postest una vez recibido el taller.

Tabla 17. Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro -Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Diferencia 1	,158	33	,035	,959	33	,237

	N	Media	Desviación estándar	Estándar Error	Correlación
pretest	33	3,7	1,928	0,339	
postest	33	9,34	2,979	0,512	
pretest y postest	33				0,503

	Prueba T con 32 grados de libertad: t(32)	Nivel de significancia: P
Pretest y postest	-12,2	0,000

Según la prueba de normalidad Shapiro Wilk igual a 0,237, mayor a 0,05 a un 95 % de fiabilidad, se puede afirmar que la muestra tiende al comportamiento normal, por tal razón se aplica el estadístico T de Student, a través del cual, se puede afirmar que los resultados del postest son significativamente mayores al pretest, después de realizada la capacitación, con una prueba t (23)= -12,2; $p < 0,05$. Con estos resultados se confirma la significatividad del taller de socialización.

3.5 Resultados de la encuesta de evaluación del taller de socialización.

A continuación se presentan los resultados de la encuesta de evaluación del taller relativos a la propuesta.

Tabla 18. Validez de la propuesta

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	70	100%
No	0	0%
No contesta	0	
TOTAL MUESTRA	70	100%

Análisis

El 100% de los docentes consideran valida la propuesta para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

Tabla 18. Principales beneficios de la propuesta

	Frecuencia	Porcentaje
Ofrece un nuevo método, con nuevas estrategias metodológicas, para la enseñanza de la lectura	32	46%
Ofrece material didáctico de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	19	27%
Favorece el aprendizaje de la lectura en los niños y niñas.	40	57%
Otros	2	3%
No contesta	0	0%

Análisis

Los docentes consideran que los principales beneficios de la propuesta son que favorece el aprendizaje de la lectura (57%) y que ofrece nuevas estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura (46%).

Tabla 19. Lo más valorado de la propuesta

	Frecuencia	Porcentaje
Presenta un fundamento teórico sólido	7	46%
Sigue el principio de significatividad y funcionalidad	17	27%
Es muy completa, la guía va acompañada de material didáctico de apoyo	11	3%
Las imágenes están acordes al contexto y realidad de los niños y niñas	15	0%
Las orientaciones didácticas que ofrece tanto para la elaboración de material como para su uso	9	
La propuesta responde a las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad intelectual	43	
Es fácil de aplicar	14	
Otros	2	3%
No contesta	0	0%

Análisis

Los docentes valoran principalmente el hecho de que la propuesta responda a las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad intelectual.

Tabla 20. Valoración general de la propuesta

	Frecuencia	Porcentaje
Me parece interesante para poner en práctica	69	99%
Me parece muy complicado de poner en práctica	1	1%
No creo que favorezca el aprendizaje de la lectura	0	0%
No contesta	0	0%
TOTAL MUESTRA	70	100%

Análisis

El 99% de los docentes consideran que la propuesta es muy interesante para poner en práctica.

3.6 Discusión de los resultados

Esta investigación tiene como referencia el objetivo general de diseñar estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual. Para la consecución del objetivo se realizó un estudio diagnóstico con el fin de identificar la metodología que los maestros y maestras siguen en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Entre los resultados más relevantes obtenidos del estudio diagnóstico realizado a los y las docentes de los centros de educación especial de la provincia de Esmeraldas cabe señalar los siguientes:

Los currículos que más se aplican son el Currículo Ecológico funcional, con un porcentaje de respuesta del 50% y el Currículo académico funcional, con un porcentaje de respuesta del 41%. Estos datos manifiestan la ausencia de un referente curricular específico para la educación especial en el país, de ahí, la diversidad de modelos de currículo aplicado por los y las docentes. Aunque se mantenga el principio de funcionalidad en ambos, el Currículo académico funcional mantiene la centralidad de los contenidos académicos, mientras que el Currículo Ecológico funcional garantiza que todos los contenidos curriculares estén directamente relacionados con las habilidades que los alumnos/as necesitan aprender según las demandas de los contextos en los que se desenvuelven (Cebrián, 1999), de ahí que la guía de lectura funcional que se propone en esta investigación, esté sustentada en el Currículo Ecológico funcional.

Teniendo en cuenta también que la perspectiva a medio plazo es que las Instituciones de Educación Especializada se centren en la atención a niños, niñas y jóvenes con multidéficit, no susceptibles de inclusión, según el acuerdo Ministerial 295, sería importante que los maestros y maestras dominen fundamentalmente el Currículo Ecológico funcional, puesto que las necesidades de estos niños y niñas son básicamente funcionales y lo central en ellos/as no es tanto lo académico como el desarrollo de la máxima autonomía posible.

El método más utilizado por los y las docentes para la enseñanza de la lectura es el método global con 30% de respuestas seguido por el método alfabético con un 20%

de respuestas, el método silábico con un 17% de respuestas, el fonético con un 15% de respuestas, y el Método Troncoso con un 11% de respuestas. Es significativa la variedad de métodos utilizados por los y las docentes en el proceso de enseñanza de la lectoescritura a niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual y el hecho de que el Método Troncoso, creado para la enseñanza de la lectura y escritura de niños y niñas con síndrome de Down sea el método menos utilizado.

El poco uso del Método Troncoso es debido fundamentalmente al desconocimiento del mismo por parte de los/as docentes, tal como se muestra en los resultados obtenidos de la encuesta de conocimientos aplicada en el pretest, en donde el 82% de los/as docentes encuestados, obtienen un puntaje inferior a 5 puntos.

Cabe señalar que a pesar de la aplicación de diferentes procesos metodológicos los resultados que obtienen los y las docentes con sus estudiantes son deficientes. El 80% de las respuestas dadas por los y las docentes encuestados/as indican que los y las estudiantes no leen o leen con mucha dificultad, siendo la lectura de imágenes la más común. Respecto a la escritura el porcentaje de respuesta que indica que los y las estudiantes o no escriben o escriben con mucha dificultad, es del 74%, siendo el garabateo la escritura más común. Estos resultados deberían hacer pensar que posiblemente el método utilizado no es el más adecuado, no obstante se sigue aplicando año tras año.

En función de los bajos resultados de logros obtenidos por los estudiantes en el aprendizaje de la lectoescritura y ante la cuestión sobre posibles cambios a introducir en el proceso de enseñanza de la misma, el 67% de los docentes consideran que sería importante cambiar las estrategias metodológicas empleadas para el desarrollo de la lectoescritura funcional en sus estudiantes y entre los cambios a realizar consideran que éstos deben hacer referencia fundamentalmente al uso de material didáctico adecuado (con un 69% de respuestas), seguido por las destrezas docentes (30% de respuestas) y la actitud docente frente al trabajo (19% de respuestas).

En cuanto al uso de recursos didácticos, un porcentaje del 26% de las respuestas indica que no se dispone de material, a pesar de ser de vital importancia el uso de material concreto para la enseñanza de la lectoescritura, especialmente en el caso de niños y niñas con discapacidad intelectual. Entre los recursos didácticos más

utilizados por los docentes se encuentran las tarjetas de elaboración propia sin criterios que orienten la funcionalidad de las mismas (70% de respuestas), seguidas por los libros de lectura que ofrece el Ministerio de Educación. (52% de respuestas). Esto refleja la ausencia de recursos adaptados y de material específico para la enseñanza de la lectoescritura funcional.

