



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA**

**FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN**

**CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

**TÍTULO:**

“ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL SUBNIVEL 2 DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DEL ECUADOR, PERIODO 2010-2020.”

Tesis previa a la obtención del grado de Licenciado en Psicorrehabilitación y Educación Especial

**AUTOR:** Jinmy Sebastián Pineda Torres

**DIRECTOR DE TESIS:** Lic. Esther González Quezada Mg. Sc

**LOJA – ECUADOR**

2021

## CERTIFICACIÓN

Lic. Esther González Quezada. Mg. Sc.

DOCENTE DE LA CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

### CERTIFICA:

Haber dirigido, asesorado, revisado, orientado con pertinencia y rigurosidad científica en todas sus partes, en concordancia con el mandato del Art. 139 del Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja, el desarrollo de la Tesis de Licenciatura en Psicorrehabilitación y Educación Especial titulada: **“ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL SUBNIVEL 2 DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DEL ECUADOR, PERIODO 2010-2020.”**, de autoría del Sr. Jinmy Sebastián Pineda Torres. En consecuencia, el informe reúne los requisitos formales y reglamentarios, autorizo su presentación y sustentación ante el tribunal de grado que se designe para el efecto.

Loja, 18 de marzo del 2021



Firmado electrónicamente por:

**ESTHER  
GONZALEZ**

Lic. Esther González Quezada. Mg. Sc.

## AUTORÍA

Yo, Jinmy Sebastián Pineda Torres, declaro ser autor del presente trabajo de tesis y eximo, expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos, de posibles reclamos o acciones legales, por el contenido de la misma.

Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de mi tesis en el Repositorio Institucional-Biblioteca Virtual.

**Autor:** Jinmy Sebastián Pineda Torres

**Firma:**  Firmado electrónicamente por:  
**JINMY  
SEBASTIAN  
PINEDA TORRES**

**Cédula:** 1105377434

**Fecha:** 11 de octubre de 2021

## **CARTA DE AUTORIZACIÓN DE TESIS POR PARTE DEL AUTOR, PARA LA CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO.**

Yo, Jinmy Sebastián Pineda Torres, declaro ser el autor del presente trabajo de tesis titulado **“ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL SUBNIVEL 2 DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DEL ECUADOR, PERIODO 2010-2020.”**, como requisito para optar al grado de Licenciado en Psicorrehabilitación y Educación Especial; autorizo al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que con fines académicos, muestre al mundo la reproducción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido en el Repositorio Digital Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en RDI, en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia de tesis que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los 11 días del mes de octubre del 2021

**Firma:**  ESTRADO ELECTRONICO DEL AUTOR POR:  
**JINMY  
SEBASTIAN  
PINEDA TORRES**

**Cédula:** 1105377434

**Dirección:** Catamayo, Barrio Nueva Esperanza, Calle Reina del Cisne

**Correo electrónico:** jinmy29@hotmail.com

**Celular:** 0962869786

### **DATOS COMPLEMENTARIOS:**

**Directora de tesis:** Lic. Esther González Quezada. Mg. Sc.

**Tribunal de grado:**

**Presiente:** Dra. Mayra Rivas Paladines Mg. Sc.

**Primer vocal:** Lic. Licet Jomarrón Moreira Mg. Sc.

**Segundo vocal:** Dr. Luis Eduardo Vélez Ajila Mg. Sc.

## **AGRADECIMIENTO**

Al culminar el presente trabajo investigativo, quiero agradecer principalmente a mis padres Aurora y Sebastián por su amor incondicional y por la fortaleza, prudencia y sabiduría para seguir adelante; a mis hermanos Mary y Cesar por ser un pilar de apoyo en mi vida; y a todos los docentes que han sido mi guía durante el camino de esta etapa de formación profesional brindándome sus conocimientos y siendo ejemplo de ética y moral.

Finalmente quiero agradecer de manera especial a mi directora de tesis Lic. Esther González Quezada Mg. Sc., por ofrecerme su amabilidad, empatía, asesoramiento y conocimientos durante el desarrollo de tesis.

**Jimmy Sebastián Pineda Torres**

## **DEDICATORIA**

Dedico esta investigación a mis padres, por su apoyo incondicional, espíritu alentador y por ser un ejemplo de persistencia y superación. A mis hermanos que supieron apoyarme y animarme en los momentos más difíciles.

A mi pareja y amigos que me han orientado para seguir adelante, fortaleciendo mi confianza para consumir con éxito esta meta propuesta.

Asimismo, quiero dedicar este trabajo a los padres de familia y alumnos con discapacidad intelectual, quienes son un claro ejemplo de perseverancia y dedicación.

**Jimmy Sebastián Pineda Torres**

## MATRIZ DE ÁMBITO GEOGRÁFICO

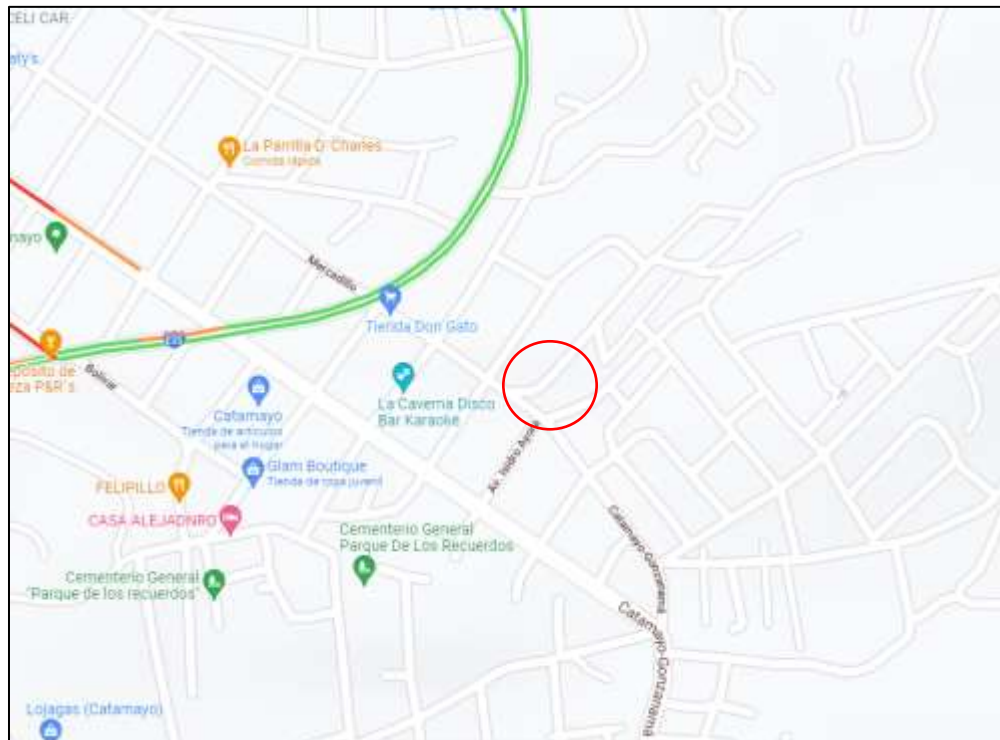
ÁMBITO GEOGRÁFICO DE LA INVESTIGACIÓN											
BIBLIOTECA: FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN											
TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR/TÍTULO DE LA TESIS	FUENTE	FECHA-AÑO	ÁMBITO GEOGRÁFICO						OTRAS DESAGREGACIONES	OTRAS OBSERVACIONES
				NACIONAL	REGIONAL	PROVINCIA	CANTÓN	PARROQUIA	BARRIO O COMUNIDAD		
<b>TESIS</b>	Jinmy Sebastián Pineda Torres  “ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL DEL SUBNIVEL 2 DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DEL ECUADOR, PERIODO 2010-2020.”	<b>UNL</b>	2021	<b>ECUADOR</b>	<b>ZONA 7</b>	<b>LOJA</b>	<b>CATA MAYO</b>	<b>CATA MAYO</b>	<b>BUENA ESPERANZA, CALLE REINA DEL CISNE SEGUNDA ETAPA</b>	<b>CD</b>	Licenciado En Psicorrehabilitación Y Educación Especial.

# MAPA GEOGRÁFICO Y CROQUIS

## UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL ECUADOR



## CROQUIS DE LA INVESTIGACIÓN





## ESQUEMA DE TESIS

- i. PORTADA
- ii. CERTIFICACIÓN
- iii. AUTORÍA
- iv. CARTA DE AUTORIZACIÓN
- v. AGRADECIMIENTO
- vi. DEDICATORIA
- vii. MATRIZ DE ÁMBITO GEOGRÁFICO
- viii. MAPA GEOGRÁFICO
- ix. ESQUEMA DE TESIS
  - a. TITULO
  - b. RESUMEN
  - c. INTRODUCCIÓN
  - d. REVISIÓN DE LITERATURA
  - e. MATERIALES Y MÉTODOS
  - f. RESULTADOS
  - g. DISCUSIÓN
  - h. CONCLUSIONES
  - i. RECOMENDACIONES
  - j. BIBLIOGRAFÍA
  - k. ANEXOS

**a. TÍTULO**

ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA  
LECTOESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL  
DEL SUBNIVEL 2 DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DEL ECUADOR, PERIODO  
2010-2020

## **b. RESUMEN**

El presente trabajo investigativo surgió con el objetivo de examinar, a través del análisis bibliográfico, la incidencia de las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica, con investigaciones hechas durante el periodo 2010-2020 en el Ecuador, mismo que es de tipo descriptivo, con un diseño de campo no experimental y con un enfoque mixto, haciendo uso de los métodos científico, cualitativo, cuantitativo, analítico-sintético, deductivo y descriptivo, con una muestra constituida por 17 investigaciones que se encuentran distribuidas de la siguiente manera: 5 investigaciones de Estrategias de enseñanza de lectoescritura, 8 documentos sobre los métodos de lectoescritura, y 4 publicaciones de las dificultades en la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual. En los resultados se describe que el uso de métodos tradicionales impide que haya un mejor desarrollo de las habilidades lectoescritoras. Como conclusión principal se logró examinar que el uso de estrategias y métodos memorísticos no benefician el aprendizaje tanto como lo hacen aquellos métodos que toman en cuenta las particularidades, potencialidades y contextos donde se halla inmerso el alumno, es por ello que el método de María Troncoso & del Cerro es una buena alternativa de los métodos tradicionales. La investigación permitió la elaboración de una guía de estrategias de enseñanza de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual, que aborda el método Troncoso como estrategia de enseñanza secuencial y gradual de la lectura y escritura.

**PALABRAS CLAVE:** Estrategias, Enseñanza-Aprendizaje; Discapacidad Intelectual; Métodos De Lectoescritura; Ecuador.

## **ABSTRACT**

The present research work arose with the objective of examining, through bibliographic analysis, the incidence of teaching strategies for reading and writing in students with intellectual disabilities in sub-level 2 of basic general education, with research done during the period 2010-2020 in Ecuador, It is of descriptive type, with a non-experimental field design and with a mixed approach, making use of scientific, qualitative, quantitative, analytical-synthetic, deductive and descriptive methods, with a sample constituted by 17 investigations that are distributed as follows: 5 investigations of Strategies for teaching reading and writing, 8 papers on the methods of reading and writing, and 4 publications of the difficulties in reading and writing in students with intellectual disabilities. The results describe that the use of traditional methods prevents a better development of literacy skills. As a main conclusion, it was possible to examine that the use of memoristic strategies and methods do not benefit learning as much as those methods that take into account the particularities, potentialities and contexts where the student is immersed, which is why María Troncoso & del Cerro's method is a good alternative to traditional methods. The research allowed the elaboration of a guide of strategies for teaching reading and writing to students with intellectual disabilities, which addresses the Troncoso method as a sequential and gradual teaching strategy for reading and writing.

**KEY WORDS:** Strategies, Teaching-Learning; Intellectual Disability; Literacy Methods; Ecuador.

### **c. INTRODUCCIÓN**

El desarrollo de la lectoescritura comprende la adquisición de una serie de habilidades que deben ser instruidas de manera que se logre un aprendizaje significativo. La labor docente corresponde a elegir cual es la metodología que utilizará para lograr este cometido, es por ello que resulta de gran interés este trabajo de titulación, que examina la incidencia de las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual, puesto que la terapeuta Soledad Ramírez (2019), menciona que en Ecuador la inclusión está en las leyes, pero no se ha dado la correspondiente capacitación al personal. Se tiene en cuenta que las estrategias de enseñanza forman parte de la normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, según el Acuerdo Ministerial #195 (2013), mismo que menciona en su capítulo III de la educación, el Art. 17 que las instituciones de educación escolarizada ordinaria harán énfasis en el principio de flexibilidad establecido por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) para las adaptaciones curriculares, orientándose a una mejor atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, y de acuerdo a las necesidades educativas específicas de cada estudiante, la propuesta curricular deberá adaptar: b) la metodología, estrategias y los recursos. De acuerdo a esta problemática, se tiene como objetivo principal examinar, a través del análisis bibliográfico, la incidencia de las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad intelectual, y se plantearon los siguientes

objetivos específicos: identificar las estrategias de enseñanza de la lectoescritura que utilizan los docentes en el Ecuador, caracterizar cuáles son las dificultades en la lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad intelectual y construir una propuesta alternativa de estrategias de enseñanza dirigida a esta población de estudio.

Para explicar teóricamente la problemática planteada se desarrollaron las siguientes categorías:

La revisión de literatura describe la definición es de estrategias de enseñanza, el proceso de adquisición de la lectoescritura en alumnos con y sin discapacidad intelectual, como una comparativa entre las metodologías que se deben utilizar con alumnos que presentan esta condición, además permite conocer las características de los métodos tradicionales, su proceso y aplicabilidad. Además, este apartado, nos brinda una definición de la discapacidad intelectual junto con su clasificación y niveles de apoyo, cuestiones que brindan una noción acerca de qué método elegir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado con discapacidad intelectual.

La metodología presenta los materiales y métodos usados en la investigación, donde se ejecuta una recolección de documentos digitales, enfocados principalmente a estudios realizados en Ecuador. Es una investigación de carácter documental no experimental, con un enfoque mixto, que hace uso del método científico que permitió analizar, sistematizar y

organizar la información obtenida, se hizo uso de la acumulación de referencias y la ficha bibliográfica para identificar la pertinencia de las fuentes de información utilizadas en el proceso investigativo.

La muestra está constituida por 17 investigaciones que se encuentran distribuidas de la siguiente manera: 5 investigaciones de Estrategias de enseñanza de lectoescritura, 8 documentos sobre los métodos de lectoescritura, y 4 publicaciones de las dificultades en la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual.

Los resultados obtenidos permitieron examinar la incidencia de las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad intelectual, asimismo, se consiguió identificar cuáles fueron las estrategias de enseñanza de la lectoescritura a esta población que son las más utilizadas en el Ecuador, de esta forma, también se caracterizó cuáles son las dificultades en la lectoescritura que presentan estos alumnos. En base a estas investigaciones se consideró al método de María Troncoso & del Cerro, como el más pertinente por mostrar un proceso más estructurado, sistematizado y gradual de enseñanza de las habilidades lectoescritoras, mismo que permitió la elaboración de una propuesta metodológica titulada “Aprendamos a leer y a escribir con el método de María Troncoso”.

Consecuentemente se recomienda que los docentes deben permanecer en constante actualización de metodologías activas e innovadoras para dar respuesta a la diversidad

específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual, así mismo se recomienda que debe haber un análisis previo para elegir un método de enseñanza, teniendo en cuenta su pertinencia junto con las ventajas y desventajas que conlleva aplicarlo, así mismo, se debe procurar que haya involucramiento de la familia en el desarrollo de estas destrezas, y se propone el uso de la guía de estrategias de enseñanza de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual grado titulada “Aprendamos a leer y a escribir con el método de María Troncoso” como una herramienta atrayente en el repertorio de conocimientos del docente debido a que facilita y refuerza el aprendizaje de estas habilidades.



## **d. REVISIÓN DE LITERATURA**

### **1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

#### **1.1. Definición de estrategias**

Según Luz Nolasco (2016), en el proceso de enseñanza aprendizaje, las estrategias se definen como “los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos”. Aquellos procedimientos, servirán para hacer una clase más dinámica y participativa, así mismo para lograr un aprendizaje significativo en el alumno. Se hará relevancia de que el docente deberá utilizar estrategias pertinentes y alineadas con los propósitos del aprendizaje.

Ana Yelena Guárate (2018), menciona que las estrategias de enseñanza son:

El conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar, aplicar y evaluar de forma intencional, con el propósito de lograr eficazmente el proceso educativo en una situación de enseñanza-aprendizaje específica, según sea el modelo pedagógico y/o andragógico por: contenidos, objetivos y/o competencias para las cuales las elabora y desarrolla.

#### **1.2. Definición de enseñanza**

La enseñanza es un proceso crucial, el cual permite aprender y conocer determinada información, y es por eso que se debe conocer su definición propiamente dicha. Rubén Edel (2004) refiere: “es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia”. Según la Enciclopedia Cubaba (EcuRed, s.f.) “es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia”. Así mismo, se menciona que, en la educación, el término de

enseñanza conlleva la formación integral de la persona humana, donde entran los métodos de enseñanza orientados a las necesidades educativas específicas.

De acuerdo a Julián Pérez (2008), la enseñanza es “la acción y efecto de enseñar (instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos). Se trata del sistema y método de dar instrucción, formado por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien”. Haciendo referencia a estos autores, y agregando como factor al docente, se puede decir que la enseñanza es el proceso donde el educador estimula a su alumno y le brinda los recursos para que aprenda, donde deberá tener en cuenta sus necesidades, dificultades y centros de motivación para lograr este cometido.

### ***1.2.1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje:***

Las estrategias de enseñanza - aprendizaje son procedimientos o recursos (organizadores del conocimiento) utilizados por el docente, a fin de promover aprendizajes significativos que a su vez pueden ser desarrollados a partir de los procesos contenidos en las estrategias cognitivas (habilidades cognitivas), partiendo de la idea fundamental de que el docente (mediador del aprendizaje), además de enseñar los contenidos de su especialidad, asume la necesidad de enseñar a aprender” (Díaz,1999; Medrano, 2006. p.48 ). Se proporcionan "ayudas" al aprendiz con la intención de facilitar un procesamiento más profundo de la información nueva (Coll, 1983). Son planeadas por el docente, el planificador, el diseñador de materiales o el programador de software educativo, por lo que constituyen estrategias de enseñanza (Díaz & Hernández, 1999).

### **1.3. Definición de estrategias de enseñanza**

Las estrategias de enseñanza son también consideradas como medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. Por esta razón el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse apropiadamente. (Frida & Hernández, 1999).

Ana Yelena Guárate (2018) refiere a que son “los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos”, es decir, que el empleo de estrategias de enseñanza permite que el docente esté inmerso en el proceso de enseñanza aprendizaje de un alumno, y más aún si posee discapacidad intelectual, ya que en este caso deberá, tomar en cuenta las necesidades educativas especiales para poder elaborar una planificación con estrategias adecuadas y pertinentes que beneficien al alumno.

Las estrategias de enseñanza inciden en los alumnos de diferentes formas, en los que William Peralta (2016) refiere que se encuentran: “contenidos que se les transmiten a los alumnos, el trabajo intelectual que estos realizan, los valores que se ponen en juego en la situación de clase, el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros”.

#### ***1.3.1. Estrategias de enseñanza en personas con discapacidad intelectual.***

Díaz y Fernández (2005) precisan que pueden utilizarse distintas estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de los niños con capacidades especiales quienes suelen tener problemas para aprender conceptos y tener un ambiente adecuado en el aula tradicional, es por ello que si en la educación regular se adecuan materiales, métodos e

instrumentos los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden lograr los mismos objetivos educativos que sus demás compañeros.

Los educadores pueden promover estrategias de enseñanza de educación especial usar las fortalezas e intereses del niño para ayudar a superar los obstáculos de aprender en un aula de educación general. Todos los alumnos pueden aprender; los de bajo y alto rendimiento o los de mayor y menor capacidad. La Educación Especial en este sentido no es más que una educación general de calidad para todos los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

En el proceso de enseñanza de los niños con discapacidad intelectual, se debe tomar en cuenta las siguientes recomendaciones (Valdespino & Lobera, 2010):

- Crear un ambiente estimulante para que el niño participe, asuma responsabilidades.
- Planear actividades individuales y alternadas, en pequeños grupos o de la clase completa para favorecer la búsqueda, comunicación y el respeto a los demás.
- Utilizar material concreto y variado que despierte el interés y la participación activa de los niños.
- Estimular, guiar y alentar al niño en sus expresiones, y evitar reprimirlo.
- Contar con una guía de actividades que conduzcan al niño a descubrirse, a manifestar su pensamiento y sus sentimientos; el adulto debe motivarlo a comunicarse con los demás y ayudarlo para hacerse comprender.

La eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje depende de la capacidad e involucramiento que el docente y la familia aportan en el desarrollo del niño, donde se pretende eliminar barreras aptitudinales y de acceso al aprendizaje.

Leticia Valdespino y Josefina Lobera (2010), toman en cuenta la discapacidad intelectual para planear una adecuada atención educativa que contenga estrategias de enseñanza pertinentes, la cual enmarca a las orientaciones para la educación inicial, estrategias para la educación preescolar, primaria y secundaria:

APARTADO	CARACTERÍSTICAS
Orientaciones para la educación inicial	<p>1. Intervención temprana:</p> <p>Desde el nacimiento el niño se ve sometido a un bombardeo continuo de estímulos internos y externos que le permiten conocer el mundo interior y exterior, la calidad de estos estímulos le permiten enriquecer sus capacidades de adaptación. Todas las acciones que realizan con los niños, desde que nacen hasta que cumplen los cuatro años de edad aproximadamente, implican la estimulación temprana.</p> <p>En el caso de los niños con síndrome de Down y discapacidad intelectual, más vulnerables y con respuestas disminuidas por sus condiciones especiales, la estimulación temprana es todavía más importante, pero de manera metódica, programada, sistematizada y diseñada por especialistas en la materia.</p> <p>La intervención en el desarrollo del niño permite estimular todo su potencial a partir de la detección de necesidades especiales y específicas, con la finalidad de favorecer el desarrollo infantil utilizando los propios recursos del niño.</p> <p>El mejor momento para efectuar la intervención se ubica desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad, etapa de vida que se caracteriza por un activo desarrollo neurológico en el que inician los procesos de percepción, asimilación e integración provenientes de los estímulos internos y externos, que van a ayudar al niño a elaborar respuestas complejas en su adaptación.</p> <p>2. Orientaciones a padres de familia:</p> <p>En la atención a los casos con síndrome de Down y discapacidad intelectual, toma en cuenta que no se trata de casos clínicos, sino de niños que pertenecen a una familia en la cual se van a desarrollar. Entonces, trabaja simultáneamente con los padres y atiende las necesidades urgentes del bebé y la familia.</p> <p>Se debe partir de un aprendizaje familiar en el que todos los sentimientos, dudas, expectativas, fracasos y logros tengan cabida; en el que la energía se encamine al crecimiento familiar, elevando así su calidad de vida.</p> <p>Los padres de los niños con síndrome de Down y discapacidad intelectual enfrentan una difícil situación emocional generada por los conflictos naturales ante lo desconocido y provocada por una ambivalencia entre querer-rechazar, por un sentimiento de culpa (propia y de los demás), por ver “aniquiladas” sus expectativas al acoger en brazos a un bebé diferente, por el desequilibrio familiar que su presencia provoca. La situación se agrava por la deficiente información que a veces se recibe sobre el presente y el futuro de</p>

	<p>su hijo. Es posible hacer proyectos con un hijo con síndrome de Down o discapacidad intelectual; la diferencia es que cambian los caminos para lograrlos.</p> <p>Los padres deben superar los prejuicios e ideas que paralicen y frenen su crecimiento individual, de pareja, de la familia y de su hijo. Sentir confianza y seguridad al tocarlo, moverlo y jugar con él, con la misma libertad con que lo ha hecho con el resto de sus hijos o los hijos de otros, con el mismo respeto que han dado a los demás, con la precaución debida para evitar dañarlo, sobreprotegerlo o ignorarlo.</p> <p>3.Material didáctico:</p> <p>El material didáctico en los programas de intervención temprana se utiliza para favorecer el desarrollo integral del niño y estimular las diversas áreas de desarrollo, como la coordinación motriz gruesa y fina, el lenguaje, la socialización, la función cognoscitiva y la independencia personal.</p> <p>Asimismo, debe adecuarse a las necesidades e intereses del desarrollo de cada niño para el logro de objetivos a corto y largo plazo, por lo que cualquier objeto puede ser un recurso si cubre el objetivo que se persigue; sobre todo si son cosas que se encuentran en casa. Incluso, un mismo juguete sirve para cubrir diferentes objetivos si se adapta y maneja correctamente.</p>
Estrategias para educación preescolar	<p>La educación preescolar es una etapa de especial trascendencia para el desarrollo intelectual, la formación moral y el logro de la autonomía en niños de tres a cinco años. El grupo de educación preescolar incluye alumnos diferentes entre sí en cuanto a procedencia cultural, estilos de aprendizaje, niveles de conocimiento, predisposición hacia la escuela y capacidad para aprender; y otros que avanzan con lentitud y dificultad, alumnos con alguna discapacidad. Todos los niños necesitan potenciar sus capacidades e integrarse en el ámbito social y para ello el instructor debe conocer los avances del pensamiento correspondientes a esta etapa, entre ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego simbólico, es decir, la manera en que el niño juega con objetos imaginarios y a los que les da un significado real (por ejemplo, un palo puede ser un avión, una caja simular un coche y un rebozo enrollado hacer las veces de una muñeca).</li> <li>• La imitación, que le permite copiar las acciones del adulto (por ejemplo, la forma en que come el papá, la risa de algún familiar cercano o el modo de peinarse de la mamá).</li> <li>• La imagen mental, que es la representación del objeto que el niño tiene en su mente y que le facilita recordarlo, aunque desaparezca de su vista.</li> </ul> <p>El instructor constituye una pieza clave en la conducción de actividades para el aprendizaje, ya que su labor también se extiende a los padres de familia, que representan una fuerza social importante en la comunidad; por ello, es muy importante que los involucre en las actividades escolares.</p> <p>Los padres de familia testifican las altas y las bajas de sus hijos, y pueden convertirse en obstáculos cuando no entienden el por qué su hijo no aprende al ritmo de los demás.</p> <p>1.Cómo llevar a cabo las actividades:</p> <p>Los cuadros de actividades contienen el objetivo y la descripción de la actividad con las adecuaciones que el instructor debe realizar para los alumnos con discapacidad intelectual; también el material didáctico que se sugiere. Se organizan por ámbitos: cognoscitivo, psicomotor y psicosocial.</p> <p>Al término de cada ámbito podrás anotar los avances y tus observaciones acerca de todo el grupo y, en forma particular, del niño con discapacidad intelectual, lo cual te ayudará para que repitas alguna actividad con menos niños y los apoyes con ejemplos más claros, con material didáctico de fácil manejo y con actividades más sencillas.</p>