Los resultados expuestos justifican el diseño y aplicación de una guía de estrategias metodológicas para la lectura funcional con material concreto de apoyo que sirva de orientación a los docentes a la hora de implementar el método Troncoso bajo los lineamientos del Currículo Ecológico funcional y las conductas adaptativas, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

Este Método fue experimentado con anterioridad por la propia investigadora siguiendo los lineamientos antes mencionados con un grupo de 12 estudiantes del Instituto de Educación Especial Juan Pablo II, con resultados muy satisfactorios tanto para los niños y niñas que aunque alcanzaron diferentes niveles de lectura, la satisfacción de poder leer fue alcanzada por todos ellos, como para la docente, que al observar los resultados se vio motivada para seguir experimentando, innovando y generando experiencias de aprendizaje en ellos y ellas, con el apoyo constante de los padres y madres de familia de los niños y niñas que constataron las posibilidades de aprendizaje de sus hijos/as y la importancia de su implicación en el proceso. Es desde esta experiencia que surgió en la autora, el deseo de compartirla con los y las docentes que tienen el privilegio y desafío de acompañar el proceso de aprendizaje de niños y niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

La aplicación del Método Troncoso constituye una herramienta valiosa para los y las docentes, al permitirles desarrollar en sus estudiantes un aprendizaje significativo y funcional enmarcado en sus propias necesidades e individualidades.

Según las autoras del método, la lectura y la escritura deben ser trabajadas por separado, especialmente si se trabaja con niños y niñas de corta edad. “Si un niño puede aprender a leer con gusto y disfrutando, a una edad temprana, no hay que retrasarlo con el fin de simultanearlo con la lectoescritura”. (Troncoso y del Cerro, 1998/2009, p.258). De ahí que la propuesta de esta investigación se centre finalmente en una guía para la lectura.

La consecución de la lectura a partir de este método, es valiosa para los/as estudiantes porque promueve en ellos el acceso a información cotidiana que favorece su autonomía y al mismo tiempo les permite el acceso a la escritura. El hecho de aprender de una forma dinámica, alegre y divertida les genera una motivación constante y desde el inicio del proceso pueden comprender lo que leen.

Ramos (2004) afirma que la expresión “aprender a leer” es muy ambigua, si tenemos en cuenta que leer implica poner en funcionamiento procesos comunes a todos los alumnos, aunque no todos podrán desarrollarlos en la misma medida. Es importante considerar que el alumno está “aprendiendo a leer”, admitiéndolo como un continuo (p.202).

En la aplicación de este método por parte de la investigadora ha jugado un papel importante la utilización del material didáctico de apoyo, el cual ha sido elaborado minuciosamente teniendo presente las orientaciones del propio método, adaptado a las características del currículo ecológico funcional y las conductas adaptativas. También se tuvo presente el principio de contextualización al utilizar imágenes cercanas a la vida cotidiana y entorno del niño.

Por tanto, es importante el diseño y socialización de la propuesta de esta investigación con el fin de que pueda ser implementada por los/as docentes de los centros de educación especializada de la provincia de Esmeraldas. Una vez realizado se recogerá su apreciación inicial dejando la puerta abierta para futuras investigaciones que estudien la valoración de la experiencia por parte de ellos.

CONCLUSIONES

Para realizar una recapitulación de los resultados de esta investigación, en primer lugar, nos debemos remitir al objetivo general, que posteriormente, señaló las vías fundamentales de trabajo.

El fin último fue conocer las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura funcional en niños, niñas y jóvenes con DI. El objetivo se ha conseguido, dado que, se tiene conocimiento de las estrategias metodológicas en la enseñanza de la lectoescritura funcional para este colectivo de niños, niñas y jóvenes en el aula.

El objetivo general dio cumplimiento al primer objetivo específico de esta investigación que fue:

-Diseñar un instrumento de recogida de datos que permita conocer las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con DI.

Como señala Hernández, Fernández y Baptista (2006) el instrumento tiene validez, ya que, ha sido validado por el “juicio de expertos”.

Los otros objetivos específicos fueron:

- Realizar un análisis técnico que permita identificar las metodologías que los maestros utilizan en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.
- Adaptar el método Troncoso a los lineamientos a los lineamientos del Currículum Ecológico funcional y las habilidades adaptativas.
- Definir estrategias y materiales de apoyo para la enseñanza de aprendizaje de la lectura funcional.
- Diseñar y validar de una propuesta orientada a la consecución de procesos de lectura y escritura funcional en los niños y niñas con DI.

Sobre el análisis técnico que nos permitió identificar las metodologías de los maestros en el proceso de enseñanza de la lectoescritura podemos concluir que los/as docentes utilizan diferentes métodos para la enseñanza de la lectoescritura en niños y

niñas y jóvenes con DI, la gran mayoría de estos métodos son los que tradicionalmente se utilizan en las escuelas regulares y los resultados que obtiene son bastante deficientes. Además, observamos que los recursos didácticos existentes que utilizan los docentes para la enseñanza de la lectoescritura no están adaptados a las necesidades de los niños y niñas con DI, no siendo adecuados para el aprendizaje de la lectura funcional. Esto hace pensar que los/as docentes desconocen estrategias más activas que afiancen la funcionalidad del aprendizaje lector, tal como se muestra en los resultados de la encuesta de conocimientos aplicada en el pretest, en donde el 82% de los/as docentes encuestados obtienen un puntaje igual o inferior a 5.

Sobre el tercer objetivo específico acerca de adaptar el Método Troncoso a los lineamientos del Currículum Ecológico Funcional y las habilidades adaptativas ha sido fundamentada pedagógicamente en la propuesta que se plantea en esta investigación lo que justifica el diseño por parte de la investigadora de una guía de lectura funcional con material didáctico de apoyo que facilite y oriente a los/as docentes en el proceso de enseñanza de la lectura.

Respecto al cuarto objetivo específico sobre el diseño y validación de una propuesta orientada a la consecución de procesos de lectura funcional en los niños y niñas con DI fue alcanzado tras el mismo mediante las orientaciones pedagógicas del Método Troncoso (Troncoso y Del Cerro, 1998/2009) y su respectiva validación por parte de los maestros y maestras de las instituciones especializadas de la provincia de Esmeraldas. Una vez socializada la propuesta se observa por parte de los/as docentes una disposición positiva hacia la misma. El 99% valora la propuesta muy interesante para poner en práctica.

Además, y para finalizar, queremos resaltar que los bajos resultados obtenidos por los y las estudiantes con DI en cuanto al aprendizaje de la lectura, tal como indican los/as docentes en la encuesta aplicada, evidencian la necesidad de aprender a leer a través de procesos funcionales que garanticen su aprendizaje mediante la estimulación de su lenguaje expresivo y comprensivo, y dados, estos resultados se manifiesta una apertura al cambio orientado fundamentalmente en el uso de recursos didácticos adecuados, seguido por cambios en las destrezas y actitudes en el docente.

RECOMENDACIONES

Una vez expuestas las conclusiones de la presente investigación cabe señalar las siguientes recomendaciones:

- En el caso de los y las docentes que atienden a niños y niñas y jóvenes con discapacidad intelectual se sugiere que éstos/as reciban capacitación continua en el uso de nuevos enfoques, estrategias, métodos y recursos, desde una perspectiva de inclusión y atención a la diversidad. Es importante que los y las docentes no se queden anclados en el uso de métodos que conocen sino que se abran a la innovación y la experimentación de investigar nuevas metodologías que permitan desarrollar al máximo aprendizajes significativos y funcionales de sus estudiantes.
- Favorecer en los docentes el trabajo con estrategias metodológicas activas para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad intelectual, apoyándose en material concreto significativo y cercano al contexto en el que se desenvuelven, que promueva la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes en orden al desarrollo de la autonomía.
- Respecto al material didáctico que utilicen los y las docentes para la enseñanza de la lectoescritura es importante que esté contextualizado en función de las necesidades y características del grupo.
- Elaborar la propuesta que nace como resultado de esta investigación, en formato digital, lo que permitirá complementar mediante el uso de recursos multimedia el aprendizaje de la lectura.
- Dar continuidad a la investigación. Ésta puede seguir diversos desarrollos: la validación de la guía de estrategias para la lectura funcional; el diseño de nuevas guías para el abordaje de la escritura; el diseño de nuevas guías para el desarrollo de las etapas dos y tres del Método Troncoso y/o el estudio sobre estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura funcional, utilizadas por los y las docentes de educación regular, que tienen en sus aulas niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

CAPÍTULO IV

4. PROPUESTA ALTERNATIVA

4.1. Título de la propuesta

“SÍ PUEDO LEER”

**GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
FUNCIONAL EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL.**

4.2. Justificación

Durante años, los niños y niñas y jóvenes con discapacidad intelectual, incluidas las personas con síndrome de Down no aprendieron a leer porque la idea comúnmente aceptada y transmitida era que con un grado moderado de deficiencia mental no podían y no debían, aprender a leer y escribir. Sólo podría lograrse en algunos casos excepcionales, de un modo muy costoso, con resultados pobres, alcanzando únicamente un nivel de lectura mecánica, sin comprensión y sin ninguna utilidad práctica para su vida. (Troncoso y Del Cerro, 1998/2009)

Según los resultados de esta investigación más de tres cuartas partes de los docentes entrevistados afirman que sus estudiantes no leen o leen con mucha dificultad.