	<p>El alumno con discapacidad intelectual debe ser incluido en todas las actividades planeadas para el grupo. Sólo tiene que ponerse mayor énfasis en animar su participación, alentar sus logros y adaptar la actividad si muestra dificultades o se aísla. Lo importante es que se sienta aceptado, integrado y reconocido.</p> <p>2.Actividades para el ámbito cognoscitivo: En el ámbito cognoscitivo, se ofrecen actividades para apoyar el desarrollo de habilidades y del pensamiento del niño con discapacidad intelectual. Asimismo, se indican las relaciones entre la actividad simbólica (imitación, imagen mental, juego, dibujo y lenguaje) y las habilidades del pensamiento (asociación visual y auditiva, memoria visual y auditiva), que se establecen por medio del juego, el cual es el eje central para el desarrollo de la conducta cognoscitiva.</p> <p>3.Actividades para el ámbito psicomotor: El desarrollo psicomotor del niño con discapacidad intelectual, comparado con el de los otros niños, presenta desventajas que se manifiestan en sus movimientos, en la integración de su esquema corporal, y en las nociones de tiempo y espacio, lo que tiene como consecuencias dificultades en su aprendizaje. Realiza actividades de psicomotricidad con tus alumnos haciendo equipos de tres o cuatro niños, incluyendo al niño con discapacidad intelectual; las sesiones podrán ser cada tercer día con una duración aproximada de 30 a 40 minutos.</p> <p>4.Actividades para el ámbito psicosocial: El ámbito psicosocial del niño comprende las relaciones que establece con la familia, la escuela y la comunidad, en convivencia con sus padres, hermanos, instructor, compañeros y amigos. El niño con discapacidad intelectual, para relacionarse bien con los demás, tiene que respetar límites de convivencia y expresar gustos y emociones. Por lo general, experimenta dificultad para comunicar sentimientos y en ocasiones para controlar emociones; algunas veces, debido a una baja autoestima, no reconoce su valor como persona, se torna retraído y se aparta de los juegos con otros niños. Las actividades para el ámbito psicosocial se dirigen hacia la expresión verbal o gestual de los gustos, los afectos y las emociones del niño. La respuesta del instructor a las expresiones del alumno debe ser de aceptación y acompañarse de muestras de afecto, por ejemplo: palmadas afectuosas o ademanes afectivos con expresiones como “tú puedes”, “bravo”, “así se hace, campeón”, “adelante” o “qué bien lo haces”. Es importante que el instructor reconozca el esfuerzo del alumno, ya que de esta manera le dará seguridad para elevar su autoestima.</p>
Estrategias para educación primaria	<p>Las estrategias tienen como propósito apoyarte para guiar al alumno con discapacidad intelectual en el aprendizaje de contenidos básicos de matemáticas y español.</p> <p>Toma en cuenta que la velocidad para avanzar en la lectura, la escritura y las matemáticas varía significativamente entre el alumno con discapacidad intelectual y el resto de sus compañeros, y que habrá momentos en los que sea necesario trabajar sólo con él para darle indicaciones claras, asegurarte de que comprenda al ejecutar algunas tareas, facilitarle la manipulación de materiales y después incorporarlo al trabajo con sus compañeros.</p> <p>1.Actividades para el área del español: Las actividades para el área de español están dirigidas al aprendizaje de la lectura y la escritura. Los temas como las adivinanzas y los refranes, las palabras, los verbos, los</p>

	<p>enunciados, los mensajes y las noticias, se pueden desarrollar con todo el grupo. La participación del alumno con discapacidad intelectual en el grupo le ayudará en su aprendizaje y en el desarrollo de habilidades comunicativas, conceptuales y socioadaptativas.</p> <p>La interacción del alumno con discapacidad y el resto del equipo es una fortaleza para que logre dominar el proceso de análisis y de síntesis, base para que pueda comprender el significado de las palabras, las frases y los enunciados breves</p> <p>2.Actividades para el área de matemáticas:</p> <p>Para los niños con discapacidad intelectual el aprendizaje de las nociones matemáticas representa una barrera significativa para este campo de conocimiento, ya que requiere habilidades cognitivas de mayor complejidad como el pensamiento estratégico (que implica la abstracción, la reversibilidad y la transitividad) y que son básicas para la comprensión de las propiedades de la suma, resta, multiplicación y división.</p> <p>La abstracción es una característica del pensamiento que permite entender la cualidad de los objetos. Las nociones existen independientemente de la persona. Es decir, mediante la abstracción, el niño crea la imagen mental de las cualidades del objeto (color, forma, tamaño y cantidad) y la traslada al plano de la representación gráfica; esto se aplica a las nociones matemáticas y lingüísticas.</p> <p>La reversibilidad también es característica del pensamiento que le ayuda al niño a entender que <math>a + b = b + a</math>, y que una operación reversible es <math>3 + 2 = 5</math>, <math>5 - 2 = 3</math>, así como otros procesos que inician, continúan y terminan, entre ellos: la transformación del agua de sólida a líquida, y de líquida a sólida; el trayecto de ida y vuelta de un objeto que se transforma de entrada y salida, a salida y entrada; las secuencias de acciones que se pueden modificar para que la primera acción pueda ser la tercera y ésta pase a ser la primera, etcétera.</p> <p>La reversibilidad es la posibilidad de volver al punto de partida, de reencontrar una situación inicial. Las actividades para esta área promueven el desarrollo de la actividad matemática: contar, resolver problemas que implican agregar, reunir, quitar, comparar, diseñar y dibujar con figuras y cuerpos geométricos.</p> <p>Es muy importante que todas las preguntas se planteen como problemas. Ejemplo: “Si compro 4 peras y 3 jícamas, ¿cuánta fruta tengo?” “Si tengo... y le quito.... ¿Cuántos me quedan?”</p> <p>3.Actividades para el desarrollo del lenguaje:</p> <p>Las personas con discapacidad intelectual y síndrome de Down por lo general muestran dificultad para hablar bien, algunos más, otros menos (depende del nivel de necesidades educativas especiales). Sin embargo, todos tienen la intención de comunicarse. La comunicación está muy relacionada con las características del pensamiento y del desarrollo cognoscitivo. De ahí la importancia de favorecer las habilidades a través del juego, la psicomotricidad y la expresión de afectos. Por tanto, siempre considera que el desarrollo lingüístico se estimula en todos y cada uno de los momentos y de los aspectos de un programa.</p> <p>La familia juega un papel muy importante para el desarrollo del lenguaje del niño. Lo que hacen o dejan de hacer los papás, la forma en que les hablan, les cantan o les narran una historia, la afectividad entre la madre y el hijo con discapacidad intelectual, y la forma en que se comunican, resulta fundamental para favorecer la intención comunicativa del niño.</p> <p>A continuación, se incluyen algunos principios recomendables para la programación de las actividades:</p>
--	--



	<p>a) No manejes el desarrollo lingüístico como un programa aislado; intégralo en cada una de las actividades diarias, en todo momento y en todo lugar. Esto no significa evitar formular lineamientos para incluirlos en las estrategias; los lineamientos deben enriquecer los procedimientos didácticos de las áreas psicomotriz, perceptual, cognoscitiva y psicosocial.</p> <p>b) Dirige la programación de actividades al grupo en general, así como a subgrupos; si es necesario haz ajustes para atender las dificultades individuales.</p> <p>c) Indaga con mucha paciencia qué necesita o quiere el alumno con discapacidad intelectual: el interés por cumplir con sus tareas, su intención por comunicarse y la forma de hacerlo.</p> <p>d) Utiliza estímulos afectivos (una palabra cálida de aliento, un apretón de mano o de hombros, etcétera) para manejar bien los aspectos emocionales del desarrollo.</p> <p>e) Ten presente que “el lenguaje no se enseña”, se estimula.</p> <p>La relación que establezcas con tus alumnos es determinante para llevar a cabo experiencias de aprendizaje significativas. Al principio debes aceptar cualquier verbalización de los alumnos (en particular del alumno con discapacidad intelectual), pues tu primera tarea es alentar la comunicación verbal. Los niños necesitan estimulación verbal permanente, siempre provista de calidez, para desarrollar una buena autoestima y seguridad al hablar. La comprensión verbal precede siempre a la expresión, de la misma manera que la lectura precede a la escritura. El desarrollo lingüístico no tiene horarios; se logra anticipando, viviendo y recordando. No existe un método en particular; surge de las preguntas, de los cómo y porqués de los niños.</p>
Estrategias para educación secundaria	<p>Llegar a la secundaria es un gran reto para el alumno con discapacidad intelectual como para el instructor comunitario, ya que los contenidos le representan un grado mayor de complejidad. El alumno con discapacidad intelectual puede llegar a la secundaria por dos vías: después de haber cursado, integrado, la primaria (que sería lo más factible), o bien, ser de nuevo ingreso porque proviene de otra comunidad.</p> <p>En el primer caso debe existir un historial escrito sobre sus estudios de primaria, un antecedente que dé cuenta de su paso por ese nivel; en el segundo caso, de no contar con mayor información sobre sus estudios de primaria.</p> <p>Es importante valorar los conocimientos que los alumnos adquirieron en la educación primaria para que tú, como instructor comunitario, conozcas las herramientas básicas que requiere el alumno para llevar a cabo lo que establece la secundaria comunitaria. En el caso del alumno con discapacidad intelectual, asesorado por el capacitador tutor, el asistente educativo y el coordinador de la secundaria comunitaria, puedes seleccionar los contenidos que le representen menos dificultad y que le interesen.</p> <p>El alumno con discapacidad intelectual se puede incorporar al programa de secundaria comunitaria con tu asesoría, y debes hacer las adecuaciones indicadas a los contenidos, evaluación y materiales, así como la selección de los objetivos a cumplir considerando el grado de las necesidades educativas especiales del alumno.</p> <p>Puedes promover la participación de algunos de los compañeros del grupo, para que lo apoyen en la realización de algunas tareas.</p>

FUENTE: Leticia Valdespino & Josefina Lobera (2010).

## **2. LECTOESCRITURA**

### **2.1. Definición**

La lectura y escritura son dos procesos diferentes, pero son habilidades que suceden como mecanismos interconectados, por eso no es necesario mantenerlos separados en su educación. Ambas destrezas son consideradas como una sola actividad, llamada lectoescritura.

La lectoescritura se caracteriza, según Montealegre y Forero (2006), por la utilización de signos auxiliares que permiten en la memoria de la persona restablecer alguna imagen, concepto o frase. Esta utilización de dominios es suficiente para transcribir de forma estructurada, clara y coherente las propias ideas.

Según Ángel Sánchez (2018), “se considera un proceso de asimilación de la lectura y escritura, al cual los docentes pondrán mayor énfasis. Ocurre de los 4 a 6 años, donde se debe asignar a los niños diversas tareas que implican actividades de lectoescritura”. Por lo que durante esta etapa se hace uso de su curiosidad innata para que el niño pueda ser involucrado en la lectura y escritura de una manera voluntaria, donde el autodescubrimiento le permita disfrutar y aprender de esta actividad.

Además, es importante el papel del padre de familia, cuidador o docente, ya que mediante la intervención adecuada se convierten en cómplices de la adquisición de estas habilidades, debido a que si hay una mediación pertinente, que tenga en cuenta sus dificultades, limitaciones y potencialidades, se pueden incrementar estas, ya sea mediante actividades motoras, cognitivas, y sociales que incidirán en el aprendizaje de la lectura y escritura.

## 2.2.Métodos de iniciación a la lectoescritura

<b>Métodos sintéticos</b>
Los métodos más usados y difundidos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura han sido siempre los métodos sintéticos, aquellos que comienzan con las unidades menores de la lengua, desde los fonemas, pasando por las letras, las sílabas y las palabras para llegar, finalmente, a la frase. Aguado (2007) explica que el enfoque sintético para enseñar a leer y escribir se fundamenta en una premisa básica: empezar el aprendizaje por las estructuras más simples y, una vez memorizadas, fusionarlas en otras más complejas. Estos métodos sintéticos englobarían otros métodos en sí mismos, como el alfabético, el fonético y el silábico
<b>Métodos analíticos</b>
En otro punto se encuentran los métodos analíticos, caracterizados por la previa presentación al alumno de unidades con significado completo. Es decir, el alumnado llega a la lectura mediante el contacto con el texto escrito como un todo completo. Consisten en que el niño encuentre desde el principio el sentido que subyace a la lectura a través del descubrimiento y el análisis Cavia (2007) .
<b>Método Montessori</b>
Otro método de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura muy extendido es el método Montessori. Este método se basa en las teorías de desarrollo evolutivo de los niños y en su trabajo autónomo, siempre contando con el respaldo y apoyo del docente. El método Montessori encarna una actitud hacia la vida y, en particular, hacia el crecimiento y desarrollo de los niños pequeños (Lawrence, 1998). Su idea principal es conseguir el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos, por eso María Montessori creó materiales específicos para conseguir este objetivo, otorgando gran importancia a la manipulación y experimentación, potenciando el sentido del tacto y la vista en el diseño y tratamiento de los materiales. El método Montessori permite que el niño experimente la alegría de aprender, el tiempo para disfrutar el proceso y asegure el desarrollo de su autoestima. Proporciona las experiencias a través de las cuales los niños crean sus conocimientos y les prepara para las muchas experiencias que ofrece la vida (Palacio, 2013).

FUENTE: Lázaro (2017)

## 2.3.Beneficios e importancia de la lectoescritura

Así mismo, Sánchez (2018), define beneficios que trae consigo el aprendizaje de la lectoescritura:

- El desarrollo del lenguaje y la expresión mejora mucho la lectoescritura infantil.
- Desarrollo del pensamiento y del aprendizaje.

- Contribuye a una mejor respuesta ante la ortografía.
- Es un elemento para el desarrollo de la imaginación y de la creatividad.
- Se desarrolla la empatía y la habilidad de escuchar.
- La lectoescritura infantil, mejora mucho la concentración y reflexión del niño.
- Permite aprender cosas del mundo que rodea al niño en la etapa infantil.
- Fomenta la organización y elaboración de ideas sobre varios temas.
- La lectoescritura infantil, puede ser un elemento de relajación y entretenimiento.
- Cada etapa tiene unos ejercicios y una forma de trabajar la lectoescritura infantil.
- Innova y hace crecer las ideas y la creatividad en la mente del niño.

En cada etapa del crecimiento se deberá trabajar con estrategias de enseñanza específicas, ya que serán aprovechadas de mejor manera, donde se tener en cuenta las motivaciones del niño y sus capacidades. Y además es importante, porque trae consigo beneficios en habilidades cognitivas y sociales durante su desarrollo.

#### **2.4. Aprendizaje de la lectoescritura en alumnos sin discapacidad intelectual**

Sánchez (2018) menciona que cada etapa de desarrollo trae consigo logros importantes, que pueden presentar dificultades para pasar de una etapa a otra, pero son normales y se pueden superar con la instrucción adecuada de los cuidadores o los padres:

### ***2.4.1. Lectoescritura en Primaria:***

Recomienda introducir al niño pequeño en el mundo de la lectoescritura en primaria de forma natural. Por ello, no se debe sobre esforzar el aprendizaje cuando aún no esté preparado. Además, se debe dejar que el niño observe las letras, intente trazarlas y pregunte por ellas, pero sin presionar por su aprendizaje. Es decir, hay que aprovechar la curiosidad natural, propia de esta etapa, y mediante esto, se debe buscar cosas u objetos de interés para que el niño pueda introducirse a la lectura.

Es conveniente emplear actividades motivadoras y con sentido para los niños y niñas como forma de construir aprendizajes significativos. Por ejemplo, en las experiencias cotidianas, para que vayan comprendiendo la importancia de la lectura y escritura.

El modelado es una técnica que sirve para enseñar estas habilidades, se puede realizar lectura en voz alta ya sea de cuentos o instrucciones que llamen la atención del niño.

Actividades de lectoescritura:

- La audición de cuentos.
- Leer cuentos ilustrados con pocas palabras para que descubra las palabras a través de las imágenes.
- La creación de cuentos, en los que cada uno escribe unas frases.
- Crear historias a partir de una imagen.
- Proponer situaciones reales de lectura para que entiendan el sentido como elaborar una receta, invitaciones de cumpleaños, etc.
- Leer con el pequeño cosas de su interés para sacar información.

- Estimularle a escribir cartas, mensajes, etc. También animarle a escribir a familiares y amigos.
- Crear un rincón de las letras. Prepara un rincón de letras de juguete, que puedan verlas y manipularlas a su antojo y que puedan experimentar.
- Buscar palabras con determinados sonidos. Les enseñamos un sonido y les pedimos que piensen en palabras que tengan ese sonido.
- Realizar un bingo de letras e imágenes.
- Juegos de lectoescritura

Es importante recalcar, que los juegos de lectoescritura han de ir acompañados de los ejercicios de lectoescritura y guiados por un profesional docente.

## **2.5. Aprendizaje de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual**

Yáñez Tellez (2016), describe que las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades en el aprendizaje y uso práctico de la lectura y escritura, misma que va a depender del grado de discapacidad intelectual. Es por ello que se hablará del proceso de adquisición o aprendizaje de estas habilidades:

### ***2.5.1. Aprendizaje de la lectura en niños con discapacidad intelectual:***

Se tomará en cuenta el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos con Síndrome de Down debido a que comparten características similares de los niños con Discapacidad intelectual tanto en su metodología como sus necesidades educativas.

Buckley (1995) estima que al menos el 20% de los niños pueden aprender a leer palabras aisladas hacia los 3 o 4 años de edad, y es por medio de su investigación titulada “Aprendizaje de la lectura como enseñanza del lenguaje en niños con síndrome de Down:

resultados y significado teórico” donde demuestra que los niños con Síndrome de Down aprendieron estas habilidades con un método de enseñanza global, mediante cartulinas en las que escribían con letras grandes. Es por ello que este autor defiende la enseñanza de la lectura por pequeños pasos, haciendo uso de estrategias didácticas de asociación – reconocimiento – denominación que proporciona sencillez a este proceso.

Troncoso y Cols. (1997) recogen los resultados que muestran los programas que están diseñados específicamente para las personas con síndrome de Down (Buckley, 1985; Oelwein, 1988; Troncoso y del Cerro, 1997; Navarro y Candel 1992). Entre los resultados relativos a los inicios del aprendizaje lector podemos mencionar los siguientes:

- a) Los niños con síndrome de Down de 3 a 5 años tienen capacidad para reconocer palabras de un modo global, las leen percibiéndolas como un todo y comprendiendo su significado.
- b) Los niños pequeños con síndrome de Down muestran gran interés y disfrutan con el aprendizaje perceptivo de palabras escritas.
- c) Algunos alumnos con síndrome de Down, con edades cronológicas de 7 a 9 años que iniciaron el aprendizaje lector en edades tempranas, han adquirido un nivel lector semejante al de sus compañeros de clase sin síndrome de Down, al cursar Primaria.
- d) Hay una gran variabilidad interindividual entre los niveles lectores alcanzados por los alumnos con síndrome de Down. No hay datos concluyentes que demuestren qué variables influyen favorablemente. Parece que la edad mental del alumno, el tiempo que le dedica el profesor, la continuidad del programa, el estilo de la escuela y el apoyo familiar son variables que repercuten de un modo directo en el aprendizaje y en el progreso.

- e) Una enseñanza sistemática de la escritura desde edades tempranas hace posible que la mayoría de los alumnos con síndrome de Down puedan escribir frases y textos cortos y legibles cuando tienen de 8 a 12 años de edad cronológica

Con el uso de este método, se pretende que en las primeras etapas el alumno entienda en qué consiste leer, que a través de unos símbolos gráficos se accede a significados y a mensajes, por consiguiente Atarés, & Sánchez & Vived (2005), exponen las siguientes actividades consideradas más apropiadas en esta etapa de aprendizaje lector:

1. Actividades con tarjetas (tarjetas-dibujo, tarjetas-fotografía y tarjetas-palabra).
  - 1.1. Asociación de tarjetas-palabra con tarjetas-dibujo (o tarjetas-fotografía) correspondientes.
  - 1.2. Reconocimiento y señalamiento (o selección) de palabras que indica el profesor.
  - 1.3 Denominación o lectura de las tarjetas-palabra que señala el profesor.
  - 1.4 Asociación de tarjetas-palabra con tarjetas-palabra iguales (de diferente tamaño).
  - 1.5 Clasificación de tarjetas-palabra iguales
2. Actividades con lotos de palabras
  - 2.1. Asociar tarjetas-palabra con las correspondientes del loto.
  - 2.2. Selección o reconocimiento de palabras.
  - 2.3. Denominación de las palabras que señala el profesor.
3. Actividades con lotos de dibujos.
  - 3.1. Asociar las palabras con los dibujos del loto.



3.2. Selección o reconocimiento de palabras.

3.3. Denominación de las palabras

4. Actividades con libros personales.

4.1. Lectura de libros de palabras: - Libros temáticos: se propone un libro de palabras para cada grupo de palabras. - Libros acumulativos: libro de mis primeras palabras, libro abecedario.

4.2. Lectura de libros de frases: un libro para cada grupo de palabras.

5. Actividades con tarjeta-frase.

5.1. Composición de frases a partir de palabras (con modelo, sin modelo).

5.2. Otras actividades con tarjetas-frase.

6. Actividades con fichas de papel-lápiz.

6.1. Actividades de asociación: - Asociación de palabras iguales (idéntico tamaño / diferente tamaño / diferente color) - Asociación de palabras con los dibujos correspondientes.

6.2. Actividades de discriminación o selección: - Señalar las palabras iguales a la palabra-modelo. - Señalar las palabras que corresponden al dibujo modelo. - Discriminación de varias palabras.

6.3. Actividades de recortar y pegar: recortar las palabras y pegarlas al lado de los dibujos correspondientes.

6.4. Otras actividades con fichas de papel-lápiz.

La ejecución de estas actividades debe ser planteada por el docente, pero apoyada y reforzada en conjunto con la familia o cuidador del alumno con discapacidad intelectual, se le debe explicar el procedimiento que debe seguirse, así como procurar que el aprendizaje sea lo más dinámico y lúdico posible, es decir, la labor en el hogar trata de generalizar lo aprendido y lograr su consolidación.

#### *1.2.1.1. Aprendizaje de la escritura en alumnos con discapacidad intelectual:*

El niño debe recorrer un proceso para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención hasta que llega a formar parte de su conocimiento (Ferreiro y otros, 1997).

Para manejarla en forma adecuada, deben hacerse tres descubrimientos importantes: reconocer que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a las de la lengua oral; comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafofonética y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos (Galicia y otros, 2000). Se ha considerado la lengua escrita como “la transcripción gráfica del lenguaje oral”, sin embargo, diversos autores psicolingüísticos contemporáneos han considerado que, tanto la lengua oral como la lengua escrita, son dos formas alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero que tienen funciones diferentes porque requieren de construcción y estilo específicos.

Troncoso (1998) propone un método de enseñanza dividido en tres etapas. La primera etapa es considerada previa a la escritura, porque los objetivos van encaminados a lograr el dominio de los trazos, sin hacer letras y a desarrollar el control motor, la segunda etapa es la llamada “iniciación a la escritura” porque el alumno empieza a trazar letras y a enlazarlas formando sílabas y palabras, empieza a transmitir significados, en cambio la tercera etapa

denominada “progreso en la escritura” se atiende fundamentalmente al significado, al contenido y cómo se transmite desde el punto de vista de las normas de la lengua.

Wallace (1987) en su libro “Teaching Language Arts” señala tres principales etapas para la enseñanza – aprendizaje de la escritura: la etapa de pre-escritura, la etapa de escritura y la de post-escritura:

En la etapa de pre-escritura: existen tres elementos esenciales que ejercen cierta influencia en este nivel de aprendizaje. Estos elementos son: la estimulación, la motivación y el propósito. Es en esta etapa cuando el estudiante debe recibir la mayor cantidad de estímulos posibles, ya que la estimulación provee los prerrequisitos necesarios para la escritura. Se deberán alcanzar dos objetivos principales: establecer la preferencia de mano a utilizar para escribir, es decir, la lateralidad y lograra la coordinación viso-motriz.

En la etapa de escritura se incluye el desarrollo de aquellas habilidades que son tradicionalmente asociadas con el lenguaje escrito, tales habilidades son: el perfeccionamiento de las destrezas motoras finas en coordinación con las habilidades comunicativas, el desarrollo de vocabulario, estructuración de frases u oraciones y desarrollo de párrafos. Barenbaum (1983, citado en Wallace et al., 1987) señala que la instrucción de gramática para las personas con algún tipo de discapacidad es más efectiva cuando es ligada a los propios ejemplos de escritura realizados por el estudiante.

Por último, la etapa de post-escritura tiene como objetivo enseñar a los estudiantes a revisar sus productos escritos, para que sean conscientes de que pueden mejorar enormemente sus escritos. No solamente hacen que las personas se conviertan en mejores "escritores", sino también es un vehículo para promover la independencia.

Mandall y Gold (1984, citado en Wallace et. al., 1987) nos proporcionan algunas sugerencias para adaptar los materiales de lectura y escritura a las personas con discapacidad:

- 1.- Aumentar la capacidad de repeticiones.
- 2.- Proporcionar más ejemplos o actividades.
- 3.- Proveer mayor tiempo para el repaso.
- 4.- Introducir el trabajo de una forma más lenta.
- 5.- Re-escribir el material. ·
- 6.- Parafrasear las instrucciones escritas.
- 7.- Proporcionar guías de estudio.
- 8.- Permitir que los alumnos respondan de manera oral en lugar de escrita.
- 9.- Ayudar a los estudiantes a desarrollar maneras de utilizar las imágenes mentales para recordar los contenidos de las lecturas.
- 10.- Motivar a las personas a que utilicen procesadores de palabras o máquinas de escribir para que sus escritos sean más legibles.
- 11.- Cuando se realicen actividades de expresión escrita, considerar los intereses de los estudiantes.
- 12.- Enseñar habilidades de pre-escritura, tales como: identificar temas de los cuáles les gustaría escribir algo, investigar acerca de ellos, organizar la información, etc.

Cabe señalar que para que el niño adquiriera el proceso de adquisición de la escritura tiene que elaborar una serie de hipótesis que le permitan descubrir, apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Todo esto dependerá de las posibilidades cognitivas y de las oportunidades que tengan para interactuar con el objeto de

conocimiento, interacciones que les proporcionarán una experiencia particular desde la cual orientan su propio proceso de aprendizaje (Gómez, 2001).

La adquisición de la lectura e igual que la escritura es un proceso largo y complejo, de naturaleza cognoscitiva que es determinado, en buena medida, por el entorno social; en la medida de su condición socio-económica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto, así como con personas que puedan informarle sobre ésta.

Si el niño vive en un ambiente alfabetizador donde se lee y se escribe, donde encuentra materiales que despierten el deseo de saber algo sobre dichos procesos y respondan a sus cuestionamientos, muy pronto desarrollará las etapas para su adquisición, así con ello estará listo para comenzar de manera formal el aprendizaje del proceso de lectura y escritura.

Se debe tener en mente que la manera más idónea de lograr un buen aprendizaje de estas habilidades lectoescritoras, es que como docente se debe elegir metodologías que ahonden en un aprendizaje gradual, es decir que sienten bases motrices y semánticas de la lectura y escritura, es por ello que a criterio personal, el Método Troncoso presenta un proceso de enseñanza bastante acertado para el aprendizaje de estas habilidades en alumnos con discapacidad intelectual, debido a que los bloques de aprendizaje conllevan material didáctico y manipulativo, mismo que favorece su adquisición y donde se debe buscar el apoyo de la familia o cuidador para el reforzamiento y generalización de lo aprendido.

## **2.6. Metodologías de aprendizaje de la lectoescritura para alumnos con discapacidad intelectual**

<b>Método “Lecto Down” (Troncoso &amp; del Cero, 1998)</b>
--

Aunque este método esté orientado en concreto hacia alumnos con Síndrome de Down podemos aplicarlo también a alumnos con otras discapacidades debido a su carácter paulatino y su manera para centrarse en aspectos perceptivo-motrices como prerrequisito básico para estas habilidades. Este
--

método se divide en tres grandes bloques de trabajo: Método de aprendizaje perceptivo-discriminativo, Lectura y Escritura.