Aceptar esta situación impide que las personas con discapacidad intelectual puedan acceder a información importante que favorezca su autonomía. “Valerse por sí mismo” hace referencia explícita a la autonomía personal, y ese va a ser el objetivo último de toda labor educativa.

Muchos maestros/as siguen utilizando los mismos métodos que se aplican con los niños y niñas que no presentan discapacidad sin conseguir resultados favorables, pero aun así siguen aplicando la misma metodología. Según los resultados expuestos en el capítulo precedente sólo un 11% de los maestros utiliza el Método Troncoso,

método creado para la enseñanza de la lectura y escritura con niños y niñas con síndrome de Down específicamente.

La falta de recursos didácticos tal como indican los docentes a los que se aplicó la encuesta es también otro limitante para favorecer el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, así como también para el trabajo docente.

Para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas con discapacidad intelectual los docentes deben trabajar con estrategias metodológicas activas, esto le permite mejorar el nivel de aprendizaje y con ello su autoestima (Andrade 2010).

Con los resultados obtenidos se evidencia por tanto la necesidad de usar material didáctico adecuado y de introducir nuevas estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

Esta propuesta consiste en la elaboración de una guía para la lectura funcional de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual con material concreto de apoyo. Con esta guía se pretende ofrecer a los maestros y maestras una propuesta metodológica diferente y un material didáctico de apoyo que pueden implementar en el proceso de enseñanza de la lectura.

Los beneficiarios directos de esta propuesta serían los docentes y los niños, niñas y jóvenes con discapacidad con los que trabajan ya que ambos contarían con una guía más un material didáctico de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Indirectamente saldrían beneficiadas las instituciones educativas en las que trabajan los docentes, en la medida en que la mejora de resultados de aprendizaje, ayudaría a mejorar también la imagen de la institución.

4.3.Fundamentación

Los fundamentos teóricos en los que se apoya esta propuesta son el Método Troncoso, el Currículo Ecológico Funcional y las Conductas Adaptativas. La propuesta se centra en la primera etapa del Método Troncoso, pero hace una

adaptación del propio método, integrando los principales aportes del Currículo Ecológico Funcional y de las Conductas Adaptativas, resaltando el principio de significatividad y funcionalidad. Estos tres pilares teóricos se desarrollan a continuación:

4.3.1. Método Troncoso

El Método Troncoso nace de la experiencia del trabajo de dos educadoras especializadas en la educación de personas con Síndrome de Down, María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro, sus años de consideran que este Método puede ser también aplicado a personas con discapacidad intelectual.

Antes de iniciar el Método de lectura, los niños y niñas deben desarrollar o adquirir ciertas capacidades y destrezas como son: atención, memoria, percepción y discriminación visual y auditiva, lo que permitirá la adquisición del vocabulario básico y un mayor progreso en el aprendizaje de la lectura.

El Método comprende tres etapas:

4. Percepción global y reconocimiento de palabras escritas comprendiendo su significado.
5. Reconocimiento y aprendizaje de las sílabas.
6. Progreso lector

Cada una de estas etapas tiene sus propios objetivos y materiales, y se encuentran interrelacionadas entre sí con lo cual puede ser que en ocasiones deban trabajarse simultáneamente los objetivos de más de una fase. Las autoras establecen claramente, que no es preciso completar todos los objetivos de una etapa para iniciar el trabajo con la siguiente (Troncoso y Del Cerro, 1998/2009).

- Primera etapa: Percepción global y reconocimiento de palabras escritas comprendiendo su significado.

En esta etapa lo importante es que el estudiante entienda en qué consiste leer; es decir que, a través de unos símbolos gráficos pueda acceder a significados y mensajes. Se empieza con palabras aisladas, para luego realizar lectura de frases.

- Segunda etapa: Aprendizaje de sílabas
En esta etapa se trabaja el aprendizaje de sílabas, con el fin de que el estudiante comprenda que existe un código que permite acceder a cualquier palabra escrita, no aprendida previamente. Cuando hay el dominio de este código se puede leer todos los textos escritos en nuestra lengua, aunque no se conozca el significado de algunas palabras.
- Tercera etapa: Progreso lector
El objetivo de esta etapa es conseguir que el estudiante pueda leer textos, paulatinamente más complejos, que le permitan hacer un uso práctico y funcional de sus habilidades lectoras y usar la lectura como una actividad lúdica de información y entretenimiento en sus ratos de ocio; y por último que puedan aprender, en sentido amplio, a través de la información escrita.

La propuesta está centrada en el desarrollo de la primera etapa, apoyándose en el Currículo Ecológico funcional y las Conductas Adaptativas con el fin de lograr un aprendizaje significativo y funcional que favorezca al estudiante el acceso a información básica de uso cotidiano.

4.3.2. Currículo Ecológico Funcional

Para lograr el desarrollo de la personas con discapacidad intelectual es indispensable que se organicen entornos saludables que permitan un aprendizaje significativo y funcional, útil y pertinente que satisfaga las necesidades de la vida diaria de la persona. Es desde allí que surge el Currículo Ecológico funcional, el cual, busca la inserción del alumno en escuelas normales con la finalidad de fomentar habilidades adaptativas y de autonomía que aseguren la inclusión de la persona a la sociedad.

Cebrián (1999) manifiesta que todos los contenidos curriculares deben estar directamente relacionados con las habilidades que los alumnos necesitan aprender según las demandas de los contextos en los que se desenvuelven.

Es por ello que el modelo ecológico funcional, es un currículo que incluye todas las áreas de desarrollo referentes a las necesidades actuales y futuras del estudiante. Se le denomina así por considerar el ambiente diario del individuo y sus necesidades,

donde se integran: la escuela, casa, familia, comunidad, respetando el medio cultural, ambiental, social y económico del estudiante.

Según Eichinger, (1990 citado en Nina, 2011) señala que los componentes del Currículo Funcional son:

- Áreas de Dominios (escuela, casa, comunidad, trabajo, recreación y ocio).
- Materiales y actividades apropiados a la edad
- Actividades funcionales y significativas
- Preferencias y expectativas de los padres
- Gustos y preferencias del alumno
- Enseñanza en ambientes naturales
- Participación total o parcial con intervención en grupos
- Integración con otras personas sin discapacidad, inclusión.

Al vincular el Método Troncoso con el Currículo Ecológico Funcional, se refuerza el principio de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, centrándose en el aprendizaje de palabras cercanas a la vida cotidiana del niño/a en los diferentes entornos en los que se desenvuelve: escuela, casa y comunidad.

4.3.3. Conductas adaptativas

La decisión de qué enseñarle a un niño está sujeta a la decisión de qué es lo que necesita aprender, de ahí la importancia de enseñar habilidades funcionales y académicas, es decir que estas habilidades se combinen para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes en los diversos contextos en los que se desenvuelven.

La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden para funcionar en su vida diaria, es por ello la importancia de integrar el Método Troncoso con estas habilidades para lograr un mayor nivel de aprendizaje y favorecer así la autonomía.

Estos componentes tienen una relación directa con las habilidades conceptuales, sociales y prácticas según AAMR (2002)

Tabla 21. Dimensiones de conductas adaptativa y habilidades representativas

Habilidades de conducta adaptativa Áreas	Habilidades representativas
Conceptual	Lenguaje Lectura y escritura Concepto de dinero y tiempo Autodirección Conceptos relacionados con el tiempo, los números y las medidas Solución de problemas
Social	Interpersonal Responsabilidad Autoestima Inocencia Ingenuidad Sigue las reglas Obedece las leyes Evita la victimización
Práctica	Actividades cotidianas Habilidades ocupacionales Salud y seguridad

Fuente: Verdugo y Schalock, 2013, p. 118

La propuesta integra también la perspectiva de las Conductas Adaptativas, en la selección de las palabras a trabajar con los niños y niñas y jóvenes. Estas están relacionadas con las habilidades prácticas: actividades cotidianas; habilidades ocupacionales y salud y seguridad, reforzando así el componente práctico de la Conducta Adaptativa.

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivo General

Diseñar una guía de estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

4.4.2. Objetivo Específicos

- Revisar las bases teóricas del Método Troncoso.
- Adaptar el Método Troncoso a los lineamientos del currículo ecológico funcional y las conductas adaptativas.

- Diseñar la estructura de la guía de lectura funcional para niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.
- Elaborar actividades y material didáctico de apoyo a la guía para favorecer la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
- Socializar la guía de estrategias metodológicas con los docentes de los centros de educación especial de la provincia de Esmeraldas.

4.5.Ubicación sectorial y física

La ubicación sectorial y física que enmarca el desarrollo de la propuesta se define mediante los siguientes parámetros:

La propuesta fue realizada durante los meses de abril del 2014 a enero del 2015. Está ubicada en la provincia de Esmeraldas, y guarda relación con el área de Educación Especial e Inclusiva. La unidad experimental sobre la que se realizaron los estudios vinculados a esta investigación fueron los docentes de las Instituciones de Educación Especializada de la provincia de Esmeraldas, y la metodología utilizada para la validación de la misma fue la Capacitación a docentes, mediante un taller de socialización, en el que se aplicó un pretest y un postest a partir de una encuesta de conocimientos.

4.6.Factibilidad (técnica, administrativa, financiera)

Esta propuesta es factible a nivel técnico porque se ha podido contar con los recursos tecnológicos necesarios para su diseño y aplicación. Se ha diseñado una guía con estrategias prácticas y funcionales de la vida diaria y como complemento se ha elaborado un material didáctico para su aplicación que refuerce la lectura funcional en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual. Para las ilustraciones que componen tanto la guía como el material de apoyo se ha contado con el apoyo de un ilustrador, garantizando así la originalidad y contextualización de las imágenes utilizadas.

A nivel administrativo también es factible, puesto que las instituciones de Educación Especial de la provincia han mostrado una actitud abierta a participar de esta

investigación, tanto en la fase del diagnóstico como en la fase de socialización de la guía y capacitación a los docentes en la aplicación de la misma.

Esta propuesta es factible financieramente, debido a que los gastos vinculados al proyecto han estado a cargo de la propia investigadora, y a la valiosa colaboración del ilustrador.

4.7. Viabilidad Académica

Esta propuesta es académicamente viable en cuanto que parte de las necesidades que tienen las personas con discapacidad intelectual de acceder a información que les permita comprender e incluirse en la sociedad, desarrollando un mayor nivel de autonomía.

Las actividades propuestas han sido elaboradas teniendo presente las características y necesidades educativas que presentan los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, desde un enfoque funcional que promueva su autonomía en la vida cotidiana.

A la hora de realizar las ilustraciones de la guía se ha tenido en cuenta también la perspectiva de igualdad de género y la caracterización del contexto.

El material didáctico de apoyo es amplio, accesible y sencillo con el fin de favorecer la aplicación de la propuesta por parte de los docentes en los diferentes centros de la provincia. La propia guía da orientaciones de cómo seguir elaborando nuevo material de apoyo según las necesidades del grupo.

Referentes teóricos importantes que avalan la calidad de la propuesta son el Método Troncoso, el Currículo Ecológico funcional y las conductas adaptativas.

Tal como afirman las autoras del Método Troncoso, los niños y niñas no solo desarrollan un buen nivel de lectura, también desarrollan su lenguaje tanto expresivo como comprensivo.

4.8. Plan de trabajo

El desarrollo de la propuesta ha sido fruto de un plan de trabajo secuenciado, orientado a la consecución de los objetivos anteriormente indicados, que comprende los siguientes pasos:

1. Análisis de los referentes teóricos que fundamentan la guía: Método Troncoso, Currículo Ecológico funcional y conductas adaptativas.
2. Adaptación del Método Troncoso a los lineamientos del Currículo Ecológico funcional y las conductas adaptativas.
3. Diseño de la estructura de la guía de lectura funcional para niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.
4. Diseño de las ilustraciones.
5. Diseño de las actividades y material didáctico de apoyo a la guía de lectura funcional.
6. Socialización de la guía de estrategias metodológicas con los/as docentes de los centros de Educación Especial de la provincia de Esmeraldas.

Las acciones planificadas se desarrollaron tal cual se tenía previsto, cumpliendo así la secuencialidad de las mismas y los plazos estipulados.

4.9. Validación de la Propuesta

La propuesta ha sido validada durante el período 2012-2013 por la propia investigadora mediante el desarrollo de las estrategias señaladas en la guía, aplicadas a un grupo de 12 estudiantes del instituto de educación Especial Juan Pablo II, tal como certifica el propio director de la institución. (Anexo 7)

Para consolidar la validación de la propuesta se realizó una encuesta de evaluación a los/as docentes de los centros de Educación Especial de la provincia que recibieron el taller de socialización con el fin de obtener su valoración respecto a la aplicación de la misma. Al taller asistieron 101 docentes, pero la encuesta sólo fue respondida y entregada por 70 de los docentes que participaron. (Anexos 4 y 5)

El 100% de los docentes que contestaron, consideran válida la propuesta para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual y el 99% la consideran muy interesante para poner en práctica.

Los docentes valoran principalmente el hecho de que la propuesta responda a las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad intelectual y consideran que sus principales beneficios son que favorece el aprendizaje de la lectura y que ofrece nuevas estrategias metodológicas para la enseñanza de la misma.

De acuerdo a los resultados obtenidos por las respuestas de los y las docentes en la validación de la propuesta se puede evidenciar una alta aceptación de la guía y del material didáctico de apoyo.

Aprovechando el taller de socialización de la guía “Sí puedo leer”, se aplicó un cuestionario de conocimientos al inicio y final de la sesión bajo el diseño pretest-postest con el fin de confirmar el nivel de conocimiento que los/as docentes tienen en el Método Troncoso para la enseñanza de la lectura funcional al inicio de la socialización y los conocimientos adquiridos derivados de la socialización de la guía. El cuestionario fue aplicado a los 101 docentes participantes del taller de socialización, pero sólo entregaron 33 docentes. Esto fue debido fundamentalmente al miedo que presentan los y las docentes a ser evaluados, a pesar de haber informado sobre la finalidad del estudio.

Frente al 82% de los maestros/as que respondieron, y que presentaron un número de acierto inferior a seis en la encuesta aplicada previo al desarrollo del taller de socialización de la guía “Sí puedo leer” (pretest), cabe resaltar que el 91% de los maestros/as obtiene puntajes iguales o superiores a seis en la encuesta aplicada una vez recibido el taller (postest), pudiéndose observar que el 100% de los docentes sobre los que se pudo realizar el estudio, mejoraron en sus resultados Postest una vez recibido el taller.