En el primer bloque (Método de aprendizaje perceptivo – discriminativo) se trabajar diferentes habilidades de forma gradual:

- Asociación: Los alumnos deben ser capaces de llevar a cabo tareas como asociación con objetos (volumen, forma geométrica, ensamblaje de piezas, etc.) o con imágenes (identificación de diferencias, imágenes iguales, identificación de modelos...)
- Selección: En este apartado aparecen tareas en las que el alumno deberá señalar los objetos que el profesor le indique. Al comienzo se utilizarán estímulos conocidos por él, a los cuales se le irán sumando nuevos para que de este modo el alumno vaya aumentando su campo semántico.
- Clasificación: Dentro de estas tareas el alumno deberá identificar, seleccionar y agrupar los diferentes estímulos según unas categorías dadas o unas características comunes.
- Denominación: En estas tareas el alumno deberá nombrar los estímulos y definir cuáles son sus características, propiedades y sus condiciones espaciales.
- Generalización: Esta habilidad consiste principalmente en que el alumno lleve a cabo las tareas aprendidas anteriormente en un entorno natural y en su vida diaria, para así poder aplicarlo a diversas situaciones.

El segundo bloque de este método se basa en el aprendizaje de la lectura, el cual se divide en tres etapas: Percepción global y reconocimiento de palabras escritas, Aprendizaje de sílabas y Proceso lector.

- Percepción global y reconocimiento de palabras escritas: En esta etapa el objetivo principal es que el alumno reconozca de manera global el mayor número de palabras posibles, asociándolas a un significado. El número de palabras irá aumentando paulatinamente, comenzando desde palabras familiares y de uso diario (familia, cosas de casa, del aula...) hasta palabras desconocidas, pero que aumentarán significativamente su léxico y vocabulario. Entre las palabras aprendidas se podemos encontrar una gran variedad de palabras diferentes a nivel fonológico (con sílabas trabadas, inversas, grupos consonánticos, etc.). En esta fase se utilizan materiales como tarjetas-foto, tarjetas-palabra, lotos de palabras y dibujos o libros personales
- Aprendizaje de sílabas: La etapa de aprendizaje de sílabas no dista mucho de la que tradicionalmente conocemos. El objetivo principal de esta etapa es que el alumno conozca que las palabras están formadas por sílabas y que su formación está basada en una serie de leyes. Es necesaria la enseñanza de estas leyes ya que su aprendizaje por deducción no sería efectivo para los alumnos con DI.
- Proceso lector: En esta última etapa de lectura se pretende trabajar la comprensión lectora del alumno. El objetivo final de la fase es formar un lector hábil, que utiliza la lectura como método de desarrollo en la vida cotidiana. Las actividades girarán en torno a la comprensión de tarjetas de frases (asociadas a imágenes o no), sobres sorpresa como motivación para el alumno (de frases o palabras que el alumno deberá formar), actividades de lectura silenciosa y manejo del diccionario.

El tercer y último bloque del programa trata el aprendizaje de la escritura, el cual está formado por cuatro etapas:

- Atención temprana: En esta fase previa a la escritura se trabajan los mecanismos básicos para el aprendizaje de la escritura. Los aspectos trabajados son la psicomotricidad, en la que se pretende que el alumno vivencie lo máximo posible los grafismos similares a la escritura, las actividades manipulativas, que pretenden que el alumno adquiera la mayor desenvoltura a la hora de realizar tareas con las manos, y el trabajo con primeros grafismos, lo cuales se trabajaran mediante el dibujo de forma que sea más atractivo para el alumno.

- Primera etapa: La primera fase para el inicio de la escritura está basada en habilidades básicas como son el agarre del útil de escritura, el trazo de todo tipo de líneas y ser capaz de identificarlas al dictado y en la copia.
- Segunda etapa: En esta etapa se trabajarán la escritura de todas las letras del alfabeto, la formación de sílabas y la de las primeras frases. Como nos ocurre en la lectura, se comienza con el aprendizaje de palabras conocidas y familiares hasta llegar a la generalización de la escritura de cualquier palabra mediante las reglas de conversión grafema fonema. Se trabajarán tanto la escritura espontánea, como el dictado y la copia.
- Tercera etapa: Al igual que ocurre con la lectura, la tercera y última etapa consiste en el aprendizaje de la escritura de aspectos más detallados que hacen de los alumnos escritores hábiles (morfosintaxis, aumento del léxico y ortografía) y que les permiten generalizar los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida cotidiana.

#### **Método “Enséñame a hablar” (López 2013)**

El siguiente método de aprendizaje seleccionado es “Enséñame a hablar”. Es un método cuyo principal uso es el aprendizaje de la estructuración de oraciones (a nivel morfosintáctico y pragmático), en el que el alumno, a través de una serie de láminas tiene que describir la situación que se presenta. Principalmente no es un recurso que esté pensado para el aprendizaje de la lectoescritura, pero sí que consta con una serie de fichas con palabras correspondientes a las imágenes que se usan. Estas fichas se utilizarán para la enseñanza de la lectoescritura a través de un método global, en el que el alumno, a la vez que trabaja la estructuración de oraciones, deberá establecer relación entre la palabra y el referente (que en este caso son las fichas de imágenes). Además, consta de cuatro cuadernos publicados a posteriori en los que se trabajan directamente la lectura y la escritura (López, 2014). A continuación, definiremos en qué consisten los diferentes cuadernos de lectoescritura:

1. Primer cuaderno de lectoescritura para el alumno: En este primer cuaderno se trabajará la lectura y escritura de palabras básicas además de su lectura dentro de oraciones simples y la escritura de estas.
2. Segundo cuaderno de lectoescritura para el alumno: El segundo cuaderno está orientado para trabajar la escritura espontánea de oraciones, la descripción por escrito de una situación sencilla, invención de frases con uso de verbos, además de afianzar la escritura y lectura del vocabulario ya aprendido.
3. Tercer cuaderno de lectoescritura para el alumno: En este cuaderno se trabajarán el uso de adverbios y preposiciones en la escritura, los complementos directos e indirectos y la comprensión y uso de los tres tiempos verbales (presente, pasado y futuro).
4. Cuarto cuaderno de lectoescritura para el alumno: En este último cuaderno se trabajarán aspectos de comprensión lectora y producción de textos, además de descripción de situaciones de forma más compleja y relaciones de oración e imagen.

#### **Método “Leo con Lula” (Montero & Muñino, 2011)**

El siguiente método de lectoescritura del que vamos a hablar es el método “Leo con Lula”. Este método global o analítico, en origen, fue planteado para la enseñanza de la lectoescritura en alumnos con Trastorno del Espectro Autista, pero en este caso lo hemos seleccionado porque nos ha parecido conveniente por su uso de las TICs y el uso que hace de los pictogramas, pudiéndose aplicar también al aprendizaje en alumnos con DI. El método consta de diferentes materiales para realizar una consecución de sesiones divididas en varias fases:

Fase I: está dividida en cuatro sesiones dedicadas a la adaptación de la mecánica de trabajo mediante la asociación de pictograma y palabra escrita. En la primera actividad se le presentará al alumno los pictogramas (que deberá conocer) intentándolos asociar con las palabras. Las dos siguientes sesiones

irán dirigidas al aprendizaje de estas palabras de forma más profunda, realizando actividades en las que el alumno tendrá que unir la palabra con el dibujo. La última sesión se dedicará a la discriminación inversa de las palabras aprendidas anteriormente en las que esta vez tendrán que asociar una palabra al dibujo, pero tendrán que elegir entre dos palabras ya trabajadas. Estas sesiones se realizarán con dos bloques de tres palabras entre las que aparecen sustantivos y verbos. Durante esta fase se le mostrará al alumno tres formas: el pictograma, la palabra escrita adjunta al pictograma y la palabra escrita que deberá unir.

Fase II: en esta segunda fase se retirará el apoyo visual de la palabra escrita ligada al pictograma. Se tendrá que unir directamente la palabra por separado con el pictograma. El primer lugar se trabajarán los bloques de palabras anteriormente trabajados para después continuar con bloques de palabras nuevos para que el alumno amplíe y mecanice el proceso de lectura global.

Fase III: En esta tercera fase se centrará la atención en la segmentación de palabras en sílabas (fase de descomposición silábica). En esta fase el alumno deberá recomponer las palabras trabajadas que han sido descompuestas, primero con una palabra y después se irá aumentando el número por actividad.

Fase IV: En esta fase se trabajará la composición y discriminación de oraciones. Se compone de cuatro sesiones. En la primera sesión el alumno tendrá que construir un sintagma compuesto por sustantivo y verbo siguiendo un modelo y con un pictograma al que deberá asociarlo. En la segunda sesión tendrá que asociar un sintagma dado a un pictograma a elegir entre dos, trabajando así la discriminación visual. En la siguiente sesión se realizará la misma tarea, pero de forma inversa, es decir, dando al alumno una sola imagen y dos sintagmas a elegir. Por último, en la cuarta sesión, se le dará al alumno una oración con un verbo y dos imágenes muy similares en las que se realiza una misma acción, pero con un objeto diferente.

Además de trabajar las cuatro fases con sus pertinentes bloques, las autoras del método añaden una serie de fichas para trabajar la grafomotricidad con relación a los bloques de vocabulario seleccionado para comenzar el trabajo de la escritura, y varias hojas de registro para realizar una evaluación inicial y continua de los avances de los alumnos con los que los trabajemos.

Una principal desventaja de este método es lo poco que se trabaja la escritura manual, a pesar de tener una serie de materiales dedicados a la grafomotricidad, y las habilidades previas a la lectoescritura. Si es verdad que es cierto momentos de programa

FUENTE: (Lorenzo, 2018)

### **3. DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

#### **3.1. Definición**

La Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD) (2011), recoge en su 11ª edición la siguiente definición de discapacidad intelectual: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en



habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”. Además, esta definición va acompañada de unas premisas que clarifican el concepto:

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

### **3.2. Dimensiones sobre las que se identifica la discapacidad intelectual según la AAIDD**

**(2011)**

#### **a. La capacidad intelectual:**

La inteligencia se considera como la capacidad mental general que comprende las siguientes funciones (Luckasson y col., 2002): El razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje con rapidez, el aprendizaje a partir de la experiencia.

Como se puede apreciar, es un funcionamiento intelectual global que va más allá del rendimiento estrictamente académico o de respuesta a tests; se trata más bien de esa amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno e interactuar con él. El concepto de inteligencia representa un intento de clarificar, organizar y explicar el hecho de que los individuos difieran en su habilidad para comprender ideas complejas, adaptarse eficazmente a los contextos, aprender de la experiencia, emplear varias formas de razonamiento y superar obstáculos mediante el pensamiento y la comunicación.

La evaluación de este funcionamiento intelectual es un aspecto crucial para diagnosticar la discapacidad intelectual, y ha de ser realizada por personas con amplia experiencia y cualificación, que habrán de recabar en ocasiones la colaboración de diversos especialistas. Pese a sus limitaciones y al abuso que de él se ha hecho, se sigue considerando al coeficiente intelectual (CI) como la mejor representación de lo que aquí denominamos como funcionamiento intelectual de una persona. Pero ha de obtenerse con instrumentos apropiados que estén bien estandarizados en la población general. El criterio para diagnosticar discapacidad intelectual en el funcionamiento de una persona continúa siendo el de “dos desviaciones típicas o estándar por debajo de la media”. En las pruebas con unas desviaciones estándar de 15 y una media de 100, puntuaciones de CI entre 65 y 70 ( $70 \pm 5$ ) indicarán un funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media poblacional.

#### **b. La conducta adaptativa:**

Entendemos como conducta adaptativa “el conjunto de habilidades que se despliegan en el terreno de los conceptos (p. ej., lenguaje, lecto-escritura, dinero), en el ámbito social (p. ej., responsabilidad, autoestima, probabilidad de ser engañado o manipulado,

seguimiento de normas), y en la práctica (actividades de la vida diaria como son el aseo o la comida; actividades instrumentales como son el transporte, el mantenimiento de la casa, la toma de medicina o el manejo del dinero), y que son aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson y col., 2002).

La capacidad de adaptación marca de modo especial la habilidad de funcionamiento del individuo porque las limitaciones en la conducta adaptativa son las que más van a afectar tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios constantes e imprevistos que ocurren permanentemente en nuestras vidas y en las demandas que impone el ambiente en que vivimos

Tres puntos clave: a) la evaluación de la conducta adaptativa se basa en el rendimiento habitual de la persona en tareas diarias y circunstancias variables, no en el rendimiento máximo; b) las limitaciones en habilidades adaptativas a menudo coexisten con puntos fuertes en otras áreas de habilidades adaptativas; y c) los puntos fuertes y las limitaciones en las habilidades adaptativas de una persona han de ser documentados en situaciones de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y asociados con las necesidades de apoyo individualizados de la persona.

El criterio para considerar significativas las limitaciones en esta dimensión, al igual que al evaluar la inteligencia, debe ser el de dos desviaciones típicas por debajo de la media. Existen buenos instrumentos con propiedades psicométricas suficientes como para evaluar esta dimensión (en inglés: escalas de AAMR, Vineland, Bruininks, Adams), si bien no disponemos todavía de buenas adaptaciones en español. En cambio, disponemos de excelentes publicaciones para planificar los apoyos necesarios para trabajar y progresar en la adquisición de estas capacidades.

El funcionamiento adaptativo engloba tres dominios: conceptual, social y práctico, específicamente:

- **Dominio conceptual:** se trata de un factor relacionado con aspectos instrumentales de tipo académico. Incluye las competencias de memoria, lenguaje, lecto-escritura, razonamiento matemático, resolución de problemas, capacidad de análisis y resolución de situaciones novedosas, entre otras.
- **Dominio social:** implica un alto componente de metacognición (conciencia de los propios pensamientos, sentimientos y acciones). Incluye conceptos tales como la empatía, la capacidad para establecer y mantener relaciones de amistad, las habilidades de comunicación social, entre otras.
- **Dominio práctico:** está relacionado con el grado de aprendizaje, cómo la persona incorpora la instrucción, el grado de autogestión en su vida cotidiana (cuidado personal, funcionamiento y gestión de las responsabilidades en el trabajo, domicilio y/o escuela).

**c. Salud física, salud mental, etiología:**

La salud es aquí entendida en su más amplio sentido: un “estado de completo bienestar físico, mental y social”. Todos tenemos amplia experiencia de que el funcionamiento humano se ve influenciado por cualquier condición que altere su salud física o mental. La discapacidad intelectual producida por una causa determinada puede ir acompañada inexcusablemente de una alteración de la salud (trastornos congénitos, epilepsia, etc.) que, a su vez, puede repercutir sobre el desarrollo de las demás dimensiones. Pero incluso cuando no es así, la preocupación por la salud de los individuos con discapacidad intelectual y los apoyos que debemos prestar se basan en que pueden tener dificultad para reconocer sus

problemas físicos y de salud mental, para gestionar su atención en los servicios comunitarios de salud, para comunicar sus síntomas y sentimientos, para comprender y ejecutar los planes de tratamiento y su seguimiento.

Cuando hablamos de salud mental, no podemos prescindir de la incidencia con que el entorno y sus variables pueden influir sobre un terreno adaptativamente menos favorable y más vulnerable. De ahí que el bienestar emocional y psicológico deban ser considerados como objetivos a tener en cuenta en los planes dirigidos a mejorar los apoyos.

#### **d. Participación, interacción, roles sociales:**

Mientras que las otras dimensiones se centran en los aspectos personales o ambientales, en este caso el análisis se dirige a evaluar las interacciones del individuo con los demás, su funcionamiento en la sociedad. Es decir, se trata de destacar la importancia que se concede a estos aspectos en la vida de la persona; de resaltar el importante papel que juegan las oportunidades y restricciones que rodean a un individuo para participar en la vida de su comunidad: en el hogar, en el colegio, en el vecindario, en el trabajo, en el ocio y diversión.

Habrá un funcionamiento adaptativo del comportamiento de una persona en la medida en que se encuentre activamente involucrada con (asistiendo a, interaccionando con, participando en) su ambiente. El rol social deberá ser ajustado a las actividades que sean las normales para un grupo específico de edad: aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, afectivos, espirituales, etc. Pero esta participación e interacción se pueden ver profundamente alteradas por la falta de recursos y servicios comunitarios, por la presencia de barreras físicas o sociales.

**e. El contexto: los ambientes y la cultura:**

Se trata de contemplar las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente. Se describen tres niveles de acuerdo con su proximidad al individuo:

- a) el microsistema: familia, personas más próximas
- b) el mesosistema: vecindario, barrio, servicios educativos, laborales, etc.
- c) el macrosistema: los patrones generales de una cultura, la sociedad, la población.

Sin duda, los ambientes de integración –en educación, vivienda, trabajo, ocio– son los que mejor favorecen el crecimiento y desarrollo de las personas. Pero hay que valorar el grado real en que tal integración se puede llevar a efecto y ejecutar, porque dependerá de su presencia real en los lugares habituales de la comunidad, de la posibilidad de elección y de tomar decisiones, de la competencia (que proviene del aprendizaje y de la ejecución de actividades), del respeto al ocupar un lugar valorado por la propia comunidad, y de la participación comunitaria con la familia y amigos.

Los factores contextuales engloban factores ambientales y factores personales. Todos ellos influyen en la persona, por lo que es necesario considerarlos en la evaluación del funcionamiento humano.

Los recursos ambientales, en su más amplio sentido, condicionan el bienestar final de la persona, y comprenden realidades tan diversas como la salud, la seguridad, la comodidad material y la seguridad financiera, el ocio y las actividades recreativas, la estimulación cognitiva y el desarrollo en general.

### **3.3. Clasificación de la discapacidad intelectual**

De acuerdo al Manual De Atención Al Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales De Apoyo Educativo Derivadas De Discapacidad Intelectual 10 (2012), para clasificar la discapacidad intelectual se puede hacer uso de diferentes criterios tales como: intensidades de apoyo necesario, etiología, niveles de inteligencia medida o niveles de conducta adaptativa evaluada, misma condición que facilita la comunicación entre profesionales y deja a un lado la “etiqueta” que se suele dar al alumnado con discapacidad intelectual. Es por ello que a continuación se presentan los principales sistemas de clasificación:

#### **A) Clasificación Por Intensidades De Apoyos Necesarios.**

La intensidad de apoyos variará en función de las personas, las situaciones y fases de la vida. Se distinguen cuatro tipos de apoyos (ILEG):

(I) Intermitente: • Apoyo cuando sea necesario. El alumno o alumna no siempre requiere de él, pero puede ser necesario de manera recurrente durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad.

(L) Limitados: Intensidad de apoyos caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrecen por un tiempo limitado, pero sin naturaleza intermitente (preparación e inicio de una nueva actividad, transición a la escuela, al instituto en momentos puntuales).

(E) Extensos: apoyos caracterizados por la implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.

(G) Generalizados: apoyos caracteriza dos por su constancia, elevada intensidad y provisión en diferentes ambientes; pueden durar toda la vida.

## B) Clasificación Según El Nivel De Inteligencia Medida.

- Retraso mental ligero: C.I. entre 50 y 69.
- Retraso mental moderado: C.I. entre 35 y 49.
- Retraso mental grave: C.I. entre 20 y 34.
- Retraso mental profundo: menos de 20.

Aunque este sistema de clasificación sólo se basa en la medición de la capacidad intelectual, es decir, sólo contempla una de las dimensiones de la persona, hacemos mención a él ya que continúa siendo una referencia en los ámbitos relacionados con la Discapacidad Intelectual, aunque si nos basamos en este nuevo enfoque (AAMR), la clasificación de los alumnos o alumnas no es posible, ya que debemos considerarlos de forma independiente y en constante cambio. Actualmente se tiende a clasificar la intensidad de los apoyos que requiere el alumnado para mejorar su funcionamiento, en lugar de a la persona.

### **3.4.Los apoyos en la discapacidad intelectual**

De acuerdo a la Fundación Iberoamericana Down21, los apoyos son recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal necesarios para el funcionamiento personal.

Las personas con discapacidad intelectual se diferencian del resto de la población por la naturaleza e intensidad de los apoyos que necesitan para participar en la vida comunitaria. Su menor nivel intelectual y las limitaciones en su conducta adaptativa se manifiestan en la vida cotidiana. Se enfrentan a retos importantes en su aprendizaje y desarrollo, tienen con frecuencia dificultades para participar en actividades de la vida diaria



dentro de sus respectivas comunidades, y son especialmente vulnerables a la explotación por parte de otros. De ahí la importancia que adquieren los apoyos: su patrón y su intensidad guardan relación con el grado en que la persona ha de participar en las actividades relacionadas con un funcionamiento individual estándar.

Se ha de considerar en primer lugar el desajuste que una persona concreta con discapacidad intelectual experimenta entre su competencia personal y las demandas de su entorno concreto, tal como anteriormente se ha definido. Este desajuste señala las necesidades de apoyo que exigen unas intensidades y tipos concretos de apoyos individualizados. En la medida en que estos apoyos se basen en una planificación y aplicación adecuadas, aumentarán las probabilidades de que mejore el funcionamiento humano y los resultados personales. Los tipos e intensidad de los apoyos prestados a una determinada persona se ajustan a las necesidades, que pueden variar según las circunstancias y ser aplicadas durante espacios concretos de tiempo; en ocasiones pueden durar un espacio limitado de tiempo, pero en otras pueden ser permanentes ya que su retirada podría implicar una disminución en la calidad del funcionamiento personal.

### **3.5.Orientaciones metodológicas**

De acuerdo a la Guía del Instructor realizada por el Ministerio de Educación del Ecuador (2014), se nos ofrece las siguientes orientaciones metodológicas para el trabajo con estudiantes que presenten discapacidad intelectual:

- Involucrarlo siempre en actividades que desarrollen su memoria, concentración y atención.
- Tener plenamente identificados los factores que dificulten y faciliten su aprendizaje.

- Plantear metas asequibles para evitarle la sensación de fracaso.
- No subestimarle y desarrollar su autoestima y autoconfianza.
- Procurar abundancia de experiencias que involucren todos los sentidos.
- Dosificar los desafíos que se le propone, fragmentar las tareas en tareas más simples y pequeñas.
- Dar las instrucciones verbales con apoyo visual.
- Propiciar aprendizajes procedimentales y desde ellos procurar que acceda a las funciones, contenidos y sentidos de tales procedimientos.
- Procurar actividades que el permitan transferir aprendizajes a otras áreas.
- Desarrollar lo más posibles su capacidad de abstracción.
- Desarrollar lo más posible su lenguaje comprensivo y expresivo.
- Brindarle gran cantidad de estímulos y experiencias significativas.
- Evitar la presencia de elementos distractores cerca.
- Procurar que entienda las razones exactas de un error en el que ha caído.
- Evitar la sobreprotección y la condescendencia, pero hacerle tomar conciencia del alcance de sus capacidades.

## **e. MATERIALES Y MÉTODOS**

### **Tipo de investigación**

El presente proyecto de investigación titulado: “ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL SUBNIVEL 2 DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DEL ECUADOR, PERIODO 2010-2020.” fue de tipo descriptivo, rasgo que se puede observar en la revisión de literatura, interpretación de los resultados obtenidos y al momento de la construcción de la propuesta alternativa, debido a que en cada etapa del trabajo investigativo se vio necesario la puntualización de los componentes y características que fueron seleccionados.

### **Enfoque de la investigación**

La metodología utilizada se caracterizó por un enfoque mixto, que permitió recolectar y caracterizar la información, es decir que por medio de los instrumentos y revisión de literatura científica se logró el procesamiento de la documentación desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo

### **Diseño de la investigación**

La investigación tuvo un diseño de campo no experimental, debido principalmente a la emergencia sanitaria que atraviesa el Ecuador derivada de la pandemia por Covid-19,

misma que no ha permitido que las instituciones abran sus puertas para la interacción plena con los docentes y estudiantes, es por ello que se consideró necesaria la implementación de diversas herramientas informáticas, tales como el uso de Word, Excel, Google Académico, que fueron utilizadas para la búsqueda y revisión del material bibliográfico relacionado con la investigación y así mostrar las categorías de estudio.

## **Métodos**

Método científico: este método está presente en toda la investigación, permitiendo analizar, sistematizar y organizar la información que se obtenga de libros, artículos, internet y revistas científicas, las que permitirán fundamentar teóricamente las categorías investigadas.

- Método analítico – sintético: El cual consiste en la desmembración de un todo para obtener una síntesis. Se aplicó partiendo desde un análisis de sus dos categorías: estrategias de enseñanza de la lectoescritura y la discapacidad intelectual, mediante la bibliografía encontrada.

- Método cualitativo: Alude a las cualidades, y permitió caracterizar las dificultades de lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual.

- Método cuantitativo: se presentó especialmente en el procesamiento de información relacionada a las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes y a los errores más frecuentes en la lectoescritura de los alumnos con discapacidad intelectual.
  
- Método deductivo: Permitió obtener conclusiones y razonamientos lógicos de los textos, revistas o documentos que se hallaron relacionados con las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad intelectual.
  
- Método descriptivo: Se utilizó para recopilar características sociodemográficas de un grupo en particular, en este caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, lo que permitió la explicación detallada de los elementos expuestos en la investigación y la profundización en temas de mayor relación con el trabajo investigativo.

### **Técnicas e instrumentos de investigación**

- Acumular referencias: las referencias incluyen cualquier tipo de documento escrito o audiovisual que fueron esencial para sustentar la investigación.
  
- Seleccionar las referencias: Se escogió el material que respete los estándares de calidad y de actualidad.
  
- Incorporar elementos en el plan de trabajo: Se trata de la organización de los documentos escogidos en orden alfabético o cronológico.

- Ficha bibliográfica que permitió identificar cuáles son las fuentes de información que se van a estudiar o examinar en el proceso investigativo.
- Por medio del estado de arte se consiguió la compilación y estudio de conocimientos acumulados relativos a las estrategias de enseñanza y las dificultades en la lectoescritura.

## **Población**

Para la elaboración del proyecto de investigación bibliográfico se trabajó con una población perteneciente a los Estudiantes Con Discapacidad Intelectual Del Subnivel 2 De Educación General Básica Del Ecuador, durante un periodo de tiempo desde el 2010 al 2020.

## **Criterios de selección**

Criterios de inclusión: Alumnos de 6-8 años con discapacidad intelectual que cursen el Subnivel 2 De Educación General Básica Del Ecuador, la flexibilidad del aprendizaje en estas etapas del desarrollo permite mejores resultados al aplicar una metodología adecuada. Analizar investigaciones hechas en Ecuador durante el periodo de 2010-2020 permite analizar, las investigaciones sobre estrategias de enseñanza y lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual, mismas que contienen información aún relevante. Se incluye criterios del uso de metodologías para dar contraste y pertinencia a los métodos usados en el Ecuador.

Criterios de exclusión: Se excluye a los alumnos con discapacidad intelectual menores de 6-8, ya que se hallan en etapas de desarrollo inferiores de las habilidades lectoescritoras, donde se recomienda la atención temprana, de igual manera a los estudiantes mayores de la edad mencionada. Así mismo, se excluye investigaciones hechas a nivel internacional debido a que es interesante conocer el avance en metodologías en la lectoescritura que se aplican en el Ecuador, en lugar de esto, se las toma como punto de referencia para mostrar la pertinencia del uso de metodologías en nuestro país.