4.10. Impactos

El presente apartado es un análisis prospectivo realizado por la propia autora, de todos los impactos que la aplicación de la propuesta generaría en diferentes áreas.

Por lo tanto, para este análisis de impactos se ha utilizado la siguiente metodología:

En primer lugar se seleccionan los niveles de impacto numéricamente de acuerdo a la siguiente tabla:

- 3 Impacto alto negativo
- 2 Impacto medio negativo
- 1 Impacto bajo negativo
- 0 No hay impacto
- 1 Impacto bajo positivo
- 2 Impacto medio positivo
- 3 Impacto alto positivo

En segundo lugar se definen las áreas sobre las que se va a hacer el estudio prospectivo y se construye la matriz correspondiente. Se le asigna un valor numérico de nivel de impacto esperado a cada una de las áreas y se realiza la sumatoria total de cada una de las áreas. Luego se divide este valor por el número de áreas sobre las que se realiza el estudio, obteniéndose de este modo el impacto promedio de las áreas.

Para el área educativa, que es la de mayor incidencia, se determinan indicadores de impacto y se construye la respectiva matriz. A cada indicador se le asigna un valor numérico de nivel de impacto esperado y se realiza la sumatoria total. Una vez realizado, se divide este valor para el número de indicadores, obteniéndose de este modo el impacto promedio del área educativa.

Bajo cada una de las matrices, se incluye el análisis y los argumentos de las razones y circunstancias por las cuales asignamos el valor correspondiente a cada indicador.

Los niveles de impacto de esta propuesta quedan reflejados en las siguientes tablas:

Tabla 22. Niveles de Impacto

NIVELES DE IMPACTO							
Indicadores / Niveles de impacto	-3	-2	-1	0	1	2	3
SOCIAL						X	
CULTURAL						X	
ECONÓMICO						X	
EDUCATIVO							X
AMBIENTAL					X		
CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO					X		
TOTAL					2	6	3

Nivel de impacto educativo= Σ/n° indicadores = 11/6= 2

Nivel de impacto: Medio Positivo

Análisis

El impacto social es medio positivo, debido a que disponer de una guía para la lectura funcional, con su materiales de apoyo, por parte de las escuelas, puede mejorar la atención de las mismas a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual y por ende la imagen de la propia institución así como la de las personas con discapacidad intelectual por parte de la sociedad.

El impacto en el ámbito cultural también es medio positivo, puesto que ofrece herramientas que favorecen el aprendizaje de la lectura funcional en los niños y niñas con discapacidad intelectual.

El impacto económico es medio positivo, porque en la medida en que los resultados de aprendizaje mejoren, la imagen de la institución mejora y por tanto la demanda de estudiantes.

El impacto educativo es alto positivo, dado que con esta propuesta se pretende mejorar el aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad intelectual, mediante el desarrollo de su capacidad para una lectura funcional. Los avances en la lectura son un componente de alto valor tanto para el ejercicio de la autonomía como para el desarrollo de la propia autoestima y valoración personal.

El impacto ambiental de esta propuesta es bajo positivo, debido a que a pesar de ser un recurso impreso, el material de apoyo está compuesto por láminas y tarjetas plastificadas que pueden ser reutilizadas permanentemente, reduciendo así el uso de fichas.

El impacto científico tecnológico es bajo positivo, porque a pesar de ser un recurso impreso permite la creación de recursos digitales y promueve el uso de las tecnologías en los docentes para la creación autónoma de material de apoyo a la hora de incluir nuevas palabras.

Tabla 23. Impacto educativo

IMPACTO EDUCATIVO							
Indicadores / Niveles de impacto	-3	-2	-1	0	1	2	3
Desarrollo de lectura funcional							x
Desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo							x
Mejora de la autonomía							x
Mejora de la autoestima							x
TOTAL							12

$$\text{Nivel de impacto educativo} = \Sigma/n^{\circ} \text{ indicadores} = 12/4=3$$

Nivel de impacto: Alto Positivo

Análisis

El impacto en el desarrollo de lectura funcional y en el desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo es alto positivo. Con esta propuesta se pretende mejorar el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual en cuanto a lectura funcional se refiere. En el proceso de aprendizaje de la lectura se está trabajando permanentemente la estimulación del lenguaje comprensivo y expresivo.

El impacto en la autonomía se espera que sea alto positivo, debido a que con el desarrollo de la capacidad de lectura funcional en los niños, niñas y jóvenes, se favorece el desarrollo de la autonomía en la vida cotidiana por parte de los mismos.

El impacto en la autoestima se espera también que sea alto positivo. El hecho de que los niños, niñas y jóvenes experimenten sus posibilidades de aprendizaje y reconozcan que si pueden aprender a leer, aumenta en ellos la autoestima y por tanto su disposición al aprendizaje.

Finalmente, la Guía de estrategias para la enseñanza de la lectura funcional “Sí Puedo Leer” es adjuntada al final de este informe con la intención de apoyar la labor que maestros/as realizan día a día en el intento de favorecer el aprendizaje de la lectura funcional en niños, niñas o jóvenes con discapacidad intelectual. Aunque el estudio se ha centrado en los y las docentes que trabajan en los centros de educación especializada, esta propuesta es válida también para aquellos/as docentes de los centros de educación regular que tienen el privilegio de contar entre sus alumnos/as a estos niños y niñas o jóvenes.

4.11. REFERENCIAS

Bibliografía

1. Acuerdo Ministerial 0295-13. Correo Legal 2 octubre de 2013.
2. Andrade Ubidia, P. (2010) *Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con capacidades especiales distintas en la escuela Manuela Cañizares de Cotacachi*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Equinoccial). Recuperada de <http://es.scribd.com/doc/152353381/Tesis-de-Estrategias>
3. Antequera, M; Bachiller, B; Calderón, M; Cruz, A; Cruz, P; García, F;... y Ortega, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual 10*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoN EAE/1278667550468_10.pdf
4. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD. (2011). *Discapacidad Intelectual, Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (undécima edición). Madrid: Alianza Editorial.
5. Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*. Recuperado de http://www.ipprojazz.cl/intranet_profesor/subir_archivo/archivos_subidos/Aprendizaje_significativo.pdf
6. Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social. *Red Electrónica Iberoamericana sobre Equidad, Calidad y Cambio en la Educación*, 4, (3), 1-15.
7. Cebrián, Soledad Carrascosa (1999). La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo. Ministerio de Educación.

8. Consejo Nacional de Educación. Ministerio de Educación. El Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. Año 2 de su ejecución Quito, 2008.
9. Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: WK Educación.
10. Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia: México. Recuperado de: http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.html.
11. García F. y Doménech F. (2002) Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 1, 0 Recuperado de <http://revistadocencia.cl/pdf/16web/2.%20Reflexiones%20Pedagogicas/Francis%20Garc%EDa%20Baceti%20y%20Fernando%20D....pdf>
12. Goodman, K. (1982). El proceso de lectura. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M.(comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
13. Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
14. Jiménez, D. P. y Flórez-Romero, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 175-184.
15. Ley Orgánica de Discapacidad, (2012) Ministerio de Educación del Ecuador. Registro Oficial N 796. Quito, Ecuador.
16. Ley Orgánica de Educación Intercultural, (2011). Ministerio de Educación del Ecuador. Registro Oficial N 417. Quito, Ecuador.
17. Lomas, C. (2002). *Cómo hacer hijos lectores*. Madrid: Ediciones Palabra.
18. López, C. (2011). Métodos de lectoescritura para alumnos con discapacidad intelectual. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38. Recuperado de <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/CRISTINA_LOPEZ_EZ_2.pdf