### **Muestra**

La muestra está constituida por 17 investigaciones que se encuentran distribuidas de la siguiente manera: 5 investigaciones de Estrategias de enseñanza de lectoescritura, 8 documentos sobre los métodos de lectoescritura, y 4 publicaciones de las dificultades en la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual.

## f. RESULTADOS

### ESTADO DE ARTE DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

La información se obtuvo a través de la base de datos de google académico con un total de 5 artículos que mencionan las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en la instrucción de la lectoescritura de los alumnos con discapacidad intelectual subnivel 2 de Educación General Básica del Ecuador durante el periodo 2010-2020, y con 8 investigaciones a nivel internacional que permiten ahondar en la eficacia del uso de determinados métodos de lectoescritura.

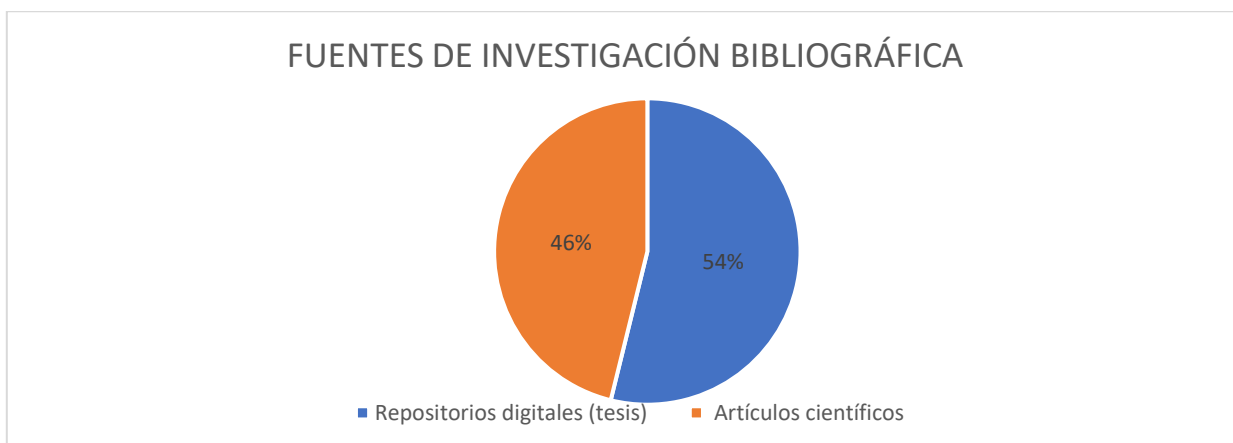
**Tabla 1**

*Descripción de las publicaciones seleccionadas de la base de datos.*

<i>Fuentes de investigación bibliográfica</i>	<i>Frecuencia (f)</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Repositorios digitales (Tesis)</i>	7	54%
<i>Artículos científicos</i>	6	46%
<i>Total</i>	<b>11</b>	<b>100%</b>



**Figura 1**



**Figura 1:** Fuentes de investigación bibliográficas relacionadas a las estrategias de enseñanza

**Fuente:** Base de datos de Google Académico

**Autor:** Jinmy Sebastián Pineda Torres

Durante la indagación y análisis de las fuentes de investigación bibliográfica sobre las estrategias de enseñanza de la lectoescritura que utilizan los docentes en alumnos con discapacidad intelectual del subnivel 2 de Educación General Básica, se consideró el uso de 5 tesis realizadas en diferentes universidades del país, las cuales corresponden al 54%. El 46% restante corresponde a investigaciones que sirven de complemento sobre los métodos utilizados.

**Sistematización bibliográfica de los enfoques y conceptos relacionados a las estrategias de enseñanza:**

**Tabla 2**

<i>Investigaciones relacionadas a las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual</i>				
<b>Título</b>	<b>Autor/es</b>	<b>Año de publicación</b>	<b>Tipo de publicación</b>	<b>Puntos relevantes</b>
El proceso de enseñanza– aprendizaje en la	Ligia Elena Agreda Pérez	2014	Tesis	Métodos para la enseñanza de la lectoescritura;

lectura de los niños de 7 a 10 años de edad con discapacidad intelectual leve que asisten al Centro Psicopedagógico Catamayo. Periodo 2013-2014				método fonético o fónico y el método silábico
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	Paúl Andrade	2010	Tesis	El dibujo y pintado de letras, relación de palabras con gráficos, creación de cuentos, audición de palabras y frases, y la visualización de letras, como estrategias de enseñanza.
Desarrollo de una aplicación y material de multimedia (audiovisual) para el aprendizaje básico de los niños con discapacidad intelectual de la escuela de educación especial azucena Chiang de Orellana, ubicada en la provincia de Los Ríos	Génesis Jazmín Bustillos Quinto; Doris Estefanía Asencio Monserrate	2019	Tesis	El método verbal y visual tienden a ser más usados. Se propone el método perceptivo-discriminativo de Troncoso como una alternativa más efectiva en el aprendizaje de la lectoescritura.
Aplicación del Método Troncoso en un joven con Síndrome de Down en IV año de Educación General Básica	Amparo Yenevid Jurado Valle	2019	Tesis	Condiciones necesarias para la aplicación del Método Troncoso; importancia y desarrollo de etapas.
Estrategias para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual	Irlanda Magaly Armijos Porozo	2015	Tesis	Método alfabético o deletreo Método fonético Método silábico Método global Método Troncoso
Método alfabético de enseñanza de la lectoescritura	Celia Rodríguez Ruiz	2018	Artículo	Características del método alfabético, ventajas - desventajas
Análisis de los métodos delectores	Elisa Marqués Castro	2013	Tesis	Uso del método alfabético, ventajas y desventajas

La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual	Diana Marcela Riaño Rincón	2012	Artículo	Método silábico-fonético, ventajas-desventajas.
Proyecto hoy quiero escribir: el uso de la pizarra digital	Isabel Arribas, Olga lozano, Elena Picazo. Alonso García	2006	Artículo	Método silábico, características.
Lectoescritura para niños: Método global	Rocío Gallardo Ortiz	2010	Artículo	Método global, ventajas-desventajas
El método de lecto-escritura global	María Rosano García	2011	Artículo	Características del método global, ventajas-desventajas
Metodos para el aprendizaje de lectoescritura en los niños con Síndrome de Down	Isabel Cristina Cedillo Quizhpe	2005	Tesis	Método Troncoso, características y modo de empleo.
Método Troncoso: qué es y cómo se aplica en niños y niñas	Nahum Montagud Rubio	2010	Artículo	Aplicación del Método Troncoso, ventajas.

En la presente matriz se sitúan 5 investigaciones con sus respectivos autores que fueron elaboradas en el Ecuador, mismos que sirven de base para fundamentar las estrategias de enseñanza que los docentes aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los alumnos con discapacidad intelectual. En cambio, las 8 investigaciones restantes sirven de complemento y refuerzo teórico a los métodos utilizados en el país. Las publicaciones fueron encontradas en la base de datos de Google Académico.

De acuerdo a Agreda (2014) el método fonético o fónico se caracteriza por la enseñanza de la pronunciación de los sonidos, primero de una forma sencilla que abarca únicamente las vocales y los diptongos, para posteriormente realizar diversas combinaciones con las consonantes.

Comino J. (2009), menciona que el proceso que sigue la aplicación del método fonético o fónico es el siguiente:

1. Se enseñan las letras vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien con las letras estudiadas.
2. La lectura se va atendiendo simultáneamente con la escritura.
3. Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, etc. Cuyo nombre comience con la letra por enseñar, por ejemplo: para enseñar la m, una lámina que contenga una mesa; o de algo que produzca el sonido onomatopéyico de la m, el de una cabra mugiendo m.... m.... etc.
4. Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas como; c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y, etc., se enseñan en sílabas combinadas con una vocal, ejemplo: chino, con la figura de un chino.
5. Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas; ma, me, mi, mo, mu, etc.
6. Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras: ejemplo: mamá, ama, mema, etc.
7. Al contar con varias palabras, se construyen oraciones ejemplo: Mi mamá me ama.

8. Después de las sílabas directas se enseñan las inversas y oportunamente, las mixtas, las complejas, los diptongos y triptongos.

9. Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiéndolos signos y posteriormente se atiende la comprensión.

Basado en la evidencia de los procesos metodológicos aplicados para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los niños con discapacidad intelectual, conlleva al docente a la práctica de estrategias un poco rígidas, mecanizadas y monótonas. Situación que obedece al desconocimiento de estrategias innovadoras y activas por parte del docente, provocando conflictos de asimilación, pronunciación y comprensión fonemas, dando como resultado un aprendizaje y rendimiento deficiente.

En cambio, el método silábico se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales, posteriormente se enseña las consonantes y se las combina para formar sílabas y luego palabras. (Gedike Federico Y Samiel Heinicke, 2006, Parrafo.23)

Gedike y Heinicke (2006) añaden que el proceso del método silábico es el siguiente:

1. Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura.
2. Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje.

3. Cada consonante se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu, etc.
4. Cuando ya se cuenta con varias sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones.
5. Después se combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas así: am, em, im, om, um y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones.
6. Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas.
7. Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva.
8. El libro que mejor representa este método es el silabario.

En el uso de este método el aprendizaje de las sílabas se realiza mediante ejercicios de repetición hasta lograr su reconocimiento y pronunciación, aunque es de aplicación sencilla es cuestionado por su carácter mecánico y la falta de comprensión en el significado de las palabras de los alumnos.

Siguiendo con el uso de estrategias de enseñanza destinadas a los alumnos con discapacidad intelectual, Andrade P. (2010) indica que los docentes de la Escuela Manuela Cañizares de Cotacachi hacen uso del dibujo y pintado de letras, la relación de palabras con

gráficos, la creación de cuentos, la audición de palabras y la visualización de letras para su reconocimiento. Estos resultados denotan mayor interés en que el alumno alcance un nivel mayor en la comprensión de las palabras, ya sea realizando sus trazos, asociando palabra e imagen y poniendo de manifiesto su imaginación al realizar cuentos.

Así mismo Rosales T. (2005) describe algunas estrategias metodológicas que facilitan el aprendizaje de la lectoescritura:

1. Animación por la Lectura; Es motivar al niño y niña a que lea. Se pueden utilizar cuentos cortos, adivinanzas y juegos.
2. Lectura Individual; Es tomarse tiempo para cada uno de los niños y niñas y que nos lean cierto párrafo de un libro, periódico o láminas, a parte de los demás compañeros de la clase.
3. Lectura en Grupo; Es tomar en cuenta a todos los alumnos de un determinado grado o nivel y leer todos a la vez. Esto se puede hacer en carteles ilustrados o en el pizarrón.
4. Lectura en Voz Alta; Consiste en que niños y niñas lean de la pizarra o cartel palabras y oraciones; supervisados por la maestra o maestro.
5. Lectura Silenciosa; Es en la que nadie puede alzar la voz, pues todos leen ya sea en forma individual o en grupo, pero mentalmente.

6. Juegos de Lectoescritura con Diferentes Materiales; Es cuando usamos no sólo la pizarra sino dibujos o juguetes, loterías, tarjetas con sílabas o palabras que permitan al alumno una lectura más emocionante
7. Copias de Palabras Frases y Oraciones; Es cuando el niño y niña transcriben ya sea del pizarrón, libro o cartel palabras, frases y oraciones.
8. Dictado de Palabras Frases y Oraciones; Es cuando la maestra y maestro hace un dictado (menciona varias frases cortas, palabras cortas u oraciones simples).
9. Lectura Comprensiva; Es cuando el niño y niña pueda de forma sencilla explicar lo que entendió al leer una oración o un párrafo.
10. Lectura Espontánea; Consiste en que el niño y la niña por iniciativa propia toman un libro y lo leen.
11. Creación Literaria; Es cuando los niños inventan cuentos, adivinanzas, poemas y luego la maestra va retomando sus ideas y las escribe en papel o pizarra

En contraste, en el método verbal se da una explicación oral sobre los diferentes temas de aprendizaje, se suele utilizar canciones o audios que instruyen y guían al alumno en el proceso de lectura y escritura. Aunque es un método atractivo por la inserción del docente como guía directo en la enseñanza, carece de significado cuando el alumno sólo ejecuta órdenes y no trae muchos beneficios para el desarrollo de la conciencia fonológica.



En cambio, en el método visual se hace uso de fichas, imágenes, tarjetas, videos que llamen la atención del niño y que él pueda señalar, lo que permite estimular funciones cognitivas que favorecen la asociación entre palabras y objetos, pero puede que esta acción sea limitada, ya que no sería capaz de lograr un aprendizaje discriminativo que le permitirá categorizar, clasificar o generalizar cualquier objeto o palabra de las demás.

Bustillos & Asencio (2019) concuerdan en que el método perceptivo-discriminativo de Troncoso y María del Cerro es una buena alternativa respecto a los métodos verbal y visual, ya que éste se ajusta a las capacidades y peculiaridades del niño: estimula y facilita el desarrollo cognitivo y lenguaje expresivo mediante el trabajo de tres bloques que enmarca a la lectura y escritura, ambos conformados por cuatro etapas progresivas, que brindan un buen aprendizaje significativo.

La importancia del Método Troncoso radica en la eficacia para lograr el aprendizaje de la comprensión, fluidez y el posterior hábito lector. Es muy importante destacar que el docente debe adaptar y crear las actividades/material de acuerdo a las características particulares de cada estudiante. Sin olvidar que el método debe cumplirse con cada una de sus etapas respetando su ritmo e individualidad, asegurando el éxito de cada una antes de continuar con la siguiente, realizando los ajustes necesarios durante la ejecución de las etapas (Troncoso & Del Cerro, s/f, p. 124).

Jurado A. (2019) afirma que existen dos condiciones generales que deben cumplirse para el proceso de aprendizaje a través de este método, la primera es que el alumno se encuentre en buen estado de salud y con sus necesidades fisiológicas satisfechas al momento de la enseñanza, y la segunda condición es el vínculo que el alumno establezca con el docente. (Troncoso & Del Cerro, s/f, p. 126). El método está dividido en las siguientes etapas:

1. Desarrollo perceptivo discriminativo (2-4 años)
2. Percepción global y reconocimiento de palabras escritas. (4-6 años)
3. Aprendizaje y reconocimiento de sílabas. (6-8 años)
4. Progreso en la lectura: leer. (8 y más)

El trabajo con estas etapas se planifica de forma estructurada, secuenciada y personalizada de acuerdo a las necesidades del alumno, teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones.

Armijos I. (2015) en su investigación menciona los siguientes métodos como estrategias para la enseñanza de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual:

1. Método alfabético o deletreo: se enseña la lectoescritura en forma sistematizada, es decir sigue el orden del alfabeto.

Según Giuseppe Lombardo Radice, su aplicación requiere del seguimiento de estos pasos:

- a. Se sigue el orden alfabético para su aprendizaje
- b. Cada letra del alfabeto se estudia pronunciando su nombre: a; be; ce; de; e, etc.
- c. La escritura y la lectura de las letras se va haciendo simultáneamente.
- d. Aprendiendo el alfabeto se inicia la combinación de consonantes con vocales, lo que permite elaborar sílabas. La combinación se hace primero con sílabas directas, ejemplo: be + a = ba; be + e = be, etc. Después con sílabas inversas ejemplo: a + be = ab; e + be = eb; i + be = ib, etc. Por último, se practican sílabas mixtas. Ejemplo: be, a, ele, de, e: de, e: balde.
- e. Las combinaciones permiten crear palabras y posteriormente oraciones.
- f. Posteriormente se estudian los diptongos y triptongos; las mayúsculas, la acentuación y la puntuación.
- g. Este método pone énfasis en la lectura mecánica y posteriormente la expresiva (que atiende los signos de acentuación, pausas y entonación). Finalmente se interesa por la comprensión.

Rodríguez (2018), Marqués (2013), muestran que el método alfabético favorece y permite la ordenación alfabética de palabras simples a complejas, es bastante económico y sencillo, además de que permite organizar rasgos ortográficos, pero sus inconvenientes son que al tratarse de un método mecánico a menudo el proceso de aprendizaje se convierte en un proceso monótono, puede dar lugar a dificultades en la comprensión y expresión ya que se centra en la memorización de letras dificultando el desarrollo de la conciencia fonológica. Es decir, que este método es desfavorable al ser aplicado a alumnos con discapacidad intelectual, ya que limitaría su aprendizaje y no permitiría que se desarrollen íntegramente las destrezas lectoescritoras.

2. Método fonético: consiste en guiar al niño en la conciencia fonológica, que es la pronunciación y el reconocimiento de los sonidos de las letras, y en guiarle en la formación de las letras que resultan del conjunto de esos sonidos.
3. Método silábico: consiste en enseñar la lectura combinando vocales y consonantes para formar sílabas.

Los estudios de Riaño (2012), Arribas, Lozano, Picazo y García (2006) refieren a que el uso de los métodos silábico y fonético-fonológico son bastantes frecuentes en el aula de educación regular, debido a su sencilla aplicación y fácil adaptabilidad, en cambio al ser

utilizado en alumnos con necesidades educativas especiales provoca la falta de abstracción, descuida la comprensión por su metodología mecánica y el proceso de adquisición es lento.

4. Método global: Es un método de escritura que abarca más que un proceso memorístico del abecedario, sílabas y letras, además de sonidos en general, es el proceso en que el niño mira las palabras constantemente y les da un significado en la vida real, es común ver en los jardines de infancia y lugares destinados a niños que todo tiene un nombre, por ejemplo: si hay una pizarra en el área debajo dirá pizarra, si hay una papelera, la misma dirá: papelera, todos los objetos tendrán un significado para el niño, ese significado lo relacionará con una palabra que el nombre común de ese objeto. Presenta tres etapas diferenciadas:
  - a). Percepción global y reconocimiento de las palabras escritas
  - b). Reconocimiento y aprendizaje de las sílabas: directas, inversas, trabadas y grupos consonánticos
  - c). Consolidación de la lectura

Gallardo (2010), Rosano (2011) reseñan que el método global es dinámico si se trabaja correctamente, es decir, se debe aplicar juegos y actividades lúdicas para motivar e incentivar al alumno lo que permite que sea más activo y participativo en su aprendizaje. Los conflictos de este método están relacionados al mecanicismo presente en su proceso de

enseñanza - aprendizaje, mismo que puede provocar que sea un proceso lento y extenso, más aún si se dirige a alumnos con discapacidad intelectual. Aunque este método presenta una buena propuesta de aprendizaje, se dirige directamente a la enseñanza de estas habilidades, lo que sin atención temprana a los complicará este proceso de adquisición de destrezas.

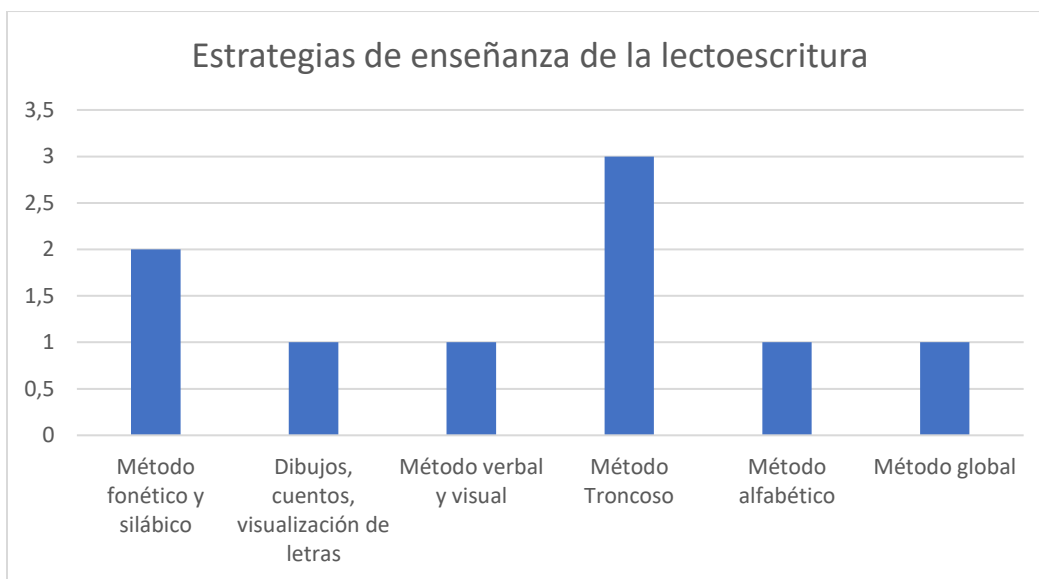
3. Método Troncoso: El método Troncoso es un procedimiento español enfocado en la adquisición y mejora de las competencias relativas a la lectoescritura, creado en especial para personas con síndrome de Down.

De acuerdo a Cedillo (2005), Montagud (2010), en el método Troncoso la lectura y escritura son procesos que se construyen a partir de la relación con los otros, de la comunicación, y de la estimulación tanto de la memoria y la discriminación visual, como de la memoria auditiva, el movimiento, el juego, la creatividad y la libertad. La ventaja de enseñar a leer por este método, tanto con chicos con discapacidad intelectual como en aquellos que no lo presentan es que la información es presentada por más de una vía, facilitando el aprendizaje. Por un lado, está el hecho de que la información la recibe por vía visual (palabra junto con la imagen que representa) y por vía auditiva (el profesor lee la palabra). Por el otro lado, el hecho de que la palabra esté escrita hace que permanezca más tiempo en la conciencia del individuo, por lo que es más fácil dejarla fija en la memoria.

Otra de las ventajas de la aplicación de este método, es que se puede aplicar en tiempos de 5 a 10 minutos diarios en las sesiones de atención temprana, poco a poco se incrementa el tiempo, haciendo hincapié en la conciencia fonológica con la intención de que, en un futuro, pueda leer palabras que nunca ha visto.

Este método presenta una metodología que beneficia a los alumnos con discapacidad intelectual, debido a que se tiene en cuenta las dificultades y progresos que da lugar a un plan individual – personal, asimismo su proceso sistematizado y gradual genera una mejor adquisición de la lectoescritura mediante el avance de los bloques y etapas que presenta este método.

**Figura 2**



**Figura 2:** Estrategias de enseñanza de la lectoescritura utilizadas por los docentes

**Fuente:** Base de datos de Google Académico

**Autor:** Jinmy Sebastián Pineda Torres

En el primer apartado se encuentra el método fonético y silábico que ha sido utilizado por los docentes entrevistados en la investigación realizada por Ligia Agreda (2014); el segundo corresponde a dibujos, cuentos y visualización de letras que les sirvieron como estrategia de enseñanza a los docentes en la Escuela Manuela Cañizares de Cotacachi, trabajo publicado por Paul Andrade (2010); el tercero corresponde al método verbal y visual que tuvo más frecuencia de uso de acuerdo a las entrevistas realizadas por Asencio & Bustillos (2019) y que en su investigación realizaron una aplicación y contenido multimedia que se base en el uso del Método Troncoso; en el cuarto apartado se halla el Método Troncoso propiamente dicho, que fue utilizado en un estudio de caso realizado por Amparo Jurado (2019) dando buenos resultados por la secuencia y estructuración en la proceso de ejecución de las etapas de la lectura y escritura; en el quinto y sexto apartado se hallan los métodos alfabético y global que tuvieron un mayor uso por parte de los docentes entrevistados en la investigación “Estrategias para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual” con autoría de Irlanda Armijos.

A la luz de los resultados los métodos y estrategias tales como el fonético, silábico, oral, visual, alfabético, global, dibujos, cuentos, visualización de letras; se enfatiza el Método de Victoria Troncoso como una forma eficaz y favorable para el desarrollo de la destreza de la lectoescritura en los niños con discapacidad intelectual, dado que brinda



apoyo a los docentes con los programas y bloques de trabajo, considerando las etapas de desarrollo de las diferentes capacidades perceptivas, asociación, selección, clasificación, expresión y generalización.

### **ESTADO DE ARTE DE LAS DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA**

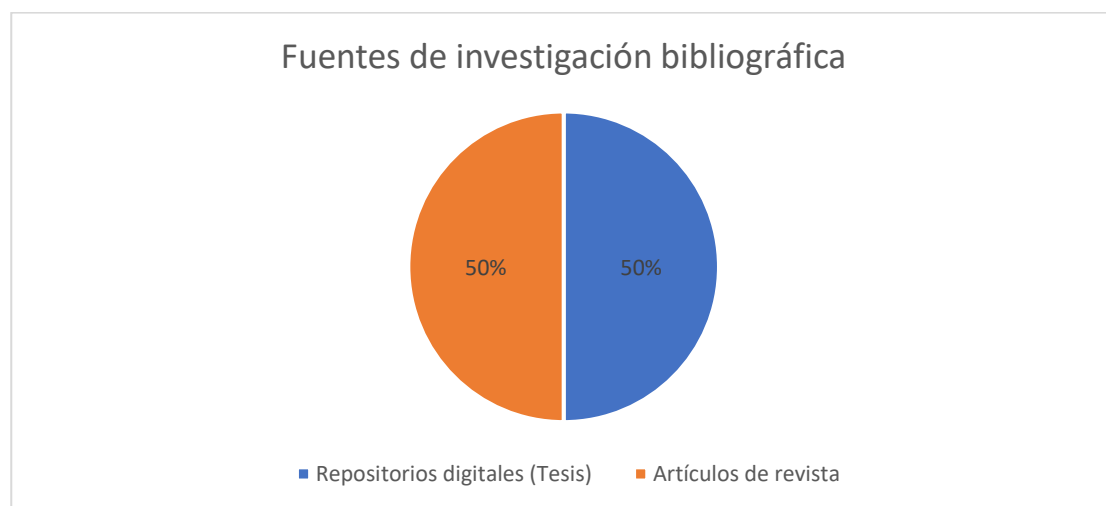
La investigación se realizó a través de la base de datos de google académico con un total de 4 artículos que revelan las dificultades en la lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad intelectual del subnivel 2 de Educación General Básica del Ecuador durante el periodo 2010-2020.

**Tabla 3**

*Descripción de las publicaciones seleccionadas de la base de datos.*

<i>Fuentes de investigación bibliográfica</i>	<i>Frecuencia (f)</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Repositorios digitales (Tesis)</i>	2	50%
<i>Artículos de revista</i>	2	50%
<i>Total</i>	4	100%

**Figura 3**



**Figura 3:** Fuentes de investigación bibliográficas relacionadas a las dificultades en la lectoescritura

**Fuente:** Base de datos de Google Académico

**Autor:** Jinmy Sebastián Pineda Torres

En el análisis de las fuentes de investigación bibliográfica referidas a las dificultades en la lectoescritura de los alumnos con discapacidad intelectual, se determinó el uso de 2 investigaciones de tesis equivalentes al 50%; y 2 artículos de revista que corresponden al 50% restante.

### **Sistematización bibliográfica de los enfoques y conceptos relacionados a las dificultades en la lectoescritura**

**Tabla 4**

<i>Investigaciones relacionadas a dificultades en la lectoescritura de los alumnos con discapacidad intelectual</i>				
<b>Título</b>	<b>Autor/es</b>	<b>Año de publicación</b>	<b>Tipo de publicación</b>	<b>Puntos relevantes</b>
Acompañamiento psicoeducativo para	Zoller Andina, Maria José; Navarrete Zambrano,	2019	Revista	Errores frecuentes de la lectoescritura de

el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual	Magdalena Esther; Arteaga Rolando, Mary América; Luna Álvarez, Heriberto Enrique			los niños con discapacidad intelectual: dificultades para escribir, se pierde fácilmente al leer, omisiones, confusiones, forma irregular de las letras, ritmo y velocidad alterados.
La discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lectoescritura	Wilson Clodoveo García Guevara; Gabriela Angelita Jara Saldaña	2018	Revista	Porcentaje de errores en la escritura y lectura de un grupo etario de niños con discapacidad intelectual
Estrategias para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual	Irlanda Magaly Armijos Porozo	2015	Tesis	Los estudiantes no leen / leen con mucha dificultad Así mismo la lectura de imágenes tiene mayor frecuencia de uso que la lectura de sílabas, palabras, oraciones y párrafos. Existe mayor dificultad al momento de escribir, por lo que el uso de esta habilidad está reducido.
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	Paúl Andrade	2010	Tesis	Dificultad en el reconocimiento de letras y números, la comprensión lectora y en la pronunciación de palabras

En la tabla 4 se exponen cuatro investigaciones junto con su autoría, para fundamentar teóricamente las dificultades en la lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad intelectual del subnivel 2 de Educación General Básica del Ecuador, publicaciones que fueron obtenidas en la base de datos de Google Académico.

Diversos estudios han permitido tener presente la atención a la diversidad como respuesta a la inclusión educativa, por lo tanto, es un derecho garantizar la educación de los niños con necesidades educativas permanentes a través de las adaptaciones curriculares que realiza el docente. De esta manera las dificultades de la lectoescritura en los alumnos con discapacidad intelectual se abordarán de manera integral.

Por esto, es muy común observar que estos niños tienen frecuentemente los siguientes errores, como detalla Juela (2016):

- a) dificultades para escribir sobre los renglones o en una posición espacial específica dentro de la hoja,
- b) señala las palabras mientras lee porque de lo contrario se pierde fácilmente,
- c) omite palabras al copiar o leer,
- d) confunde letras y números, rota, gira, invierte, añade y suprime,
- e) forma irregular de la letra y desorganización,
- f) se pierde constantemente en la lectura,
- g) el ritmo y la velocidad en la lectura y escritura se encuentra alterado.

Bajo este sustento es de vital importancia establecer un plan de trabajo orientado al desarrollo de sus potencialidades y destrezas, vinculado a los diferentes tipos de

acompañamiento (asesoramiento pedagógico, visitas áulicas, acompañamiento psicológico, realización de microtalleres junto con el docente, adaptaciones curriculares, entre otros) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Este acompañamiento debe realizarse desde que el alumno es detectado y diagnosticado sobre algún problema en específico, ya que este proceso debe abordar desde el contexto escolar hasta el familiar y social como medio de superación en la vida estudiantil y personal del niño.

La investigación titulada “La discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lectoescritura” realizada por Guevara & Jara (2018), da a conocer que en estudiantes de 6 a 8 años los errores que comúnmente se dan en la escritura son: omisiones el 21%, disociaciones el 17%, caligrafía ilegible y confusiones el 13%, contaminaciones y sustituciones el 10%; y en la lectura son: lenta el 15%, nivel de comprensión lectora mala y sustitución de letras y sílabas en el 13% y silabeada el 11%.

Este tipo de errores comunes en el proceso lectoescritor dan como resultado afectaciones que alteran total o parcialmente el aprendizaje y ejecución de estas destrezas. Armijos I. (2015) en su investigación titulada “Estrategias para la enseñanza de la lectura funcional en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual” da a conocer que en las instituciones de educación especial de la provincia de Esmeraldas gran parte de los alumnos no consiguen leer y los que sí logran hacerlo lo realizan con mucha dificultad, situación que

favoreció a la lectura de imágenes como la estrategia más utilizada dejando a la lectura de sílabas y palabras en segundo plano. De la misma manera, en el proceso de la escritura se pone de manifiesto que la mayoría de alumnos no puede escribir y que un porcentaje menor logra hacerlo con poca dificultad, causando una significativa inclinación a que una gran parte de alumnos haya desarrollado el garabateo como el tipo de escritura más prevalente, seguido por la escritura de letras, sílabas, palabras, oraciones y párrafos.

Por otro lado, en la investigación de Paúl Andrade (2010) titulada “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” se ratifica que la dificultad más prevalente en los niños con discapacidad intelectual tiene que ver con problemas en el reconocimiento de letras y números, comprensión lectora, pronunciación y entendimiento de palabras al momento de escribirlas y leerlas.

**Figura 4**



**Figura 4:** Fuentes de investigación bibliográficas relacionadas a los errores más frecuentes en la lectoescritura

**Fuente:** Base de datos de Google Académico

**Autor:** Jinmy Sebastián Pineda Torres

La figura 4 describe los errores más frecuentes en la lectoescritura que presentan los alumnos con discapacidad intelectual, datos obtenidos de las investigaciones elaboradas por: Zoller Andina, Maria José, Navarrete Zambrano, Magdalena Esther; Arteaga Rolando, Mary América, Luna Álvarez, Heriberto Enrique (2019); Wilson Clodoveo García Guevara; Gabriela Angelita Jara Saldaña (2018); Irlanda Magaly Armijos Porozo (2015); Paúl Andrade (2010).

Al analizar los diferentes resultados obtenidos se determina en primera instancia que las dificultades de mayor ponderación están vinculadas al déficit en el desarrollo de la destreza de la lectoescritura, tales como la omisión, confusiones, simetría irregular de la

letra, ritmo y velocidad alterado, poca comprensión lectora, entre otros componentes que influyen en el desarrollo curricular. Por consiguiente, según el estudio se detalla etapas no concluidas de la lectura y escritura, particularidades propias que se relacionan con la discapacidad intelectual. La atención temprana y la elección de un método pertinente de lectoescritura puede favorecer a que haya disminución de estos errores, llevado a cabo con una metodología activa, participativa y que aborde la condición en la que se encuentra el alumno.



## **g. DISCUSIÓN**

Luego del análisis y revisión de los artículos obtenidos en la base de datos de Google Académico, y haciendo uso del estado de arte, se pudo determinar las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos con discapacidad intelectual; igualmente, caracterizar cuáles eran las dificultades más comunes en esta población de estudio.

El estado de arte permitió identificar que una de las estrategias más adecuada en la educación de los alumnos con discapacidad intelectual, corresponde al método de María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro, que se caracteriza por la enseñanza estructurada y sistematizada de actividades ilustrativas para el impulso de habilidades y destrezas encaminadas a la superación de etapas del desarrollo, y a medida que son superadas brindan estimulación a las funciones mentales que permiten la asociación, selección, clasificación, expresión y generalización de lo aprendido. Del mismo modo, trae consigo muchos beneficios ya que incorpora los contextos donde está inmerso el alumno y propone un aprendizaje significativo en la vida personal y académica del niño.

Por el contrario, los métodos fonético y silábico brindan una enseñanza mecanizada, orientada a la memorización y asociación de las palabras e imágenes, dando lugar a una escasa comprensión lectora, ya que este aspecto no es incluido en su ejecución.

Igualmente, no comprende un estilo de aprendizaje estructurado, es decir que tome en cuenta sus particularidades y potencialidades en la ejecución de actividades; se centra más en el ámbito educativo y deja a un lado el entorno en los que se encuentra inmerso el alumno.

Asimismo, se caracterizó que las dificultades en la lectoescritura más frecuentes corresponden a problemas para leer y escribir (omisiones confusiones, forma irregular de la letra), vinculados con la poca comprensión lectora, además del ritmo y la velocidad de la lectura y escritura que se encuentran alterados. Cabe recalcar que gran parte de esta población de estudio no ha logrado adquirir estas destrezas y habilidades, consecuente a esto, presentan una limitación significativa en los procesos de identificación del fonema y grafema.

Es de vital importancia recalcar que las destrezas y habilidades lectoescritoras pueden ser potenciadas mediante la selección y uso estrategias de enseñanza adecuadas, que asuman un rol competente en el desarrollo del niño, es decir, la metodología que utilice el docente debe ser meticulosamente escogida ya que es la base primordial para establecer métodos, actividades, herramientas y materiales para llevar a cabo un trabajo conjunto con los padres de familia o cuidadores.

El método Troncoso es una alternativa viable para elaborar una guía de trabajo orientada a los alumnos con discapacidad intelectual y que sirva los docentes como un pilar de apoyo en su labor profesional, ya que su estructura permite estimular las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.

## **h. CONCLUSIONES**

- Se logró examinar la incidencia de las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica, correspondiente a que el uso de estrategias y métodos memorísticos tradicionales no benefician su aprendizaje tanto como lo hacen aquellos métodos que toman en cuenta sus particularidades, potencialidades y contextos donde se halla inmerso el alumno.
- Durante el periodo 2010-2020, se consiguió identificar cuáles eran las estrategias de enseñanza de la lectoescritura utilizadas por los docentes del Ecuador, dando como resultado al método Troncoso, fonético, silábico, global, alfabético.
- En base al periodo establecido y a las investigaciones encontradas, se caracterizó cuáles eran las dificultades en la lectoescritura que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica, mismas que corresponden a dificultades en la lectura y escritura (omisiones, confusiones, forma irregular de la letra), ritmo y velocidad alterados, poca comprensión lectora, y que en algunos casos directamente los alumnos no pueden leer ni escribir.

- Estos datos se orientan a las expectativas del aprendizaje académico considerando el método de María Troncoso & del Cerro para la elaboración de una propuesta metodológica titulada “Aprendamos a leer y a escribir con el método de María Troncoso” en el que cuenta con material organizado dirigido a los niños y niñas con discapacidad intelectual.

## **i. RECOMENDACIONES**

- En base a los resultados obtenidos los docentes deben permanecer en constante actualización de metodologías activas e innovadoras para dar respuesta a la diversidad específicamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual.
- Se recomienda tener en cuenta que, al elegir un método para la enseñanza de las habilidades lectoescritoras, es necesario informarse e instruirse en su aplicabilidad a alumnos con discapacidad intelectual, cuáles son sus ventajas y desventajas, además se debe complementar con el apoyo de los padres de familia y cuidadores para que haya un buen reforzamiento del método que se haya elegido.
- Se propone el uso de la guía de estrategias de enseñanza de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual grado leve titulada “Aprendamos a leer y a escribir con el método de María Troncoso” como una herramienta atrayente en el repertorio de conocimientos del docente debido a que facilita y refuerza el aprendizaje de estas habilidades.
- Que los padres de familia o cuidadores también adquieran nociones y conocimientos previos sobre las estrategias propuestas, ya que son muy importantes para el desarrollo de la destreza y también como retroalimentación de la lectura y escritura.

*Propuesta alternativa*

GUÍA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA  
EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

# *Aprendamos a leer y a escribir con el método de María Troncoso*



## **ÍNDICE:**

*1. Introducción*

*2. Objetivos*

*3. Referente teórico.*

*3.1. Conceptualización de estrategias de enseñanza y la lectoescritura.*

*3.1.1. Definición de estrategias*

*3.1.2. Estrategias de enseñanza*

*3.1.3. Definición de estrategias de enseñanza*

*3.2. Beneficios del aprendizaje de la lectoescritura*

*3.3. Desarrollo:*

*3.3.1. Método Lectodown Lectura*

*3.3.2. Método Lectodown Escritura*

*3.3.2.1. Etapas de la adquisición de la escritura en niños  
con Síndrome de Down.*

*4. Actividades*

*5. Bibliografía*

*6. Fichas*



## **1. INTRODUCCIÓN:**

El presente trabajo está realizado con el fin de informar el uso del método Lectodown como estrategia de enseñanza de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual del subnivel 2 de la educación general básica del Ecuador.

Se puede hallar actividades que están orientadas a los bloques de trabajo del método mencionado, es decir, se encuentran actividades enfocadas a la percepción y discriminación de los diferentes objetos, animales o cosas con el fin de que el niño sea capaz de asociar, seleccionar y clasificar, manifestándose en un nivel mayor cuando es capaz de generalizar estos aprendizajes, es decir desde el ámbito educativo hasta las actividades de la vida diaria.

Así mismo, presenta actividades y fichas necesarias para estimular las habilidades necesarias para fortalecer el proceso lector, el cual empieza desde una noción de las palabras junto con su significado, pasando por el aprendizaje de sílabas hasta avanzar al proceso lector propiamente dicho, el cual se caracteriza por trabajar con actividades enfocadas a estimular la comprensión lectora.

Finalmente se realizarán ejercicios psicomotrices enfocados a la ejecución de trazos, para posteriormente poder escribir todas las letras del abecedario. Todo este proceso se llevará a cabo con el acompañamiento docente y el reforzamiento en el hogar, mismo que ayudará a la mejor asimilación de los contenidos que trabajan los ejercicios.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo general:**

- Brindar al docente, orientaciones sobre el método Lectodown como estrategia de enseñanza de la lectoescritura de los alumnos con discapacidad intelectual del subnivel 2 de la educación general básica, para complementar el repertorio de métodos que se aplican en el aula.

### **2.2. Objetivos específicos:**

- Lograr conocimientos significativos en los docentes para que puedan trabajar adecuadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, asimismo, la presente guía se encamina expandir sus saberes profesionales.
- Proveer las herramientas académicas para la aplicación del método Lectodown como estrategia de enseñanza de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica.

### **3. REFERENTE TEÓRICO**

#### **3.1. Conceptualización de estrategias de enseñanza y la lectoescritura**

##### **3.1.1. Definición de estrategias**

Según Luz Nolasco (2016), en el proceso de enseñanza aprendizaje, las estrategias se definen como “los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos”. Aquellos procedimientos, servirán para hacer una clase más dinámica y participativa, así mismo para lograr un aprendizaje significativo en el alumno. Se hará relevancia de que el docente deberá utilizar estrategias pertinentes y alineadas con los propósitos del aprendizaje.

Ana Yelena Guárate (2018), menciona que las estrategias de enseñanza son:

Es el conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar, aplicar y evaluar de forma intencional, con el propósito de lograr eficazmente el proceso educativo en una situación de enseñanza-aprendizaje específica, según sea el modelo pedagógico y/o andragógico por: contenidos, objetivos y/o competencias para las cuales las elabora y desarrolla.

Se puede evidenciar que las estrategias conllevan el involucramiento total del docente en el proceso educativo, ya que será quien estructure técnicas, recursos o actividades para lograr un verdadero aprendizaje en un alumno que tenga necesidades educativas especiales.

### 3.1.2. Estrategias de enseñanza:

De acuerdo a Rebeca Silvia (2018), como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Al trabajar con alumnos que tengan discapacidad intelectual, se tendrá en cuenta las necesidades específicas de los alumnos, para poder elaborar y aplicar estrategias de enseñanza adecuadas, que permitan lograr el aprendizaje planificado. Las estrategias nos servirán como un puente que permitirá traspasar las dificultades para llegar a un punto esperado, que en este caso será el aprendizaje de la lectoescritura.

### 3.1.3. Definición de estrategias de enseñanza:

Ana Yelena Guárate (2018) refiere a que son “los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos”, es decir, que el empleo de estrategias de enseñanza permite que el docente esté inmerso en el proceso de enseñanza aprendizaje de un alumno, y más aún si posee discapacidad intelectual, ya que en este caso

### **3.2. Beneficios del aprendizaje de la lectoescritura:**

Diana Jiménez y Rita Flórez (2013), profesionales de Colombia, en su artículo “¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual” refiere a que el aprendizaje de la lectura es fundamental para la vida diaria y para el acceso al mundo de la literatura; en niños con discapacidad intelectual mejora los procesos de habla y lenguaje, y actúa como potencializador del desarrollo cognitivo. La lectura permite que el niño alcance mayor independencia y participación en el hogar y la escuela, y tenga más logros académicos en el currículo escolar.

### **3.3.Desarrollo:**

#### 3.3.1. Método de enseñanza de la lectura “Lecto Down” (Troncoso & del Cerro, 1998)

Aunque este método esté orientado en concreto hacia alumnos con Síndrome de Down podemos aplicarlo también a alumnos con otras discapacidades debido a su carácter paulatino y manera para centrarse en aspectos perceptivo-motrices como prerrequisito básico para las habilidades de lectoescritura. Este método se divide en tres grandes bloques de trabajo: Método de aprendizaje perceptivo-discriminativo, lectura y escritura.

En el PRIMER BLOQUE (Método de aprendizaje perceptivo – discriminativo) se trabajar diferentes habilidades de forma gradual:

- **Asociación:** Los alumnos deben ser capaces de llevar a cabo tareas como asociación con objetos (volumen, forma geométrica, ensamblaje de piezas, etc.) o con imágenes (identificación de diferencias, imágenes iguales, identificación de modelos...)
- **Selección:** En este apartado aparecen tareas en las que el alumno deberá señalar los objetos que el profesor le indique. Al comienzo se utilizarán estímulos conocidos por él, a los cuales se le irán sumando nuevos para que de este modo el alumno vaya aumentando su campo semántico.
- **Clasificación:** Dentro de estas tareas el alumno deberá identificar, seleccionar y agrupar los diferentes estímulos según unas categorías dadas o unas características comunes.
- **Denominación:** En estas tareas el alumno deberá nombrar los estímulos y definir cuáles son sus características, propiedades y sus condiciones espaciales.
- **Generalización:** Esta habilidad consiste principalmente en que el alumno lleve a cabo las tareas aprendidas anteriormente en un entorno natural y en su vida diaria, para así poder aplicarlo a diversas situaciones.

El SEGUNDO BLOQUE de este método se basa en el aprendizaje de la lectura, el cual se divide en tres etapas: Percepción global y reconocimiento de palabras escritas, Aprendizaje de sílabas y Proceso lector.

- **Percepción global y reconocimiento de palabras escritas:** En esta etapa el objetivo principal es que el alumno reconozca de manera global el mayor número de palabras posibles, asociándolas a un significado. El número de palabras irá aumentando paulatinamente, comenzando desde palabras familiares y de uso diario (familia, cosas de casa, del aula...) hasta palabras desconocidas, pero que aumentarán significativamente su léxico y vocabulario. Entre las palabras aprendidas se podemos encontrar una gran variedad de palabras diferentes a nivel fonológico (con sílabas trabadas, inversas, grupos consonánticos, etc.). En esta fase se utilizan materiales como tarjetas-foto, tarjetas-palabra, lotos de palabras y dibujos o libros personales.
- **Aprendizaje de sílabas:** La etapa de aprendizaje de sílabas no dista mucho de la que tradicionalmente conocemos. El objetivo principal de esta etapa es que el alumno conozca que las palabras están formadas por sílabas y que su formación está basada en una serie de leyes. Es necesaria la enseñanza de estas leyes ya que su aprendizaje por deducción no sería efectivo para los alumnos con d.
- **Proceso lector:** En esta última etapa de lectura se pretende trabajar la comprensión lectora del alumno. El objetivo final de la fase es formar un lector hábil, que utiliza la lectura como método de desarrollo en la vida cotidiana. Las actividades girarán en torno a la comprensión de tarjetas de frases (asociadas a imágenes o no), sobres

sorpresa como motivación para el alumno (de frases o palabras que el alumno deberá formar), actividades de lectura silenciosa y manejo del diccionario.

El TERCER Y ÚLTIMO BLOQUE del programa trata el aprendizaje de la escritura, el cual está formado por cuatro etapas:

- Atención temprana: En esta fase previa a la escritura se trabajan los mecanismos básicos para el aprendizaje de la escritura. Los aspectos trabajados son la psicomotricidad, en la que se pretende que el alumno vivencie lo máximo posible los grafismos similares a la escritura, las actividades manipulativas, que pretenden que el alumno adquiera la mayor desenvoltura a la hora de realizar tareas con las manos, y el trabajo con primeros grafismos, lo cuales se trabajarán mediante el dibujo de forma que sea más atractivo para el alumno.
- Primera etapa: La primera fase para el inicio de la escritura está basada en habilidades básicas como son el agarre del útil de escritura, el trazo de todo tipo de líneas y ser capaz de identificarlas al dictado y en la copia.
- Segunda etapa: En esta etapa se trabajarán la escritura de todas las letras del alfabeto, la formación de sílabas y la de las primeras frases. Como nos ocurre en la lectura, se comienza con el aprendizaje de palabras conocidas y familiares hasta llegar a la generalización de la escritura de cualquier palabra mediante las reglas de conversión



grafema fonema. Se trabajarán tanto la escritura espontánea, como el dictado y la copia.

- Tercera etapa: Al igual que ocurre con la lectura, la tercera y última etapa consiste en el aprendizaje de la escritura de aspectos más detallados que hacen de los alumnos escritores hábiles (morfosintaxis, aumento del léxico y ortografía) y que les permiten generalizar los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida cotidiana.

### 3.3.2. Método de escritura

El niño con discapacidad intelectual puede aprender a leer antes que a escribir por lo que la lectura y escritura pueden trabajarse por separado, respetando el ritmo de cada uno Troncoso (2009) y Doman (1970). Aunque pueda reconocer palabras con 3 o 4 años, no podrá escribirlas hasta los 7 o 9 años, dependiendo de las cualidades del niño. Para poder realizar grafismos, el niño se ha debido de preparar durante la etapa de atención temprana con ejercicios de grafomotricidad. Debe de ser capaz de sujetar el lápiz entre el pulgar y los dedos y ser capaz de realizar trazos con el seguimiento de la mirada mientras se trazan.

Los trazos a realizar han de ir de menor a mayor dificultad y con una buena direccionalidad (de izquierda a derecha y de arriba abajo).

#### *3.3.2.1. Etapas de la adquisición de la escritura en niños con Síndrome de Down.*

Se toma en cuenta el desarrollo de la escritura en niños con Síndrome de Down, debido a que la discapacidad intelectual es la condición central de esta guía. Antes del inicio de las etapas de escritura, es importante que el niño realice ejercicios de motricidad fina para conseguir la destreza suficiente en la mano como para poder realizar los trazos de preescritura (Sarabia, 2008). Una señal de que el niño está maduro para la realización de trazos, es ver si es capaz de mantenerse sentado en la silla a la hora de trabajar. Troncoso y del Cerro (2009) afirman que la fase de adquisición de la escritura pasa por tres etapas:

1ª Etapa: La preescritura: Es la etapa previa a la escritura porque los objetivos van encaminados a lograr el dominio de los trazos, sin hacer letras y a desarrollar el control motor. Se trabajará la direccionalidad del trazo, de izquierda a derecha y de arriba abajo, al igual que el manejo del lápiz a la hora de trabajar. Así que el objetivo general es desarrollar las capacidades perceptivo-motrices para poder realizar cualquier tipo de trazo (Troncoso y del Cerro, 2009). Sarabia (2008) también incide en la importancia de dicha etapa ya que se trata de una fase de maduración motriz-perceptiva que facilitará el aprendizaje de la escritura.

Cuando tenga bien adquirida la direccionalidad y control del trazo, se pasará a la escritura de números y letras, pasando así a la segunda etapa.

Rius (1988) apoya esta fase de la educación grafomotriz ya que nos ayuda a ver la evolución de los signos gráficos. Por lo tanto, esta fase de preescritura garantizará una madurez suficiente para el buen aprendizaje de la escritura (Sarabia, 2008).

2ª Etapa: Para Troncoso y del Cerro (2009) es la etapa de iniciación a la escritura, ya que el niño comienza a trazar las letras y a enlazarlas formando sílabas y palabras. Posteriormente, escribirá sus primeras frases.

Se comenzará a trabajar por el nombre del niño, enseñándole las letras muy despacio y de manera individual, para que, después de haber adquirida habilidad en el trazo, las pueda unir para formar una palabra. Es muy importante el inicio de trazado de la letra y la direccionalidad de la misma.

Al realizar las grafías de las consonantes, se deja para el final las más difíciles de trazar y las que menos se utilizan. Para las letras bajas y altas se predeterminarán 3 líneas y 2 espacios de 7 y 5 mm respectivamente. Poco a poco podrá ir escribiendo sílabas, palabras y frases sucesivamente, todo de una manera progresiva y significativa.

3ª Etapa: Para Troncoso y del Cerro (2009) es la etapa de progreso en la escritura. Sin descuidar la caligrafía, se atiende al significado, al contenido que se transmite y a cómo se hace desde el punto de vista de las normas de la lengua. Por tanto, la ortografía, la gramática, la morfología y la sintaxis ocupan un lugar destacado en la programación. El

dictado pertenece a un nivel superior de trabajo y con mayor dificultad, puesto que el niño tiene que evocar el sonido y relacionarlo con la grafía. En cambio, la copia les gusta porque no les supone gran esfuerzo.

Estas etapas no corresponden con la evolución que tiene el niño en la escritura según Ferreiro y Teberosky (1980), sino en cómo va aprendiendo a realizar las grafías (El lenguaje escrito, sf). Estos autores marcan 4 estadios evolutivos basados en un enfoque constructivista:

1º Estadio: Hipótesis presilábica: el niño reproduce los trazos según su visión y el reconocimiento de las grafías es dificultoso, pero se llega a diferenciar dicho trazo del dibujo.

2º Estadio: Hipótesis silábica: en el que surgen las primeras letras y cada una representa a una sílaba (Mesa-m a).

3º Estadio: Hipótesis silábico alfabética: algunas letras tienen valor silábico y otras sílabas son escritas al completo (Velero- ve lo).

4º Estadio: cada letra posee su valor integro tal cual es (Mesa-mesa).

Todos estos métodos de lectoescritura son adecuados para la adquisición de dichos aprendizajes, pero tenemos que tener en cuenta que la vida avanza y con ello los materiales a utilizar para conseguirlo. Ya no sólo hay que recurrir al papel y al lápiz, sino que las

tecnologías (TIC) inmersas en la sociedad, son una herramienta muy eficaz para motivar al

niño y con ello, conseguir los objetivos de una manera más lúdica y significativa.

#### 4. ACTIVIDADES

Actividades orientadas a estimular el Primer bloque de trabajo.

##### PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES

PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES					
<b>OBJETIVO:</b> Estimular la capacidad de asociación mediante el uso de materiales concretos para establecer relaciones entre objetos.					
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<b>Percepción y discriminación.</b>	<b>ACTIVIDAD DE INICIO:</b> “El copión”	10 minutos	Se forman parejas de trabajo, y se designa a uno de los compañeros para que empiece realizando diferentes movimientos y desplazamientos. El otro compañero debe imitarlo. Pasado un tiempo se intercambian los papeles.	<b>Recursos humanos:</b> -Docente -Alumnos <b>Recursos físicos:</b> -Aula amplia. -Mesa grande <b>Recursos materiales:</b> -Figuras geométricas manipulables o con diversas texturas (la madera es una buena opción para elaborar este material). -Dibujos que contengan un duplicado. -Fichas Bloque 1	-Nivel de ejecución en la tarea impartida.  Participación: expresiones físicas/emocionales (se muestra inseguro/seguro, inquieto/cómodo, etc.)
	<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO:</b> -Trabajar con figuras geométricas de diferentes tamaños y texturas, las mismas que deben tener un duplicado. -Presentar imágenes con dibujos llamativos que contengan un duplicado.	30 minutos.	-El acompañamiento docente es de vital importancia, se debe entregar el material para que el niño lo manipule el mayor tiempo posible, y durante este proceso, se le debe indicar que tal figura es correspondiente a un nombre, por ejemplo, “este objeto que tienes en tus manos se llama cuadrado y es de tamaño grande”. Se realiza esto con cada objeto que se le presente. En un segundo momento se le puede preguntar cuál de las figuras tiene similitud, ya sea en forma o en tamaño.  -Se presenta imágenes que contengan dibujos que sean significativos para el niño, por ejemplo; con temática de animales, autos, casas, etc. Igual que en el ejercicio anterior, se procurará que el niño se familiarice con el nombre de cada imagen presentada y pueda seleccionar el duplicado de cada imagen.		
	<b>ACTIVIDAD DE FINAL:</b> “La madriguera”	10 minutos	Consiste en que cada niño y niña es un conejo y su madriguera será un círculo en el suelo. Al dar la señal cada conejo saldrá a pasear y al oír de nuevo la señal se meterán en la madriguera, el último en entrar queda eliminado.		

**PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES**

**OBJETIVO:** Estimular la capacidad de selección para favorecer las funciones mentales que permitirán dirigir la atención y centrarse.

<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>
<b>Percepción y discriminación</b>	<b>ACTIVIDAD DE INICIO:</b> “El robot sin pilas”	10 minutos	-Todos los alumnos son robots que se van desplazando lentamente en distintas direcciones. Al principio todos tienen pilas nuevas, pero lentamente se van agotando. El profesor les irá diciendo que las pilas se van gastando, por ejemplo: ¡se están agotando las pilas de los brazos!, luego se indicarán otros segmentos hasta que el robot caiga totalmente al suelo. Posteriormente el docente podrá recargar las pilas de los participantes	<b>Recursos humanos:</b> -Docente -Alumnos <b>Recursos físicos:</b> -Aula amplia. -Mesa grande <b>Recursos materiales:</b> -Figuras geométricas manipulables o con diversas texturas. -Imágenes.	Nivel de ejecución en la tarea impartida.  Participación: expresiones físicas/emocionales (se muestra inseguro/seguro, inquieto/cómodo, etc.)
	<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO:</b> -Aplicar ejercicios de selección respecto a un figuras o imagen.	30 minutos.	-El docente debe seleccionar previamente una lista de figuras o imágenes, las cuales tendrá que tener en una mesa amplia, donde se le pedirá al alumno que elija, por ejemplo “un triángulo grande”, “el perro”, etc., es decir, puede ser un objeto con una descripción simple o con una característica en específico. -Puede elegir algún objeto o figura innovadora con el fin de aumentar su campo semántico. Si no es capaz de seleccionarla se le debe indicar, ahondando en aspectos de uso, por ejemplo: se le pide que me indique cuál es un destornillador y no lo sabe, se le explica, junto con la imagen, que es una herramienta para desarmar objetos que tienen tornillos. -Y si se cree conveniente, se puede aplicar el desencadenamiento para explicar algún objeto, donde se empieza explicando lo más sencillo hasta lo más complejo. (Igualmente con figuras que muestren cada parte).		
	<b>ACTIVIDAD DE FINAL:</b> “El mundo al revés”	10 minutos	Los niños se mueven libremente por el espacio señalado, entonces el profesor indicará una consigna cualquiera: ¡nos tocamos las piernas!, los alumnos tendrán que hacer cualquier cosa que se les ocurra menos tocarse las piernas. Se van dando diversas órdenes de cualquier aspecto (por ej. Lavarse los dientes, barrer, sentarse, correr, etc.) y los alumnos nunca las realizarán, harán otras.		

PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES					
<b>OBJETIVO:</b> Estimular la capacidad de clasificación para que se puedan establecer relaciones mentales según semejanzas y diferencias.					
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Percepción y discriminación.	<b>ACTIVIDAD DE INICIO:</b> “Quién ha desaparecido”	10 minutos	Los niños y niñas cierran los ojos y, mientras los mantienen cerrados, el docente da una palmada a un niño que en silencio tiene que salir del aula. Cuando el monitor dice YA, los niños y niñas abren los ojos y tienen que saber de quién se trata.	<b>Recursos humanos:</b> -Docente -Alumnos <b>Recursos físicos:</b> -Aula amplia. -Mesa grande <b>Recursos materiales:</b> -Trazos de papel crepé de diferentes colores. -Gráficos de diferentes animales, herramientas, etc.	-Nivel de ejecución en la tarea impartida.  Participación: expresiones físicas/emocionales (se muestra inseguro/seguro, inquieto/cómodo, etc.)
	<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO:</b> -Aplicar ejercicios que permitan clasificar objetos por características comunes.	30 minutos.	-Se puede utilizar varios trozos de papel crepé de diferentes colores, para que el alumno pueda clasificarlos de acuerdo a este. -Si es posible, se puede usar gráficos con animales domésticos y animales salvajes para que el niño los pueda clasificar según estas características. Si no es posible el reconocimiento, se debe indicar cada animal y luego clasificarlos en acompañamiento del docente. -Se puede hacer uso de gráficos u objetos que sean correspondientes a lugares, por ejemplo, los útiles escolares y los utensilios de cocina, para su posterior clasificación. Igualmente, pueden ser días de la semana, meses del año, etc.		
	<b>ACTIVIDAD DE FINAL:</b> “Imitación de animales”	10 minutos	Todos los niños y niñas de la clase se colocan en círculo. Uno de ellos sale al centro y trata de imitar a un animal. Cuando lo hacen los restantes niños y niñas de la clase tratan de saber que animal ha imitado.		

**PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES**

**OBJETIVO:** Estimular la capacidad de denominación para aumentar el léxico y la capacidad de referencias de objetos, personas o lugares.

<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>
<b>Percepción y discriminación.</b>	<b>ACTIVIDAD DE INICIO:</b> “Juego perceptivo: los cuatro colores”	10 minutos	-Se indica que el color verde significa caminar, el azul detenerse, el amarillo correr y al rojo saltar. Se van sacando cartulinas y los niños/as tienen que seguir las instrucciones.	<b>Recursos humanos:</b> -Docente -Alumnos <b>Recursos físicos:</b> -Aula amplia. -Mesa grande <b>Recursos materiales:</b> -Tarjetas de cartulina de color verde, azul, amarillo y rojo. -Lista de palabras para trabajar, preferiblemente que sean de uso cotidiano del niño -Gráficos asociados a las palabras seleccionadas. -Venta o pañuelos.	-Nivel de ejecución en la tarea impartida.  Participación: expresiones físicas/emocionales (se muestra inseguro/seguro, inquieto/cómodo, etc.)
	<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO:</b> -Aplicar ejercicios que permitan denominar varios objetos, junto con sus características o aspectos comunes.	30 minutos.	-Se le da la consigna de que deberá decir las características o uso de un objeto. -Se puede trabajar de dos maneras; a) se nombra un objeto sin la necesidad de un gráfico y el niño deberá responder para qué sirve, cómo es o dónde se usa, es decir preguntas que hagan referencia a cualidades y nos den pautas de que el niño ha comprendido el significado de tal objeto. b) Se presenta una imagen que contenga un único objeto, y el niño nos deberá informar sobre él, desde su nombre, usos, dónde se lo puede hallar, etc.		
	<b>ACTIVIDAD DE FINAL:</b> “Busco tu cara”	10 minutos	-Los participantes se ponen por parejas y se examinan cuidadosamente la cara. A continuación, uno de ellos se venda los ojos y tiene que descubrir al otro entre el resto del grupo a través del tacto		



**PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES**

**OBJETIVO:** Estimular la capacidad de generalización para que el alumno sea capaz de reconocer algo entre varias opciones.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<p><b>Percepción y discriminación.</b></p>	<p><b>ACTIVIDAD DE INICIO:</b> “Búsqueda de colores”</p>	<p>10 minutos</p>	<p>- El docente dice el nombre de un color, y todos los niños deben buscar un objeto que tenga ese color y tocarlo, el que no logre tocar un objeto será atrapado y pasará a ser el que dice el siguiente color.</p>	<p><b>Recursos humanos:</b> -Docente -Alumnos <b>Recursos físicos:</b> -Aula amplia. -Mesa grande</p>	<p>-Nivel de ejecución en la tarea impartida.  Participación: expresiones físicas/emocionales (se muestra inseguro/seguro, inquieto/cómodo, etc.)</p>
	<p><b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO:</b> -Aplicar actividades que permitan generalizar los aprendizajes obtenidos acerca de la asociación, selección, clasificación, denominación, en el contexto escolar o familiar cotidiano.</p>	<p>30 minutos.</p>	<p>-Teniendo en cuenta las temáticas de los conocimientos que el niño esté más familiarizado (por ejemplo: tiene bastante conocimiento sobre una especie de animales, un grupo de herramientas, un grupo de útiles escolares, conoce sobre lugares tales como fábricas o centros comerciales), se debe realizar actividades que permitan el manifiesto de estos conocimientos: -En el hogar: ir de compras con el niño, y en el camino preguntarle si conoce lo que vende un determinado local, por ejemplo, una ferretería (que vende, para qué sirve determinada herramienta, etc.) -En la escuela: se puede trabajar situaciones hipotéticas, por ejemplo, contar una historia que involucre al niño como un personaje partícipe y que sus decisiones sobre ésta condicionen el desarrollo de la misma.</p>		
	<p><b>ACTIVIDAD DE FINAL:</b> “Derecha-izquierda”</p>	<p>10 minutos</p>	<p>-Cuando el profesor dice "derecha" los alumnos levantan la mano derecha. Cuando dice "izquierda", levantan la izquierda. Cambios rápidos y repeticiones. Se trabaja también con las piernas.</p>		

Actividades orientadas a estimular el  
Segundo bloque de trabajo - LECTURA

<b>PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES</b>					
<b>OBJETIVO:</b> Estimular el reconocimiento global de las palabras escritas para que pueda asociarlas a un significado.					
<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>
Percepción global y reconocimiento de palabras escritas	<b>ACTIVIDAD DE INICIO:</b> “Apunta el color”	10 minutos	-La dinámica “apunta el color” consiste en un estímulo activador para fomentar un mejor ambiente en clases. El docente pide que los alumnos se pongan de pie y dirá un color, mismo que los alumnos deberán encontrar y apuntar cualquier prenda u objeto que tenga el color mencionado.	<b>Recursos humanos:</b> -Docente -Alumnos <b>Recursos físicos:</b> -Aula amplia. <b>Recursos materiales:</b> -Fichas impresas (Fichas bloque 2 Etapa 1)	-Nivel de ejecución en la tarea impartida.  Participación: expresiones físicas/emocionales (se muestra inseguro/seguro, inquieto/cómodo, etc.)
	<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO:</b> -Presentar las fichas de trabajo para el reconocimiento de palabras escritas,	20 minutos.	-Se le brinda al alumno fichas que contengan palabras simples con significado claro, debe ser imagen-palabra. -Por medio de la repetición se logra la asociación de imagen-palabra. -Es preferible que se elijan las fichas con palabras que el niño use con frecuencia, y a su vez que puedan ser clasificadas por categorías, por ejemplo, la categoría objetos de la cocina (olla, cucharas, etc.)		
	<b>ACTIVIDAD DE FINAL:</b> “Tutti frutti”	10 minutos	Para esta dinámica todos/as los/as participantes deben sentarse con sus sillas en círculo, se le dice una de las tres frutas al oído de cada alumno (manzana, naranja, pera) de forma intercalada. El profesor explica que él mencionará una fruta y quienes la tengan se pondrán de pie y se cambiarán de asiento entre sí. A la orden de tutti frutti, todos los participantes cambian de lugar. Por ejemplo: ¡Tutti frutti... peras! en este instante se poden de pie y cambiar de lugar entre ellos. Quien se siente al último será quien debe dar la consigna y decir el nombre de las tres frutas mencionadas.		

**PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES**

**OBJETIVO:** Estimular el reconocimiento y aprendizaje de sílabas para que el alumno se vaya familiarizando y conozca su estructura.

<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>
Reconocimientos y aprendizaje de sílabas	<b>ACTIVIDAD DE INICIO:</b> “El juego del pañuelo”	10 minutos	-Se deben formar dos equipos de al menos 4 jugadores cada uno. Cada miembro de un equipo se debe identificar con un número: 1,2,3... De tal forma, cuando el que porta el pañuelo en la línea media dice el número, el niño de cada equipo debe salir corriendo a por el pañuelo y regresar al punto de salida. ¡Ojo! Si un equipo persigue y alcanza a su oponente tocándole, ha ganado.	<b>Recursos humanos:</b> -Docente -Alumnos <b>Recursos físicos:</b> -Aula amplia. <b>Recursos materiales:</b> -Fichas impresas (Fichas bloque 2 Etapa 2) -Fichas elaboradas en base al repertorio semántico del niño.	-Nivel de ejecución en la tarea impartida.  Participación: expresiones físicas/emocionales (se muestra inseguro/seguro, inquieto/cómodo, etc.)
	<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO:</b> -Presentar las fichas de trabajo para el reconocimiento de palabras escritas,	20 minutos.	-Este proceso se parte con el aprendizaje y enseñanza de sílabas diferentes entre sí, por ejemplo: pe, so, ma, ta, etc. - Teniendo en cuenta cuáles son las palabras adquiridas por el niño se hará un listado para formar fichas que contengan la palabra separada en sílabas y su gráfico representativo. -Junto con el cuidador o docente se instruye al niño para formar la palabra completa.		
	<b>ACTIVIDAD DE FINAL:</b> “El espejo”	10 minutos	Por parejas y de pie, un niño dirige y el otro imita los movimientos. Después de unos minutos, es conveniente cambiar de papeles y, cuando se cansen, hacer una pequeña puesta en común sobre las dificultades que han tenido para imitar a los compañeros y cómo se han sentido si ya son capaces de expresar sentimientos.		

**PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES**

**OBJETIVO:** Fomentar avances en la lectura con el uso de frases simples.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Progreso en la lectura	<b>ACTIVIDAD DE INICIO:</b> “Palomitas pegadizas”	10 minutos	-En un lugar amplio se ubica a los alumnos dispersos y separados entre sí. Cada alumno será una palomita que salta por la habitación, pero, si en el salto se "pega" con otra, deben seguir saltando juntas. El juego prosigue hasta que se consigue una sola palomita	<b>Recursos humanos:</b> -Docente -Alumnos <b>Recursos físicos:</b> -Aula amplia. <b>Recursos materiales:</b> -Fichas impresas (Fichas bloque 2 Etapa 3: tarjetas de palabra, imágenes, oraciones simples, letra grande) .	-Nivel de ejecución en la tarea impartida.  Participación: expresiones físicas/emocionales (se muestra inseguro/seguro, inquieto/cómodo, etc.)
	<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO:</b> -Presentar las fichas de trabajo para el reconocimiento de palabras escritas,	20 minutos.	-Se usa palabras junto con su imagen para formar una oración sencilla, por ejemplo “el oso come”. -Se le presentan oraciones sencillas que pueden estar ligadas a su entorno cotidiano. -Por cada oración que haya terminado de presentarse se debe realizar preguntas directas de comprensión, por ejemplo: Si se le presenta la oración “mamá cierra la puerta de la cocina” se le debe preguntar ¿quién cerro la puerta? ¿en dónde está mamá? Etc. -Se puede hacer uso de fichas que contienen interrogantes, éstas tienen gráficos acerca de las acciones que está realizando la representación y se preguntará al niño para que responda si o no.		
	<b>ACTIVIDAD DE FINAL:</b> “Quién ha desaparecido”	10 minutos	Los niños y niñas cierran los ojos y, mientras los mantienen cerrados, el docente da una palmada a un niño que en silencio tiene que salir del aula. Cuando el docente dice YA, los niños y niñas abren los ojos y tienen que saber de quién se trata.		

Actividades orientadas a estimular el Tercer  
bloque de trabajo-Escritura

<b>PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES</b>					
<b>OBJETIVO:</b> Estimular las habilidades de coordinación ojo-mano y la psicomotricidad fina para que pueda experimentar los grafismos.					
<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>
Atención temprana	<b>ACTIVIDAD DE INICIO:</b> "El gato"	10 minutos	Los jugadores, en número impar, corren libremente. Cuando el animador grita "¡Que viene el gato!", este sale de su escondite y los jugadores han de formar parejas; el que queda solo se convierte en ratón, que es perseguido por el gato. Los pares ayudan al ratón o al gato. El ratón atrapado se convierte en gato la próxima ocasión	<b>Recursos humanos:</b> -Docente -Alumnos <b>Recursos físicos:</b> -Aula amplia. <b>Recursos materiales:</b> -Fichas impresas, ANEXOS- Fichas bloque	-Nivel de ejecución en la tarea impartida.  Participación: expresiones físicas/emocionales (se muestra inseguro/seguro, inquieto/cómodo, etc.)
	<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO:</b> -Como requisito inicial se procura que el niño sea capaz de sujetar el lápiz, que haya coordinación ojo-mano, que haya buena postura.	30 minutos.	-Las fichas de trabajo de la iniciación a la escritura contienen actividades con ejercicios de la motricidad fina, mismos que servirán para realizar trazos y estimular esta área. -El acompañamiento docente es importante para la ejecución de estas actividades. Así mismo como la paciencia y actitudes positivas frente a los errores.	3 Etapas 1 -Lápiz o marcadores.	
	<b>ACTIVIDAD DE FINAL:</b> -Ejecutar actividades que permitan la relajación, ya sea mediante ejercicios físicos o mentales. Por ejemplo, la actividad llamada "La granja"	10 minutos	A cada dos jugadores se les asigna el mismo animal. Se van desplazando emitiendo la voz o los sonidos del animal que se les ha asignado. Las parejas de animales deben encontrarse.		

PLANIFICACIÓN OPERATIVA DE ACTIVIDADES					
<b>OBJETIVO:</b> Estimular las habilidades de coordinación ojo-mano y la psicomotricidad fina para que pueda experimentar los grafismos					
CONTENIDOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Iniciación a la escritura.	<b>ACTIVIDAD DE INICIO:</b> “Las figuritas”	10 minutos	Cada niño piensa en una profesión o deporte. Un niño sale voluntario y da vueltas a todos los demás que se van a poner en movimiento representando la profesión, el niño que dirige el juego tiene que adivinar lo que hacen todos. Y después se cambia al niño/a. Si son muchos niños, se pueden hacer varios grupos	<b>Recursos humanos:</b> -Docente -Alumnos <b>Recursos físicos:</b> -Aula amplia. <b>Recursos materiales:</b> -Fichas impresas, ANEXOS- Fichas bloque 3 Etapas 2 -Lápiz o marcadores.	-Nivel de ejecución en la tarea impartida.  Participación: expresiones físicas/emocionales (se muestra inseguro/seguro, inquieto/cómodo, etc.)
	<b>ACTIVIDAD DE DESARROLLO:</b> -Como requisito inicial se procura que el niño sea capaz de sujetar el lápiz, que haya coordinación ojo-mano, que haya buena postura.	30 minutos.	-Las fichas con actividades de iniciación a la escritura contienen ejercicios para realizar trazos de las letras del abecedario, así mismo en sílabas y palabras. -Se realiza estas actividades con ayuda de un modelo, que puede agarrar su mano para dirigir el movimiento. -Una vez pueda realizar trazos de letras y sílabas, se puede empezar a enseñar el trazo de palabras y posteriormente de frases sencillas.		
	<b>ACTIVIDAD DE FINAL:</b> -Ejecutar actividades que permitan la relajación, ya sea mediante ejercicios físicos o mentales. Por ejemplo, la actividad llamada “La granja”	10 minutos	A cada dos jugadores se les asigna el mismo animal. Se van desplazando emitiendo la voz o los sonidos del animal que se les ha asignado. Las parejas de animales deben encontrarse.		

## BIBLIOGRAFÍA

- Fichas del Método Lectodown obtenidas de: <https://www.down21.org/libros-online/libroLectura/fichas/fichas12.htm>
- Guárate, A. (28 de agosto de 2018). Magisterio Colombia. Obtenido de Magisterio Colombia: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-son-las-estrategias-de-ensenanza>
- Jiménez, D., & Flórez, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. bdigital. Obtenido de [https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39693/47359#:~:text=El%20aprendizaje%20de%20la%20lectura,cognitivo%20\(22%2C23\)](https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39693/47359#:~:text=El%20aprendizaje%20de%20la%20lectura,cognitivo%20(22%2C23)).
- Nolasco, M. (2016). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html#r1>
- Silvia, R. (2018) Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula. Grupo Editor. Obtenido de: <http://terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-enseamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Troncoso, M., & del Cerro, M. (1998). Síndrome de Down: Lectura y escritura. Cantabria: Elsevier Masson.
- ACTIVIDADES DE INICIO Y CIERRE OBTENIDAS DE:
- <https://www.um.es/cursos/promoedu/psicomotricidad/2005/material/esquema-corporal.pdf> |
- <https://www.cruzroja.es/principal/documents/44765/63679/CAP5.PDF/92096640-d36e-4a8c-a225-f738d97314ca> |
- <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7902.pdf> |
- <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/01/DIN%20C3%81MICAS-GRUPALES-EDUCACI%20C3%93N-INFANTIL.pdf>

## **5.FICHAS**



# **Bloque 1**



f6b



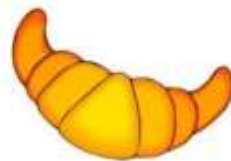
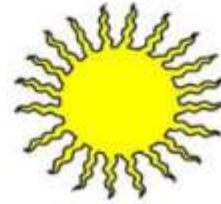
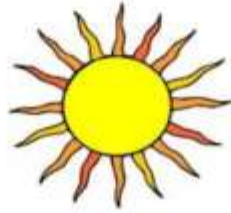
f8c



f7a



f7b



17c



f8a

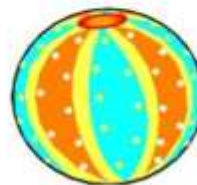


f8b





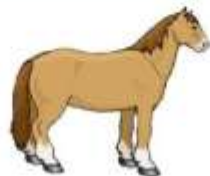
f8c



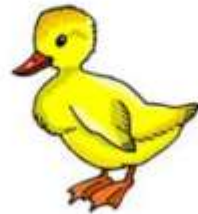
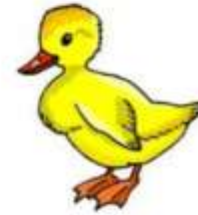
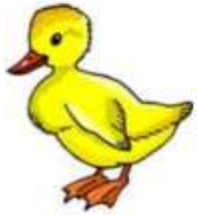
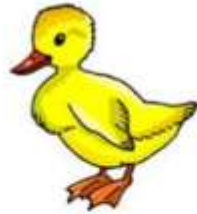
f9a



f9b



f9c



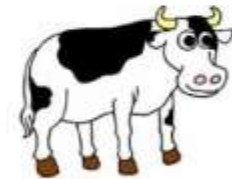
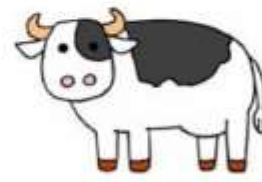
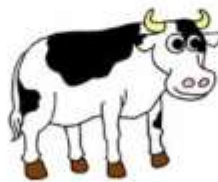
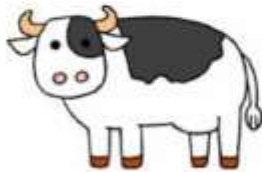
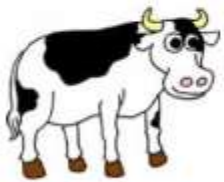
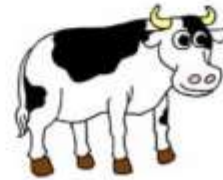
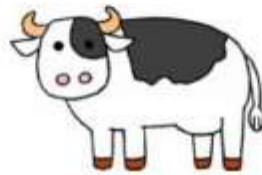
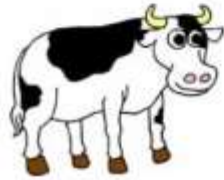
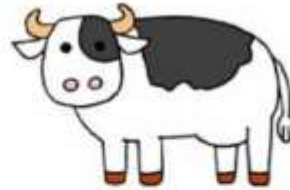
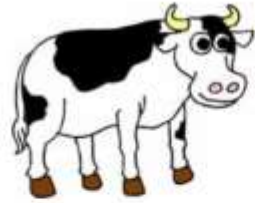
f10a



f10b



f10c

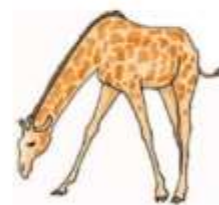
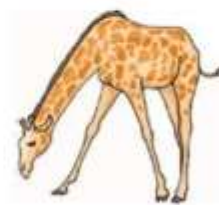
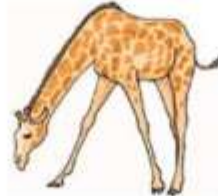
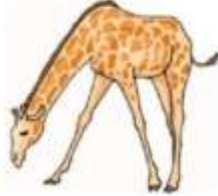
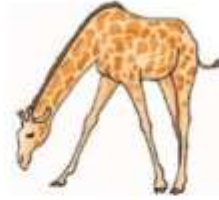


f11a

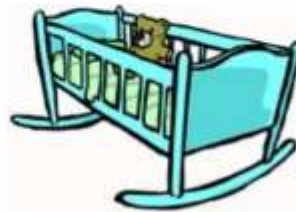
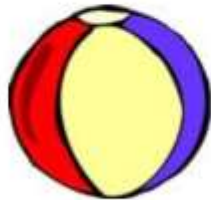
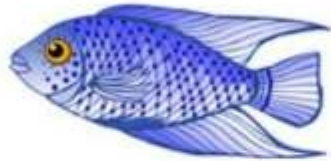




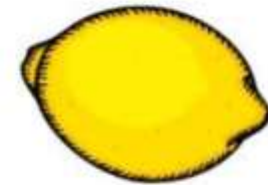
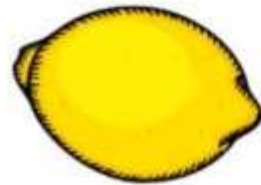
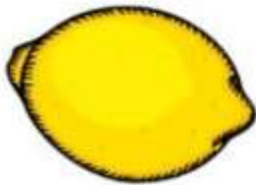
f11b

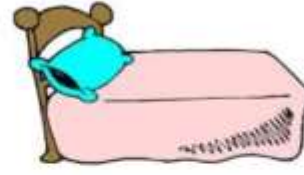


f11c

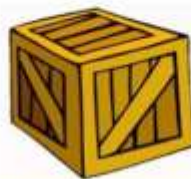
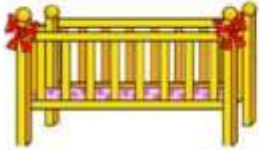


f12a

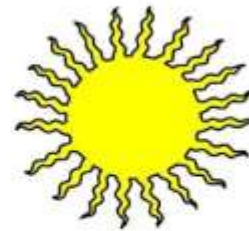
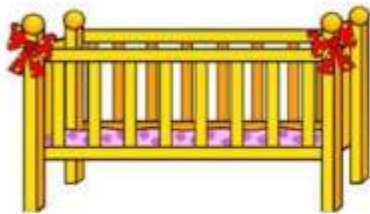