19. López-Escribano C. (2012). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, 15, 47-78. Recuperado de http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/8942/10426
20. López-Escribano, C., Sánchez-Hipola, P., Suro, J., y Leal, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aces
21. Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Editorial Limusa.
22. Mena Andrade, M. S. (2011). *Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del Programa Escuelas Lectoras que lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador*. (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador). Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2828/1/T0996-MGE-Mena-Sistematizaci%C3%B3n.pdf>
23. Ministerio de Educación (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica 2010 Lengua y Literatura, Segundo año. Quito.
24. Nina, M (2011). Developing a functional Ecological curriculum for a Program of children and youth Who are deafblind in Brazil. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/DECRETOS/CurrIculumFuncionalyEcolOgico.pdf>
25. Navas, P., Verdugo, M. A., y Gómez, L. E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención psicosocial*, 17(2), 143-152. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814018004>

26. Núñez, M. R., y De Sosa Vaz, Á. (2014). Un modelo de educación para niños y niñas con discapacidad intelectual. *Fermentario*, 1(8). Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/158/203>
27. Orjasaeter T. (1981) *Los libros infantiles en la integración de niños deficientes en la vida cotidiana*. Recuperado de <http://unesdoc.Unesco.org>. Estudios sobre el libro y la lectura, 1981 No. 1: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0004/000476/047616so.pdf>
28. Piaget, J. (1964) *Seis estudios de psicología* (Petit, N). Barcelona: Seix Barral.
29. Ramos, J. y Flores, L. (1990). Procesos de lectura y escritura. Selección de Lecturas, Heredia. Recuperado de <http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/primaria/Procesoslecturaescritura.pdf>
30. Ramos, J. L. (2002) Propuesta cognitiva ante las dificultades de lectura y escritura. Recuperado de: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_ramos_sanchez_a.pdf
31. Ramos, J. L. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 201-216.
32. Riaño, D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, 17(1), 95-107. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4230/5898>
33. Romero, J. F., y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos. I "Definición, características y tipos"*. Sevilla. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/orientacion/Publicacioncompletada>

34. Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. Recuperado de http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/sommersemester2012/sc_hluesselstudiendersozialpsychologiea/rosenthal_jacobson_pygmalionclassroom_urbrev1968.pdf
35. Ruiz, P.M. (2010) El retraso lecto-escritor en la educación primaria. *Tema para la educación*. Recuperado de <http://www.feandalucia.ccoo.es/indicei.aspx?p=62&d=233&s=1>
36. Salgado, H. (1992). De la Oralidad a la Escritura. El proceso de construcción fonético-ortográfico. *Lectura y Vida*, 13, 4. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n4/13_04_Salgado.pdf
37. Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula abierta*, 88, 53-71. Recuperada de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684202>
38. Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40(3), 3-14. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/ARTICULOS%20ANTONIO%20MONTERO/MADUREZ%20LECTORA.pdf>
39. Tomas.(n.d). Recuperada de http://encina.pntic.mec.es/plop0023/imagenes/corteza_galeon1.gif
40. Troncoso, M, y Del Cerro, M. (2009). Síndrome de Down: lectura y escritura. Barcelona: Fundación Iberoamericana Down21 y Masson S.A. Recuperado de <http://www.down21materialdidactico.org/librolectura/index.html> (Trabajo original publicado en 1998)
41. Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygostky. *Educere*, 3(9), 38-43.

42. Velasco, L. P. (2009) La actividad lectora en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/Lorena%20Pique%20Velasco_2.pdf
43. Verdugo, M. A. y Schalock, R (2013) Discapacidad e inclusión: manual para la docencia. Salamanca: Amaru ediciones.
44. Vila, I. (2001). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En Trilla. J (coord.). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (pp. 207-228). Barcelona: Graó.
45. Villanueva, E. B. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
46. Vived, E., y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: (Vol. 217). Prensa de la Universidad de Zaragoza.

4. Según su apreciación ¿cómo están sus estudiantes en relación al proceso de escritura?

- a. Escribe sin dificultad
- b. Escribe con poca dificultad
- c. Escribe con mucha dificultad
- d. No escriben

5. ¿Qué tipo de escritura han logrado desarrollar sus estudiantes?

- a. Garabateo
- b. Escritura de letras
- c. Escritura de sílabas
- d. Escritura de palabras
- e. Escritura de oraciones
- f. Escritura de párrafos

6. Para efectivizar el proceso de la lectoescritura, ¿Qué metodología emplea usted?

- a. Método de marcha sintético
- b. Método alfabético o deletreo
- c. Método fonético
- d. Método silábico
- e. Método de palabras normales
- f. Método Global
- g. Método ecléctico
- h. Método Troncoso
- i. Otros

7. Describa el proceso que sigue para la enseñanza de la lecto-escritura.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. ¿Cuenta con material didáctico específico para la enseñanza de la lectoescritura?

Sí No

9. Señale el tipo de material que posee la institución para el aprendizaje de la lectoescritura

- a. Libros
- b. Tarjetas
- c. Tableros
- d. Material multimedia
- e. Otros, cuáles.....
.....

10. ¿Cree importante cambiar de estrategias metodológicas para el desarrollo de una lectoescritura funcional en sus estudiantes con discapacidad?

Sí No

11. ¿Qué cambios en las estrategias de trabajo considera que debe realizar para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura?

- a. Evaluación
- b. Material didáctico
- c. Actitud frente al trabajo
- d. Destrezas docentes
- e. Ninguna

ANEXO 2: CERTIFICADO DE LA UNIDAD DISTRITAL DE APOYO A LA INCLUSIÓN (UDAI)



DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y BILINGÜE 08D01 ESMERALDAS
PROGRAMA DE EDUCACION ESPECIAL E INCLUSIVA



Esmeraldas, 15 de enero del 2015

El suscrito, MSc. Mary Angulo Quiñónez, Responsable de la Educación Especial e Inclusiva de la provincia de Esmeraldas y Coordinadora de la UDAI de Esmeraldas,

CERTIFICA QUE:

La Lic. IRLANDA ARMIJOS, catedrática de la Pontificia Universidad Católica sede en Esmeraldas (PUCESE) facilitó el taller de "Socialización de una Guía con estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura funcional en estudiantes con Discapacidad Intelectual" que se llevó a cabo, el día martes 11 de noviembre del 2014 en la Sala Euskadi de la PUCESE de 10:00 a 15:30 horas. Este taller fue dirigido a directivos, docentes y profesionales de las instituciones de educación especializada de la provincia.

La interesada puede hacer uso de la presente como considere conveniente.

MSc. Mary Angulo Quiñónez
**RESPONSABLE DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA DE LA PROVINCIA
DE ESMERALDAS**



EDUCAMOS PARA TENER PATRIA

**Dirección: Mejía entre Colón y Ohmedo, teléfono 2451-907 o al 0980353507
Esmeraldas - Ecuador
www.educacion.gob.ec**

ANEXO 3: PRETEST Y POSTEST



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE ESMERALDAS

UNIDAD DE POSGRADO ENCUESTA DE CONOCIMIENTOS

TALLER: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA FUNCIONAL EN NIÑOS/AS Y JOVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La presente encuesta se aplica con la finalidad de recolectar información acerca del conocimiento que tienen sobre estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura funcional.

Por tanto, se pide su mayor sinceridad al momento de dar respuesta a las siguientes cuestiones.

¡Gracias por su colaboración!

DATOS INFORMATIVOS:

Institución: Fecha:

✚ Nivel de instrucción:

Bachillerato Tecnología Licenciatura Maestría

Señale con una (x) la respuesta que usted considere:

1. Los estudiantes con discapacidad intelectual:

- a. No aprenden a leer
- b. Aprender a leer al mismo ritmo que sus compañeros
- c. Aprenden solo su nombre.
- d. Sí pueden aprender a leer, según su propio ritmo y utilizando el método adecuado.