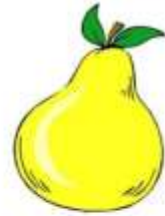


f13a

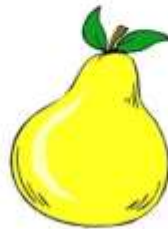


f13c





f2a



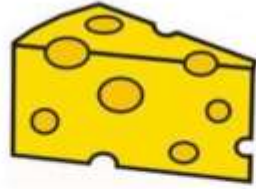
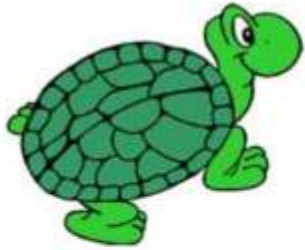




f2b



f2c

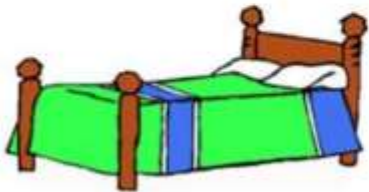
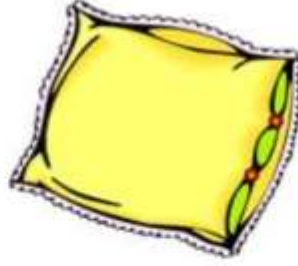


f2d



f2e



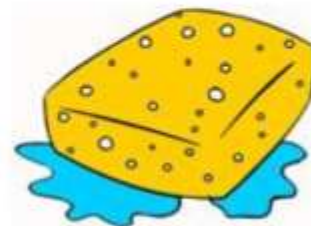
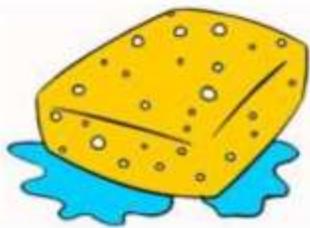


f2g



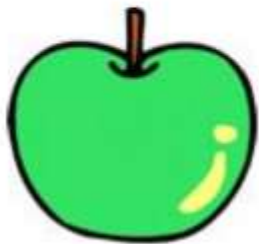
f3a



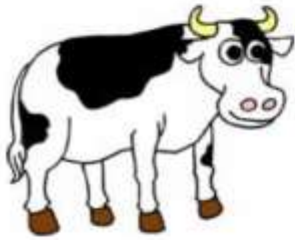


f3b

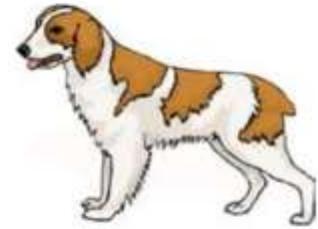




f3c



f3d



f3e



137



f3g



f4a





f4c





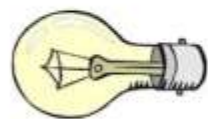
f4d







144



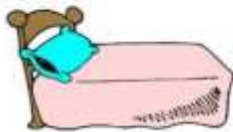
f4g





fah

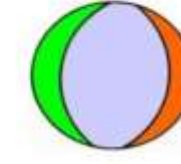
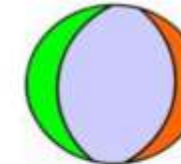




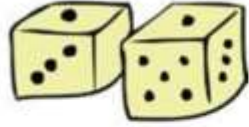
f5a



f5b



f5c



f5d



f5e





f5f



f5g



f6a

# **Bloque 2**

## **Etapa 1**



Miriam



la casa

Miriam

Miriam

Sandra

el pan



μαμά

παπά

Salomé

---

el pato

---

Elena

---

la mesa

papá

mamá

Elena

el sol

papá	Jesús
la taza	el ojo
mamá	la silla

el oso	la vaca	el sol
la casa	el gato	la tele
el pato	la uva	el pez

f22a

el oso

la vaca

el sol

la casa

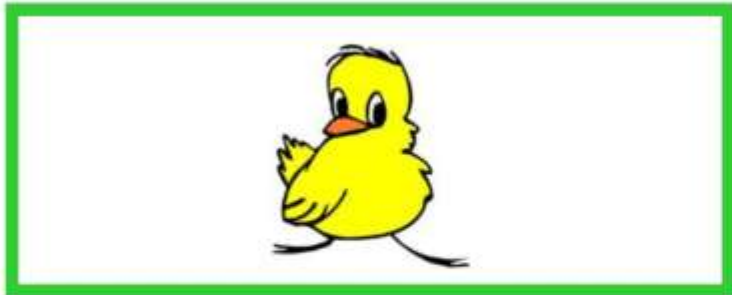
el gato

la tele

el pato

la uva

el pez



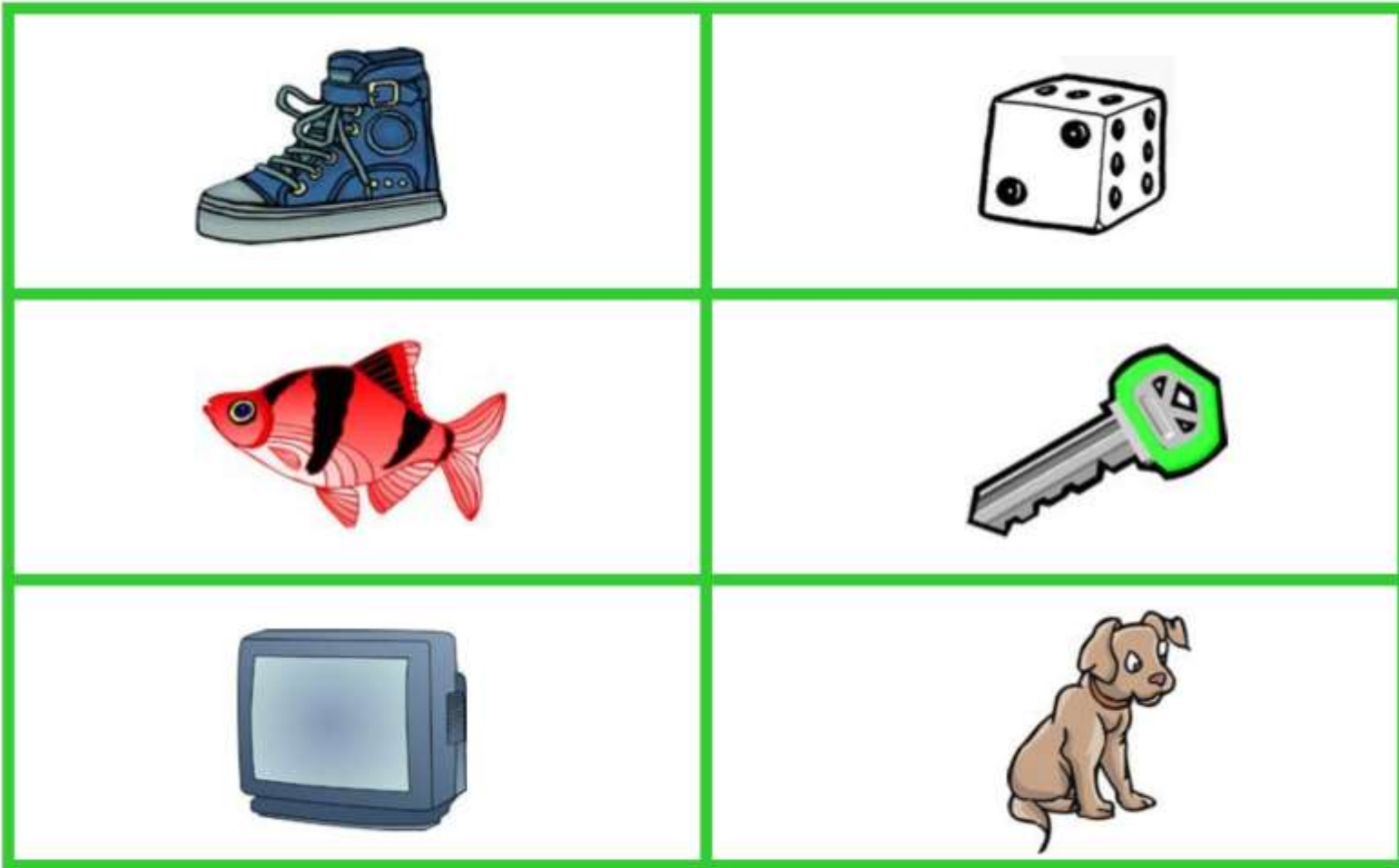
el pato

la casa

la cama

la pera





el pez

el dado

la tele

la bota

el perro

la llave

la luna

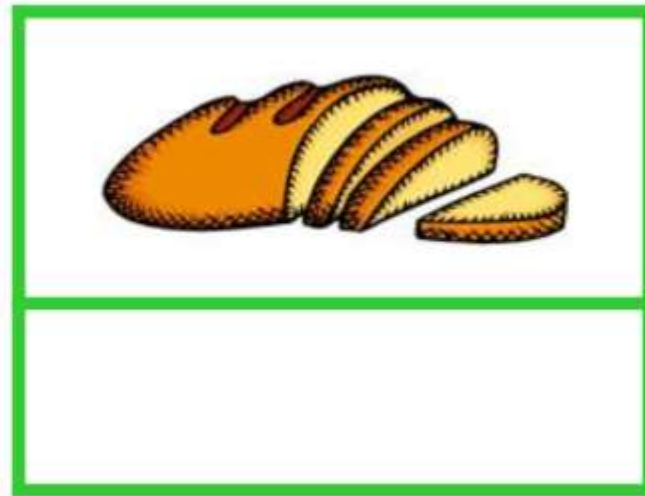
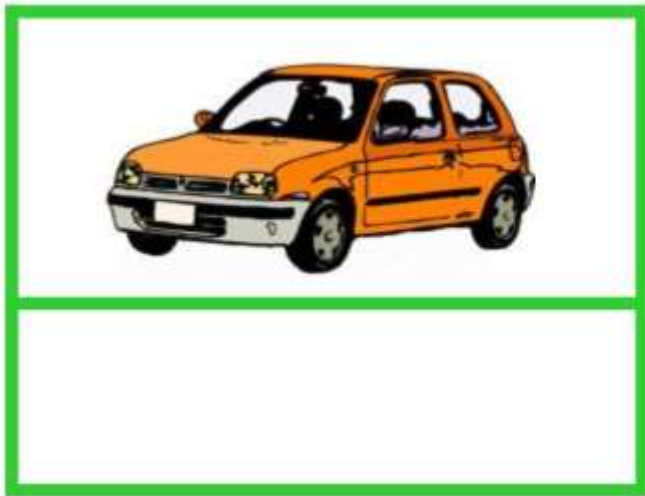
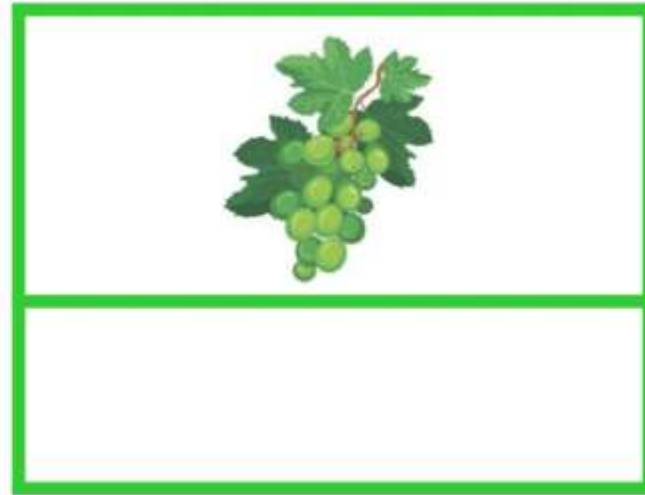
el lazo

la pipa

la pera



f27b



f28a

la llave

la uva

el coche

el pan

la bota

la bota

el pez

el pez



mi papá

lava el coche

mi mamá

hace la cama

mi abuela

come queso



παπα

mamá

Ana

παπα

mamá

Ana

Jorge

papá

el sol

la taza

el sol

la taza

Jorge

papá

mamá

---

mamá

papá

Marta

mamá

# la mesa

---

la mano

el oso

la mesa

el mono

la casa

la mesa



la taza

la tapa

la taza

la tele

la taza

el lazo

la rana

la rosa

la rana

el humo

el humo

la hoja

la sopa

la silla

la sopa

la uva

la uva

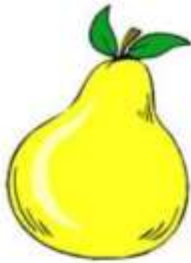
la uña

la silla

el tomate

la uva



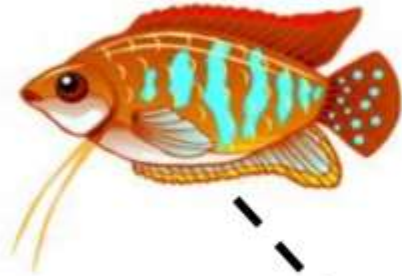


la pera

el pato

la bota





la bota

el pez

la silla

la cama

el oso

la tele



la vaca

el pollo

la rana

el gato





el vaso

la vaca

la rueda

la leche

el coche

la mano

el pelo

la nariz

el pie

la boca



la toalla

el pelo

el agua

el zapato

la mano



el sol

el pan

---

el pan

el pez

el pie

el pie

el sol

el pan

el sol

el pan

el pez

el dedo

el dado

---

el dado

el dedo

el dedo

el dado



mamá

el pan

papá

la casa

el dedo

el ojo

f47a

el ojo

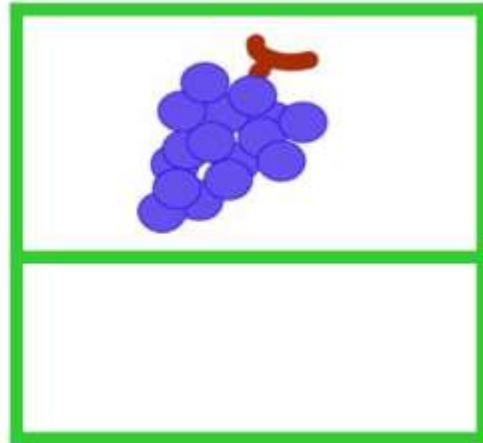
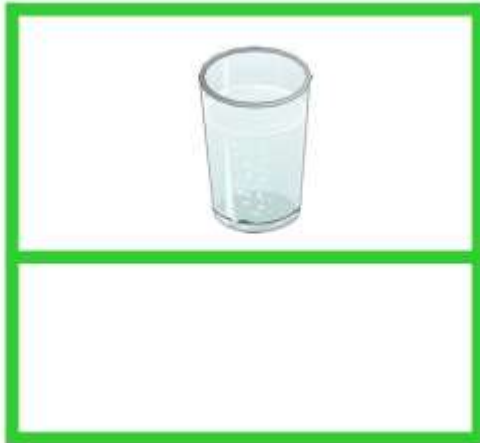
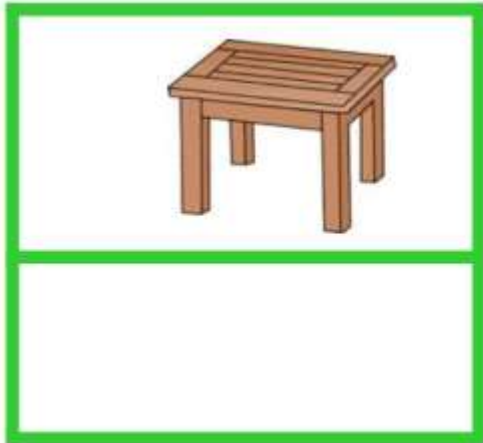
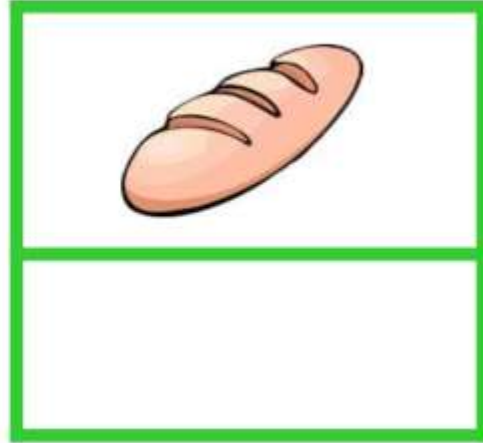
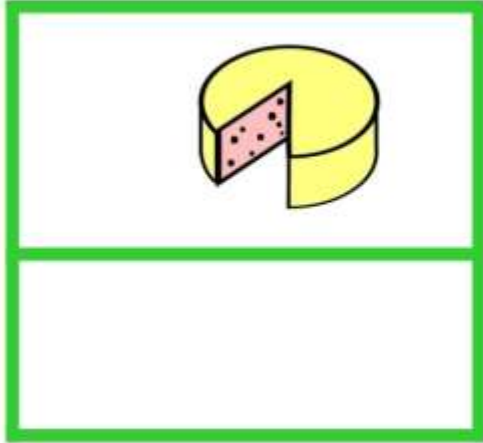
papá

el pan

el dedo

mamá

la casa



f48a

el queso

la silla

el pan

la mesa

el vaso

la uva

la casa

el nido

la uva

el coche

la taza

el oso



f49b

el pez



la pera



el pato



la pala



la sopa

el coche

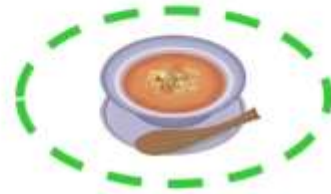
la copa

la mesa

la llave

la moto





f51b

la moto

la mesa



la uva

la uña



el coche

la leche



el dedo

el dado





la pelota

la patata



el agua

el yogur



el zapato

el zumo



el barco

la tarta

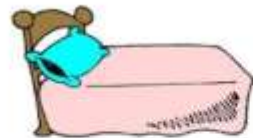
el vaso



el pan



la casa



la moto



el sofá



la rueda



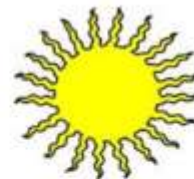
el pie



rojo

amarillo

verde



el sol

papá

mamá

el coche

la moto

la luna

botón

sopa - camisa - oso

huevo

gallina - uno - llave

cuna

pato - luna - bebé



---

pera

gato

limón

piña

---

cama

coche

barco

tren

---

sopa

queso

oso

galleta

---

mesa

jirafa

cama

silla

---

elefante



pera

barco



zoo

naranja



ala



tarta

puerta

pez



flan

vía

lápiz



zapato

avión

ola



barco

limón

ojo

Rodea los nombres de animales:

caballo

mesa

vaca

patata

ballena

tigre

gallina

zapato

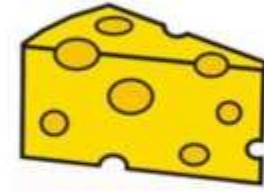
leche

dado

conejo

pera

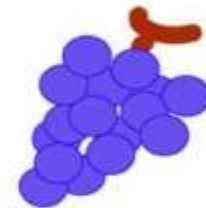
el gato come pan



María come la uva



papá come queso



el niño come sopa	
el ratón come queso	
Elia come tomate	



f64b

José bebe cocacola

Víctor cose el botón

el dado es de Cristina





f65b

f66a

el oso come uvas

la bota es de Ana

papá bebe zumo

---

Jesús come

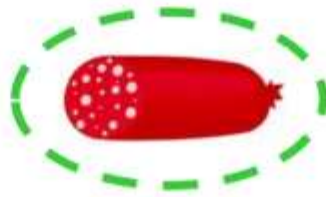
---

papá ata

---

mamá hace

---



f67b

---

Ramón juega en  
el jardín

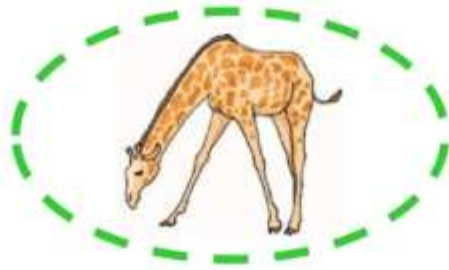
---

Serena merienda  
a las seis

---

el sábado vamos  
al zoo

---



f68b

---

mamá cierra la  
puerta de casa

---

la abuela hace  
la comida

---

papá se pone  
sus zapatos nuevos

---





f69b

papá bebe



el gato come



Rocío mira



pan

leche

la tele

Carlos bebe

-----

la bici es de

-----

el oso come

-----

Ricardo

miel

zummo

-----

toca la guitarra

-----

nada en el río

-----

tiene ruedas

la bici

el pez

Daniel

el niño \_ \_ \_ \_ \_ con el balón

mamá \_ \_ \_ \_ \_ zumo

Beatriz \_ \_ \_ \_ \_ el libro

papá \_ \_ \_ \_ \_ las patatas



juega

lee

bebe

pela

# Colorear:

el



es azul

la



es verde

el



es amarillo

la



es roja

Colorear:

el



es

la



es

el



es

rojo

verde

azul

amarillo

---

papá tiene un coche  
grande



---

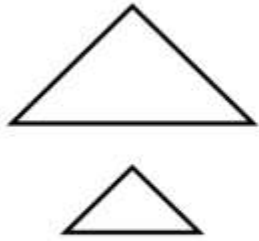
la abuela coge la taza  
pequeña



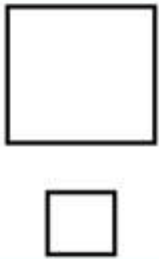
---

la mesa pequeña es de  
mamá

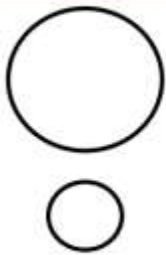




el triángulo grande es  
amarillo

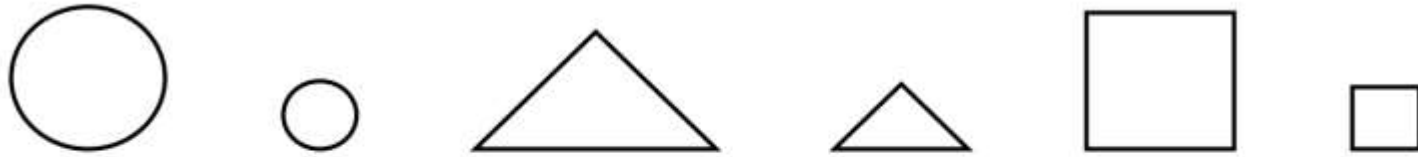


el cuadrado pequeño es  
verde



el círculo grande  
es azul

---



el círculo pequeño es verde

el cuadrado pequeño es rojo

el triángulo grande es azul



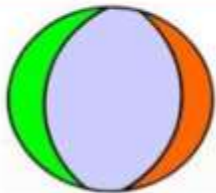
¿es una mesa?



¿tiene ruedas?



¿es para comer?



¿es para jugar?



sí

no

sí

no

sí

no

sí

no

mamá come galletas

sí

no

el tomate es azul

sí

no

la vaca da leche

sí

no

papá come la silla

sí

no



mamá coge el teléfono



yo pelo la manzana



el ratón come queso



papá se pone el gorro



- José come un bocadillo y bebe agua

- José come galletas y bebe leche



Jesús se pone el pantalón  
el niño se va al colegio  
Jorge se pone la chaqueta



Miriam come la pera  
la niña se lava la cara  
Salomé limpia la mesa

mamá

come

pan



mamá

come

pan



f85a



mamá

el gato

mira

come

la tele

tomate

# **Bloque 2**

## **Etapa 2**

ma

ma

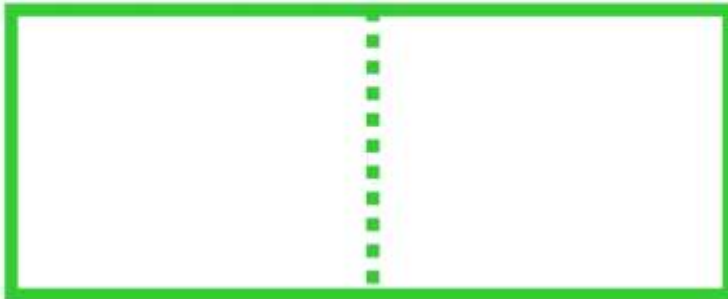
pa

pa



la

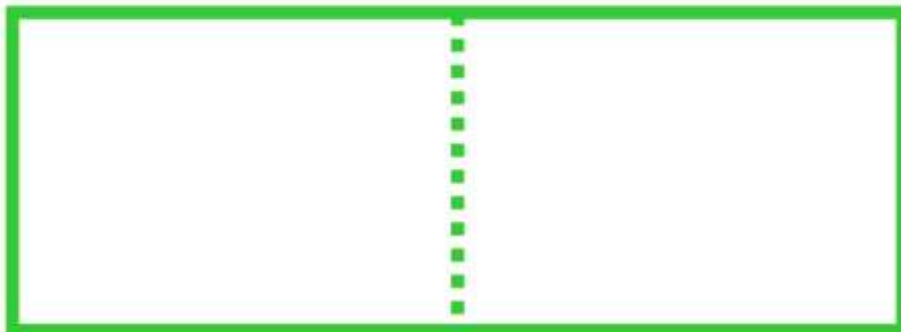
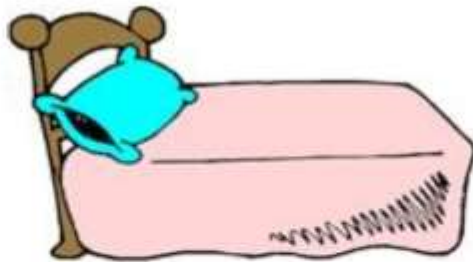
silla



la

si

lla



f88a

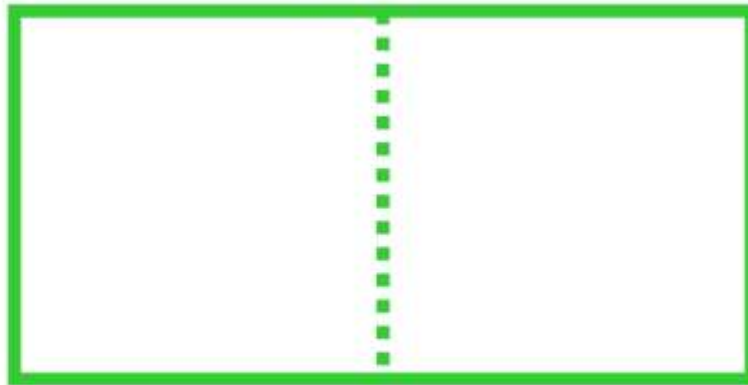
cama

ca

ma

la

la



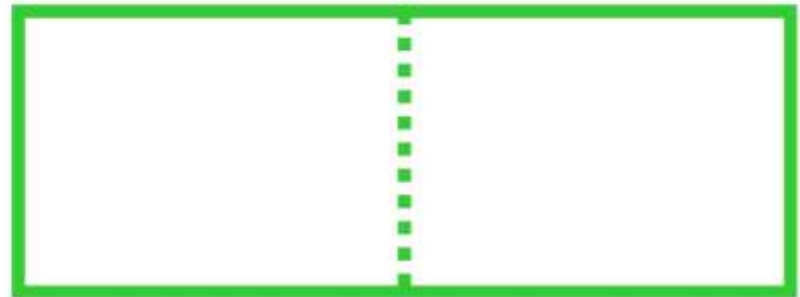
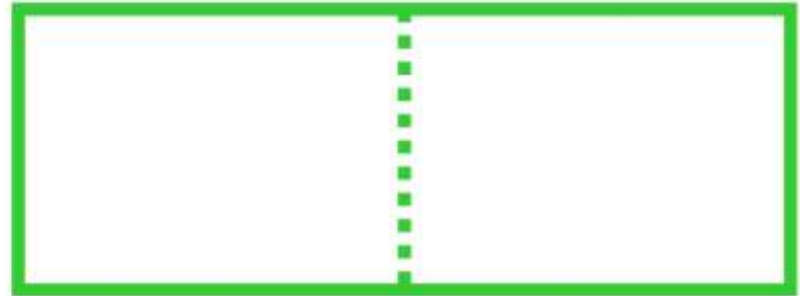
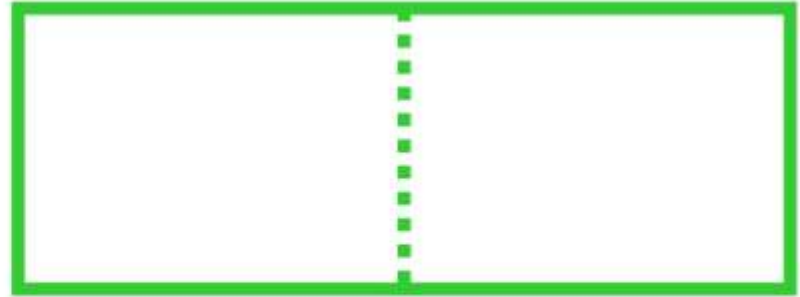
f89a