2. El Método Troncoso se caracteriza por:

- a. La comprensión de lo leído está presente desde el inicio de la enseñanza hasta el progreso lector
- b. Empiezan a leer niños que aún no saben hablar.
- c. La lectura y escritura se enseñan por separado.
- d. Todas las anteriores

- 3. Los requisitos que debe cumplir un niño para aprender a leer con el Método Troncoso son:**
- Atención, memoria, percepción, discriminación, buen estado de salud y que sepa que las cosas tienen su nombre.
 - Dominio de las nociones espaciales, temporales, lateralidad, colores y formas.
 - Buen lenguaje, dominio del esquema corporal, dominio de la lateralidad.
 - Ninguna de la anteriores
- 4. El Método Troncoso consta de:**
- 2 etapas
 - 3 etapas
 - 4 etapas
 - 5 etapas
- 5. Una de las etapas del Método Troncoso tiene como objetivo que el estudiante reconozca visualmente, de modo completo, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado, este objetivo hace referencia a:**
- Primera etapa
 - Tercera etapa
 - Quinta etapa
 - Segunda etapa
- 6. En una de las etapas del Método Troncoso se empieza con palabras aisladas y pronto se le presentan al estudiante frases para que lea, esta etapa hace referencia a:**
- Primera etapa
 - Tercera etapa
 - Cuarta etapa
 - Segunda etapa
- 7. El objetivo de que el alumno lea textos, progresivamente más complejos se encuentra vinculado al desarrollo de la :**
- Primera etapa
 - Tercera etapa
 - Cuarta etapa
 - Quinta etapa
- 8. El objetivo fundamental de que el alumno comprenda que hay un código que nos permite acceder a cualquier palabra escrita, no aprendida previamente, se encuentra en la:**
- Primera etapa
 - Segunda etapa
 - Tercera etapa
 - Cuarta etapa

9. Cuando se comienza la enseñanza de la lectura a través del Método Troncoso se eligen las palabras que:

- a. Se encuentran como referencia en libros de lectura de segundo año básico.
- b. Tengan relación al contexto donde se desenvuelva el niño.
- c. Las que más puedan interesar al niño.
- d. b y c.

10. El Método Troncoso aconseja que el tipo de letra que se use en la elaboración de las palabras sea:

- a. Cursiva
- b. Manuscrita
- c. Imprenta
- d. De un solo tipo de letra hasta que el alumno tenga soltura.

11. La lectura funcional tiene como objetivo básico:

- a. Permitir a la persona acceder al contenido de mensajes elementales, mínimos, necesarios o imprescindibles para su propia utilidad, interés o seguridad.
- b. Permitir a la persona la lectura de textos diversos.
- c. Permitir a la persona la lectura de palabras sueltas.
- d. Permitir a la persona la lectura de frases compuestas por tres palabras como máximo.

12. Las conductas adaptativas responden al desarrollo de habilidades:

- a. Sociales, adaptativas y prácticas
- b. Sociales, conceptuales y prácticas
- c. Conceptuales, funcionales y prácticas
- d. Sociales, funcionales y prácticas

13. Las áreas de dominio que componen el Currículo Ecológico funcional son:

- a. Familiar, social, comunitaria y personal
- b. Escuela, comunidad, familia, tiempo libre y personal.
- c. Escuela, casa, comunidad, trabajo, recreación y ocio.
- d. Casa, comunidad, trabajo y ocio

14. El Currículo Ecológico funcional se caracteriza por:

- a. El uso de materiales digitales
- b. El desarrollo de actividades grupales a partir de intereses comunes
- c. El desarrollo de actividades funcionales y significativas
- d. El desarrollo de actividades sólo con niños con discapacidad

ANEXO 4: FOTOGRAFÍAS (TALLER DE SOCIALIZACIÓN).



SOCIALIZACION DE LA PROPUESTA A DOCENTES DE TODA LA PROVINCIA



DOCENTES DEL CANTON ATACAMES



DOCENTES DEL CANTON QUININDÉ



DOCENTES DEL CANTON SAN LORENZO



DOCENTES DEL CANTON RIOVERDE



DOCENTES DEL CANTON ESMERALDAS

ANEXO 5: ASISTENCIA



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE ESMERALDAS**

**TALLER: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
FUNCIONAL EN NIÑOS/AS Y JOVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.**

Nº	NOMBRE	CENTRO EDUCATIVO	TELÉFONO	CORREO	FIRMA
1	Margarita Ortiz Bollecillo	Río Quimiñde	0983394757	ongda-18-1990	<i>[Signature]</i>
2	Horlana Guerrero Guero	Río Quimiñde	0981665018	mexueso@yahoo.com	<i>[Signature]</i>
3	Bolivia Pati Mayra	San Lorenzo	0981458709	mayra.ath.25@hotmail.com	Bolivia Pati Mayra
4	Ana Peral	Juana Guzmán	0969732567	Ana.peral@hotmail.com	Ana Peral
5	Josiano Prizola Quintana	Juan Pablo II	0800259855	Donita@gmail.com	Josiano Prizola
6	Elda Corozo Sama	San Blas	0901751967	Elda-Merc@hotmail.com	<i>[Signature]</i>
7	Angela Campo Bone	Manos de Amor	0993512680	angela.campo@manosdeamor.com	<i>[Signature]</i>
8	Marysuz Drouet V.	Manos de Amor	0988022193		<i>[Signature]</i>
9	Bibi Navin Quijote	Sagrado Corazón	0993279914	bibi.navin@hotmail.com	<i>[Signature]</i>
10	Monica Angulo		0986469943	monica.angulo@yaho.com	Monica Angulo
11	Rosa Corozo	Sagrado Corazón de Jesús	0999462773	Rosa.flores@hotmail.com	<i>[Signature]</i>
12	Mercedes Venus Medina Ayra	Sagrado Corazón	0989053743	mercedes.v.562@yahoo.com	<i>[Signature]</i>
13	Mary Angulo B	UDAI	0980353507	mary.angulo@yahoo.com	<i>[Signature]</i>
14	Manuela Savón	UDAI Alfaro	0991907602	manu.sab@hotmail.com	<i>[Signature]</i>
15	Mercedes Medina	Agua de Frijoles	0989947616	mercedes.m@hotmail.com	<i>[Signature]</i>
16	Nurio Bermeo E.	Agua de Frijoles	0985187685		<i>[Signature]</i>
17	Maria Quiñonez	Río Quimiñde	0968064253	dayannadelgado2013@yahoo.es	<i>[Signature]</i>
18	Mario Castro	Gran Horizonte	0939704291	emariocastro@yahoo.com	<i>[Signature]</i>
19	PILAR GUACHICHULCA ORTIZ	SIUEUDOS PASOS	0993982510		<i>[Signature]</i>
20	MARCELA GOMEZ TROYA	GRAN HORIZONTE	0985418416	madeleyneg@hotmail.com	<i>[Signature]</i>



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE ESMERALDAS

TALLER: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
FUNCIONAL EN NIÑOS/AS Y JOVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Nº	NOMBRE	CENTRO EDUCATIVO	TELÉFONO	CORREO	FIRMA
1	Linda Bravo	"Juan Pablo"	0982223820	linda_ofely@yahoo.com	[Firma]
2	Maria Jimmy Balle	Juan Pablo	0990297847	mjsct70181@hotmail.com	[Firma]
3	Nancy Alberta	Juan Pablo	0992458668	nancyto@hotmail.com	[Firma]
4	Marina Carrido	Rio Quininde	0981993337	elizabeth_sorito@	[Firma]
5	Meris Orjuel Estacio	Tonsupa Sogrado	2451-770	ingmoffreor@gmail.com	[Firma]
6	Marisol Estupinon Preciado	Tonsupa Sogrado	2451-930	estepipreci@hotmail.com	[Firma]
7	Moruxi Orjuel Estacio	Juan Pablo	0967790081	morixitobur@hotmail.com	[Firma]
8	Bianca Vera Bone	IFE	0977971083	biancavera@gmail.com	[Firma]
9	Charles Godoy Arana	Rio Quininde	0993917343	godoyasy12@hotmail.com	[Firma]
10	Tatiana Patricia Moreno	Rio Quininde	0983271531	tatisarozmi@hotmail.com	[Firma]
11	Feni Lucia Arguelo Hinc	Rio Quininde	0990981019	feniarguelo@gmail.com	[Firma]
12	Xiomara Charroja B	Manoz de Auro	0994919931	xiomix26@live.com	[Firma]
13	Lourdes Valencia	Rio Quininde	0967001930	Louides@live	[Firma]
14	Daniel Guevara H.	Agueda Gonzalez	062721547	guevarin_1967@hotmail.com	[Firma]
15	Isma Jimenez U	Inst. Nuevo Pasa	062780452		[Firma]
16	María Eugenia Mirra	Inst. Nuevos P.	0991480998	Cominyhis@gmail.com	[Firma]
17	Gloria Quinonez C.	Inst. Nuevos P.	0980519779		[Firma]
18	Diana Boboy Baicada	Inst. Nuevos Pasa	0969323576	boboydiana@	[Firma]
19	Cristina Quintero C.	Nuevos Pasa	0802337204		[Firma]
20	Christian Ulloa	Manoz	0994655389		[Firma]



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE ESMERALDAS**

**TALLER: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
FUNCIONAL EN NIÑOS/AS Y JOVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.**

Nº	NOMBRE	CENTRO EDUCATIVO	TELÉFONO	CORREO	FIRMA
1	Burgués Kling V	Juan Pablo I	2765315		[Firma]
2	Buddy Godoy C.	Juan Pablo I	0993492951		[Firma]
3	Adriana Cuervo R.	Juan Pablo II	0939003677	adriana.2@telcel.com.ec	[Firma]
4	Vatimo Corzo A.	Juan Pablo II	0989531276	catua.angelik@telcel.com.ec	[Firma]
5	Zambano Magali	Corazón Sagrada	0986200955		[Firma]
6	Mercades Salazar	Juan Pablo I	0986646718	edymach@telcel.com.ec	[Firma]
7	Caro Baeza Ortiz	Juan Pablo II	0985528283	Caro_caris@hotmail.com	[Firma]
8	Verónica Lucas R.	IFFE	0969871851	58@yahoo.es veronicaslucas	Verónica R A
9	Angela González	UDAI Alfarero	0991544413	albergela@hotmail.com	[Firma]
10	Decario Epazo Navea	Rio Quiñinde	2737-620	@Yahoo.com	[Firma]
11	Teresa Chancopa Angulo	Manos de Amor	0991018991	teresa2009@hotmail.com	Teresa Chancopa
12	Elizabeth Rojas	UFEE	0992071034	puericaelizabeth@hotmail.com	Elizabeth
13	Fernando Rojas	Juan Pablo II	0999322065	Fernandor@telcel.com.ec	Fernando R.
14	Cornelia Sandoval	UDAI Eloy Alfaro	0994148732	c-sandoval22@hotmail.com	[Firma]
15	Ana Montalvo	Juan Pablo I	0989548070	anitaad-t@hotmail.com	[Firma]
16	Yera Zolano	Juan Pablo II	0959795142	ginnel@live.com.ec	[Firma]
17	PALL NASARENO	U.D.A.I	0939619483	Pallaxis@hotmail.com	[Firma]
18	Laura Guzmán	Juan Pablo I	0991242994		[Firma]
19	Elsa Doris	UFEE	0800051369		[Firma]
20	Ana Patricia Rubian	UFEE	0989897749	Patricia.rubi@hotmail.com	[Firma]

ANEXO 6: ENCUESTA DE EVALUACIÓN



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE ESMERALDAS

TALLER: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA FUNCIONAL EN NIÑOS/AS Y JOVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Con el fin de valorar la propuesta de estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura funcional solicito su colaboración y *su mayor sinceridad al momento de dar respuesta a las siguientes cuestiones.*

Muchas gracias por tu colaboración

Total desacuerdo	Algo desacuerdo	Indeciso	Algo acuerdo	Total acuerdo
1	2	3	4	5

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Horario de impartición.....	1	2	3	4	5
Duración del taller:	1	2	3	4	5
Lugar de impartición del taller.....	1	2	3	4	5
Observaciones.....					
.....					
.....					
.....					

ASPECTOS RELATIVOS A LA FACILITADORA

Claridad expositiva	1	2	3	4	5
Adecuación al programa	1	2	3	4	5
Relación profesional con el grupo	1	2	3	4	5
Material entregado	1	2	3	4	5
Actitud	1	2	3	4	5
Valoración general	1	2	3	4	5
Otras consideraciones					
.....					
.....					
.....					

ASPECTOS RELATIVOS A LA PROPUESTA.

1. ¿Considera que el material presentado es una herramienta válida para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual?

SÍ NO ¿Por qué?

.....
.....
.....

2. ¿Cuáles cree que son los principales beneficios de esta propuesta?

- Ofrece un nuevo método, con nuevas estrategias metodológicas, para la enseñanza de la lectura.
- Ofrece material didáctico de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorece el aprendizaje de la lectura en los niños/as.
- Otros:

.....

3. ¿Qué es lo que más valora de la propuesta?

- Presenta un fundamento teórico sólido.
- Sigue el principio de significatividad y funcionalidad.
- Es muy completa, la guía va acompañada de material didáctico de apoyo
- Las imágenes están acordes al contexto y realidad de los niños/as.
- Las orientaciones didácticas que ofrece tanto para la elaboración de material como para su uso.
- La propuesta responde a las necesidades educativas de los niños/as con discapacidad intelectual.
- Es fácil de aplicar
- Otros:

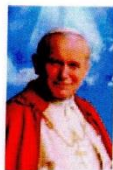
.....

4. ¿Qué valoración general hace de la propuesta?

- Me parece interesante para poner en práctica.
- Me parece muy complicado de poner en práctica.
- No creo que favorezca el aprendizaje de la lectura.
- Otras:

.....
.....
.....

ANEXO 7: CERTIFICADO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL JUAN PABLO II.



UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL FISCOMISIONAL
Calle Padre Luis Monza - Sección San Rafael Casilla 65
Telefax: (06) 2765315
E-mail: juanpablo2especial@hotmail.es Esmeraldas - Ecuador

Juan Pablo II

EL SUSCRITO MSC. FERNANDO ROJAS, RECTOR DEL INSTITUTO FISCOMISIONAL CATÓLICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL "JUAN PABLO II", a petición verbal de parte interesada

CERTIFICA:

Que la Sra. Lic. **ARMIJOS COROZO IRLANDA MAGALY**, con Cédula de Identidad N° 080177143-7, fue funcionaria de este establecimiento educativo desde el 2001 hasta finalizar el 2013, tiempo en el cual se desempeñó como docente en el área de Síndrome de Down, aplico con éxito la lecto escritura con dichos estudiantes. Contemplado dentro de los lineamientos del método Troncoso.

Autorizo a la interesada dar al presente certificado el uso legal que estime conveniente de acuerdo a la Ley.

Esmeraldas enero 20, 2015

Msc. Fernando Rojas
RECTOR

FRJ/kar
C.C. Archivo



ANEXO 8: AUTORIZACIÓN DEL USO DE FOTOGRAFÍA

Esmeraldas 21 de enero 2015.

AUTORIZACIÓN

Quien suscribe María Bautista Guagua, con número de cédula 080200623-9, como madre, autorizo a la profesora Irlanda Armijos Poroza para que haga uso de la fotografía de mi hijo Matías Sevillano Bautista en la edición de la Guía para la enseñanza de la Lectura funcional "Si puedo leer" la cual es elaborada con fines educativos.

Atentamente.



María Bautista

Sí puedo LEER



Guía para la enseñanza
de la lectura funcional de niños/as
y jóvenes con discapacidad intelectual.

Irlanda Armijos Porozo.