el

ga

to



sa	de	so
no	si	la
se	ca	su

f91a

de

si

ca

la

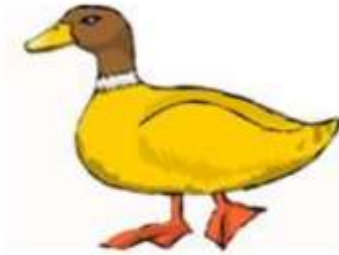
so

no

sa

su

se



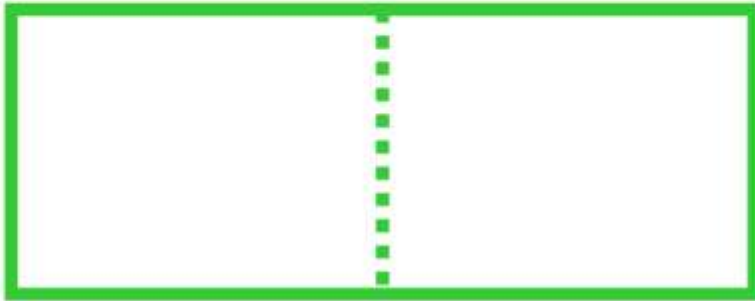
el	pato

f92a

el

pa

to



f93a

taza

ta

za

la

la





f94a

sopa

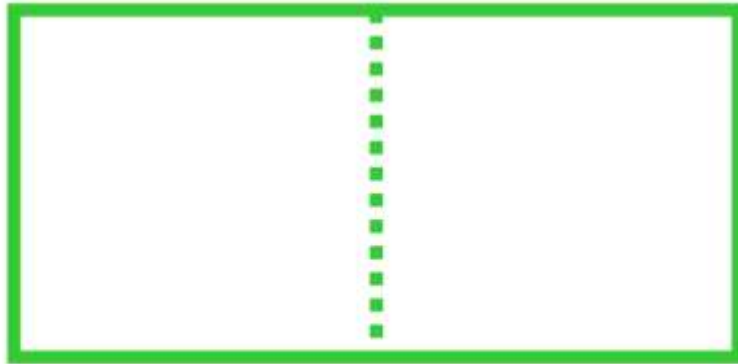
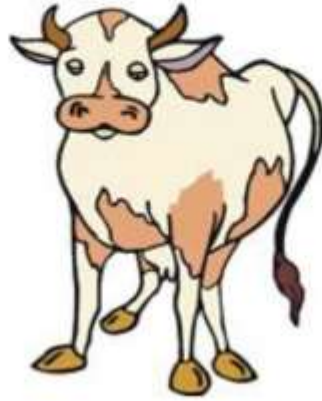
dado

so pa

da do

la la

el el

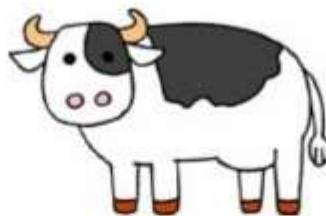


f95a

la

va

ca



f96a

la

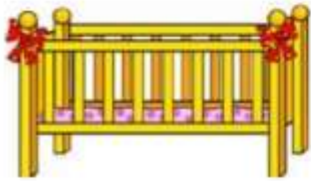
el

va

co

ca

che



f97a

el

pa

to

la

cu

na

el

va

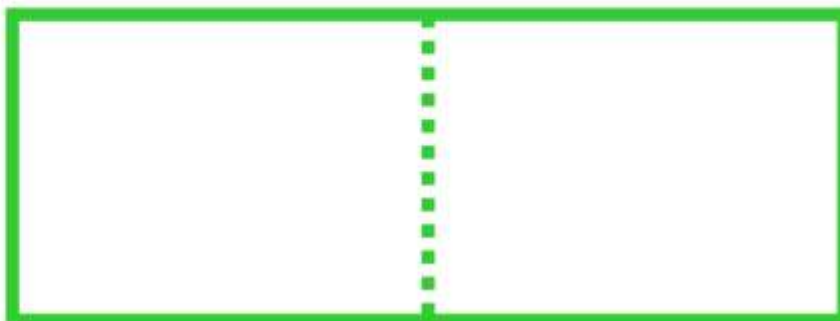
so





la

casa



la

el

ca

sa

ta



f99a

cama

sopa

ca

sa

ma

la

la

so



f100a

taza  
nido  
casa

vaso  
el el  
la la



la

ca	
----	--



la

	sa
--	----



la

	to
--	----

f101a

ma  
me  
mi  
mo  
mu





el

co



la

za



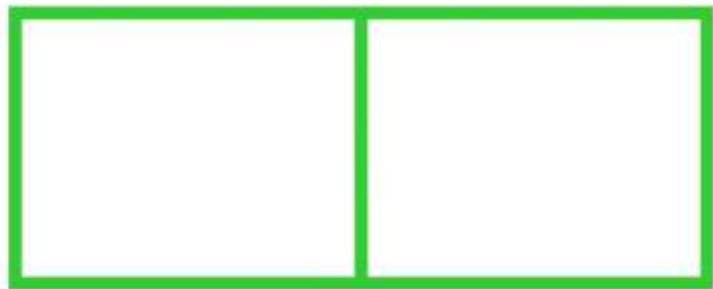
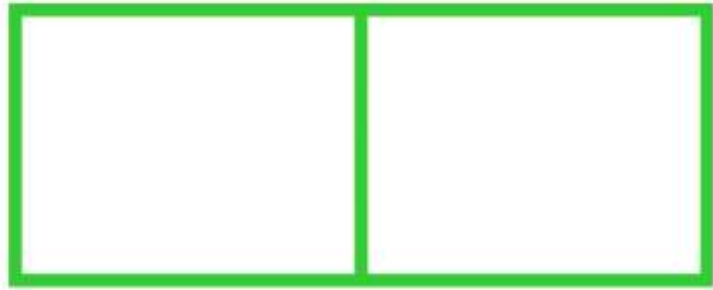
la

ma

che

ta

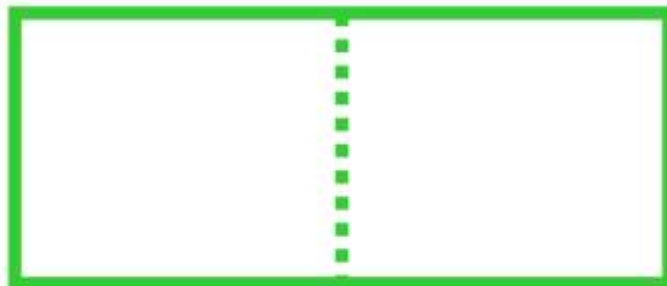
no



f103a



ca	sa
ni	do
el	la



f104a

f104b



el

la

co

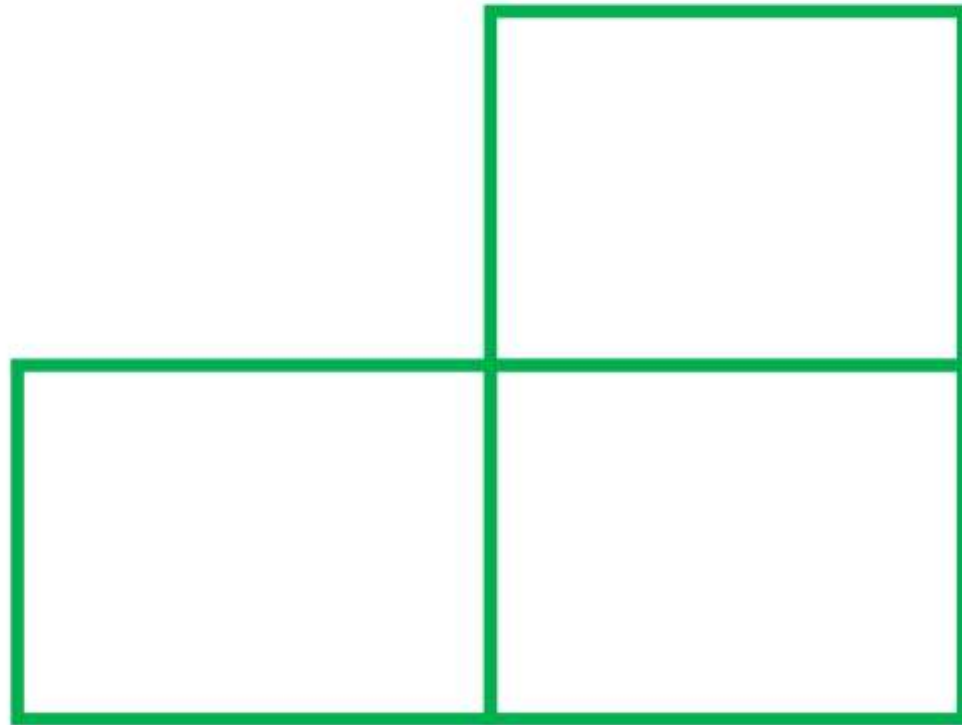
da

do

ni

so

pa



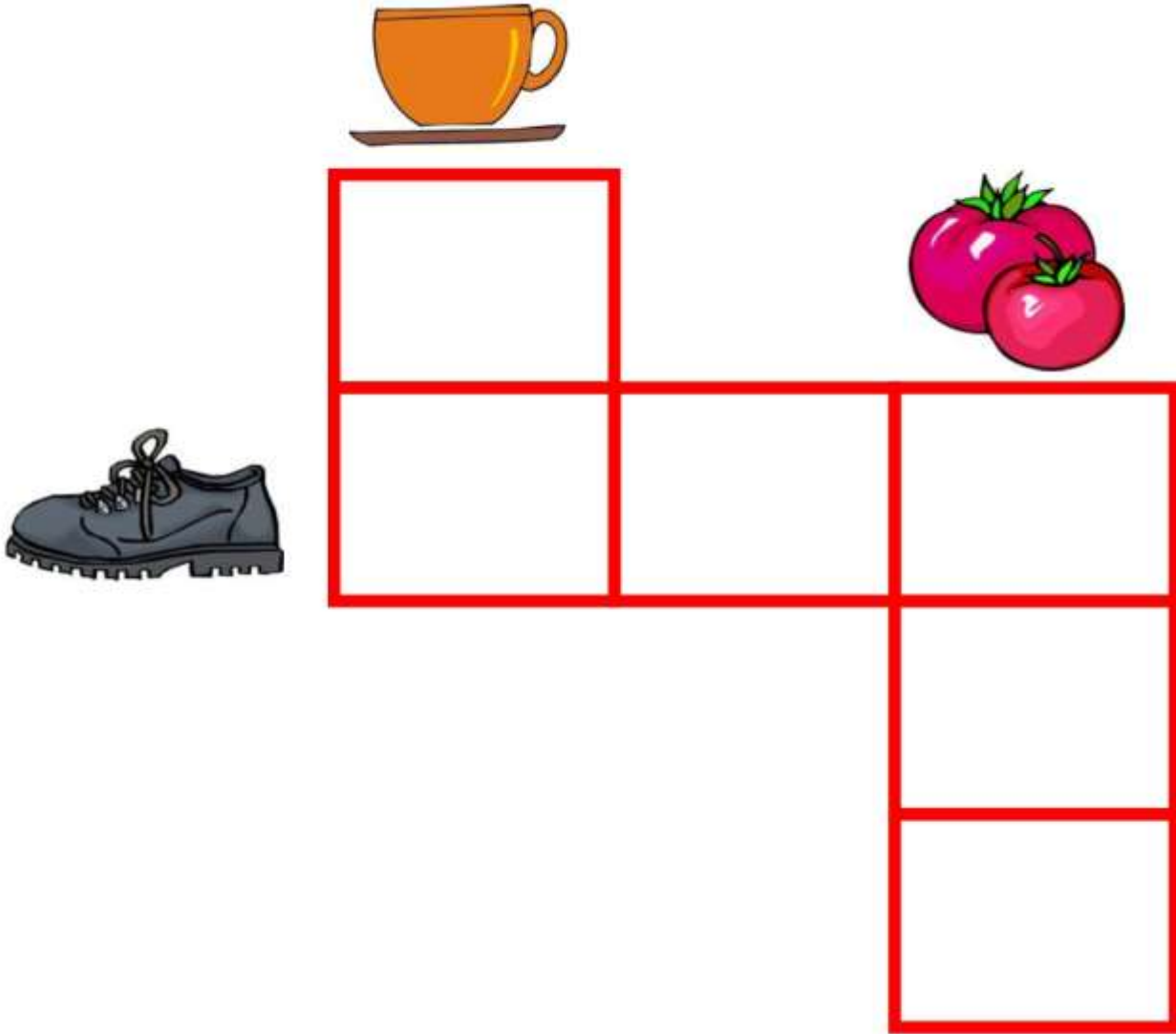
f105a

sa

ca

me





f106a

ta  
za  
pa

to  
ma  
te

la

el

la

el

to

ro

sa

do

la

me

ma

ni

f107b

la

ca sa

el

to ma

la

lo ta

el

ca llo

f108a

ba

te

si

mi

bo

pe

ta		do	
se		ni	
ja		pe	

f109a

ta  
do  
se  
ni

ja  
pe



de	lo	tu	da
mi	so	ni	sa

f110a

de

tu

so

lo

mi

da

sa

ni

de

lo

tu

da

mi

so

ni

sa

f11a

de

mi

lo

ni

so

da

tu

sa

do

---

da

di

do

de

do

du

di

do

la

pa

ca

sa

ta

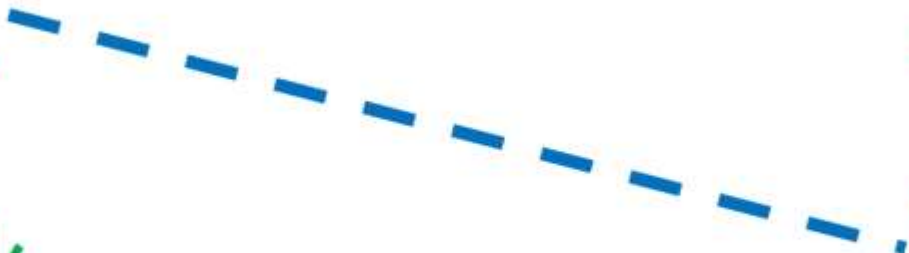
sa

la

ta

pa

ca



la

---

mi

la

mi

la

pe

la

se

mi

---

mi

se

se

se

mi

se

mi

se

mi



la

ma

la

pa

la

ta

pa

ta

pa

lo

pe

pa

si

li

ri

si

si

se

do du

---

da de do du do

di du da do du

la el

---

la

el

la

el

el

la

el

la

el

le

---

el

le

le

el

le

le

el

le

el

el

el

le el le el le

le

le le el le el

es

es se se es es

se

es es se se es

f120

do

---

nudo

casa

doce

ducha

nido

dado

paloma

cama

oso

ma

luna

cama

amarillo

ca	casa	cama	vaca
so	oso	silla	sopa
ni	nata	nido	nudo
ja	jamón	ojo	jaula

f123



sa

se

si

so

su

silla

seta

saco

sueño

sopa

ga  
no

llo  
to



ve  
pa

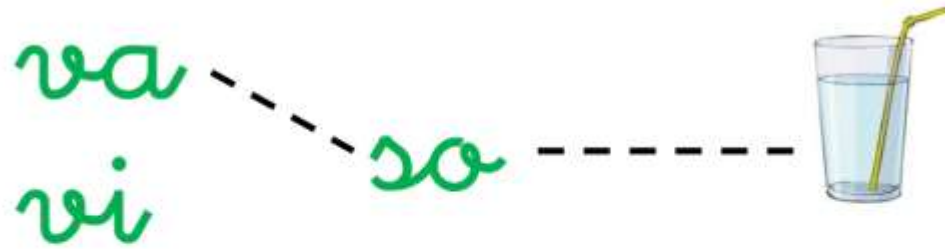
lo  
la

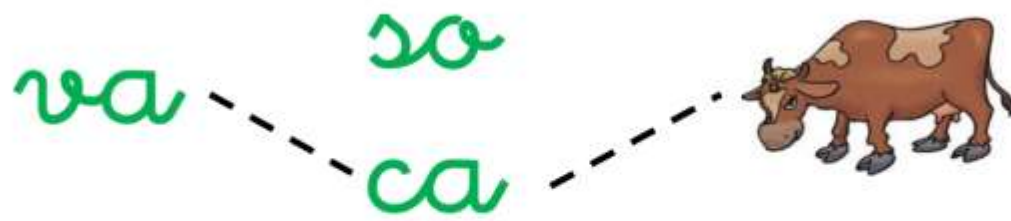


ma  
mo

to  
no







ca

sa



me



ga

to



mo



ca le  
po ma  
va che  
te so  
co llo



chori

pe

galli

za

ji

lota

na

pato

zo

rafa



ca ja caña  
ma casa  
sa caja  
ro carro  
ña cama



de

ni

da

nu

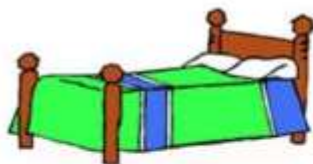
do

nido

dedo

nudo

dado



cama  
casa



lana  
luna



pan  
pez



vino  
vaso



mano  
mesa



oso  
ojo

mi

mo

mu

me

ma

ma

me

mi

mo

mu

to

ta te ti to tu

le

la lo li lu le

su

si su sa se so

pa

pa pe pi po pu

f135

la

li



lu

le

---

mi



me



mu

---



ti

to

te

tu

---

pa

pi



pe



ta to

---

bota

zapato

taza

foto

gato

lata

tomate

toalla

setas

ma me mi mo mu



to

ñeca

ca sa

ca

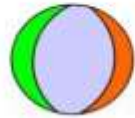
pi



el

to

po



la

lota

pa



el

ño

pu



la

pa

pe



el

llo



li



la

che

lo



el

món

lu



la

pa

le



la

pe ta

la



la

na

sa



va



so



lla

si



ta

su



ro



se



me



ta



le

ti



za

te



tor  ga

tu



ma

to



jera



tor  ga

ta



ma

te



jera

ti



le

to



za

tu



la

ga  na



la

via



la

ga  ta



el

po



la

ve

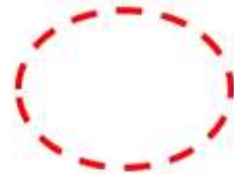
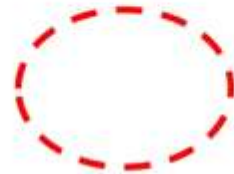
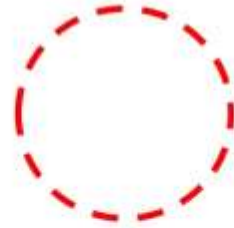
zummo

tomate

mesa

miau

muñeca



ma

mi

mo

me

mu



f145b

polo

loro

pelota

hilo

toro

pato

moto

gato

lazo

bota

vela

pala

pera

pelo

chupete

pie

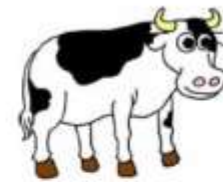
f146



mamá	sala	vaca	pato
mano	casa	boca	pavo
cama	sapo	caja	lupa
tomate	rosa	foca	zapato
suma	saco	casa	sopa

f147

ta	va	ca
za	si	po
lo	lla	llo



ca	sa	lo	de	go
te	di	si	lla	tu
bar	lle	o	fi	cu
co	lu	ti	que	na
ya	di	tar	ta	a

f149a



f149b

tar

tar tra ta tar

bra

bar bra bra ba

per

pe pre per per

cro

cro cor cro cor

f150

tre

trece meter sastre

bla

balcón habla niebla

pre

premio pez precio

pla

palma playa plato

f151

pal

pla

---

palmera

plato

playa

plátano

palmada

plan

bar

tro

pra

tor



bar

tro

pra

tor

tor

pra

bal

pla

car

carta

playa

prado

tortuga

balcón

pas

pes

pis

pos

pus

piscina

pasteles

copas

pescado

sapos

cri	pla	cru
fla	cro	bra
gra	bla	cre

f156a

cri

pla

cru

fla

cro

bra

gra

cre

bla

rueda



cristal

sábana



granja

cortina



carretera

caballo



pollos

huevo



sueño

gallina

cereza

perro

barco

jaula

hueso

vela

piña

pájaro

huevo

sube

grande

feo

bueno

lleno

vacío

baja

bonito

pequeño

malo



Rodea la palabra relacionada con el modelo

bota	pato	zapato	caracol
vaca	melón	pozo	oveja
pie	ojo	galleta	barco
uvas	libro	naranja	llave

f160

sandía fuente plátano uva

---

armario mesa tren sillón

---

lunes viernes miércoles flan

---

avión tigre león camello

Tacha la palabra que sobra

piña  
avión  
fresa  
uva

zorro  
conejo  
naranja  
caballo

tren  
barco  
avión  
luna  
coche

mesa  
lápiz  
silla  
sofá

Rodea las prendas de vestir

gorra

buzón

falda

oreja

pantalón

camisa

calcetín

tarta

pijama

Rodea las bebidas

manta

cocacola

lámpara

aceite

elefante

agua

fanta

chocolate

vino

tambor

leche

libro

¿qué es?



- nada en el agua
- hace pío pío, tiene alas
- es roja y muy rica

vaso    cama    cuchara    balón

- tomo la sopa con ella
- dentro se pone agua
- juego con él

Completa estas frases

papá se pone \_ \_ \_ \_ \_

mamá bebe \_ \_ \_ \_ \_

Isabel ata \_ \_ \_ \_ \_

Amalia come \_ \_ \_ \_ \_

Ramón lee \_ \_ \_ \_ \_



zumo

el cordón

el zapato

el libro

galletas

Une las palabras que tienen relación

lentejas

betún

moscas

sobrino

invierno

madre

otoño

hija

alubias

abejas

zapatos

tía

Relaciona estas palabras

profesor

secretaria

enfermera

sacerdote

estudiante

pastelero

hospital

pastelería

farmacia

oficina

iglesia

colegio

Relaciona estas palabras

falda

yogur

carne

chandal

jamón

abrigo

mantequilla

armario

frigorífico

# **Bloque 2**

## **Etapa 3**

el coche de papá está en

el garaje

mamá cierra la puerta de

la cocina

yo como el bocadillo de jamón

Rodea la respuesta correcta



es un zapato

si  
no



es un reloj

si  
no



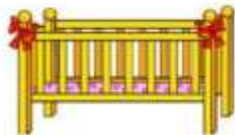
es un lápiz

si  
no



es un coche

si  
no



es una cuna

si  
no



¿come ?

---

---



¿duerme ?

---

---



¿lee ?

---

---



¿juega ?

---

---

f173



Tacha la respuesta correcta



Miguel come pollo y arroz

si

no



Antonio se lava la cara

si

no



Ana habla con Sonia

si

no



Pablo mira el pez

si

no

Contesta sí o no.



es el coche de papá

---

---



es la bota de Santiago

---

---



es el perro de mi tío

---

---



es la llave del coche

---

---



es una tortilla

---

---

Escribe sí o no



Miriam se pone el gorro

---

---



Paula bebe agua

---

---



Salomé se lava la cara

---

---



Ricardo se va a clase

---

---

f176

papá se ata el zapato

mamá bebe café

el niño coge el libro





Carlos coge el pan,

hace un bocata y se lo come



Mamá coge al bebé

y le da un abrazo

Tacha la frase que no es verdad

María bebe cocacola

papá fuma en pipa

la abuela tiene gafas

mamá me lee un cuento

Tacha la frase que no es cierta

¿Yo soy un niño?

el gato lee cuentos

¿papá sube por la escalera?

los niños curan a los enfermos

¿los animales comen?



1. tiene alas
2. para llamar a papá
3. es amarillo
4. nada en el agua



# vaca - mesa - plátano

1. Me gusta comerlo. La piel es de color amarillo.
2. Es un animal pequeño. Le gusta el queso.
- 3.- Es un objeto que tiene patas. Pongo los platos encima.
4. Es un animal, tiene cuernos y da leche.

¿Qué es un tren?

- Una cosa para viajar.
- Un medio de transporte que lleva viajeros.

¿Qué es un profesor?

- Un señor que enseña a los niños.
- Un señor que vive en el colegio.

Adivina qué es...

El objeto donde se ponen las flores es  
un \_\_\_\_\_

El dinero se guarda en la \_\_\_\_\_

Un objeto para cortar la comida \_\_\_\_\_

Es para abrir la puerta \_\_\_\_\_

Adivina qué es...

El señor que arregla zapatos \_\_\_\_\_

Cuando hay un incendio apaga el  
fuego \_\_\_\_\_

Trabaja en un taller y arregla los  
coches \_\_\_\_\_

¿Qué es?

Soy un objeto que sirve para medir el tiempo. Doy la hora. Soy el...

\_\_\_\_\_

Soy de tela, tengo forma cuadrada y soy muy útil cuando tienes catarro. Soy un...

\_\_\_\_\_



Me levanto de la cama



me lavo la cara



luego desayuno

Ordena y pega sobre una hoja

Ramón tiene catarro. Le duele la garganta

El médico va a verle a su casa

Tiene que tomar un jarabe y pastillas para la tos

Termina estas frases (verbalmente)

El hijo de Amalia se llama

El hermano de Isabel es

Cuando estoy cansado voy a

Me lavo los dientes con

Papá abre la puerta con

Como la sopa con

Mamá fríe el filete en la



Termina estas frases

Capercucita se encontró en un bosque con

\_\_\_\_\_

Aladino vuela en una \_\_\_\_\_ mágica

Los tres cerditos hicieron sus casas de

\_\_\_\_\_

Pinocho tiene una nariz muy \_\_\_\_\_

María tiene una pelota roja.  
Se la regaló su tía el día de  
su cumpleaños. Juega con su  
amiga en el jardín.

Preguntas:

¿De qué color es la pelota de María?

rojo

verde

azul

¿Quién le regaló la pelota?

su abuela

su tía

María tiene una pelota roja.  
Se la regaló su tía el día de  
su cumpleaños. Juega con su  
amiga en el jardín.

Preguntas:

¿De qué color es la pelota de María?

¿Quién le regaló la pelota?

En cada fila hay una palabra que no tiene relación con las demás.  
Subráyala y explica por qué es diferente.

1.- Sofá - cama - balcón - mesa - estantería - silla.

2.- Pelota - naranja - libro - plato - botón - rueda.

3.- Marzo - abril - diciembre - julio - domingo - agosto.

4.- Santander - Madrid - Pamplona - Cantábrico - Barcelona.

5.- Lavadora - batidora - plancha - ordenador -frigorífico.

6.- Conductor - bonobús - parada - mantel - ventanilla.

Relaciona estas palabras con las frases de la otra columna.

<b>Sastres</b>	<b>Arreglan grifos y tuberías</b>
<b>Camareros</b>	<b>Trabajan la madera</b>
<b>Fontaneros</b>	<b>Reparan averías eléctricas</b>
<b>Electricistas</b>	<b>Sirven en los bares y restaurantes</b>
<b>Médicos</b>	<b>Conducen automóviles</b>
<b>Farmacéuticos</b>	<b>Llevan las maletas en los hoteles</b>
<b>Profesores</b>	<b>Preparan comidas</b>
<b>Chófer</b>	<b>Hacen trajes</b>
<b>Cocineros</b>	<b>Venden medicinas</b>
<b>Botones</b>	<b>Enseñan a los niños</b>

Lee atentamente cada una de estas frases. Ejecuta lo que indica.

Cojo la silla pequeña y la pongo delante del armario.

Me pongo de pie. Digo mi nombre y apago la luz de la clase.

Toco la uña del dedo pulgar de la mano derecha.

Aplaudo tres veces y digo el nombre de todas las personas que están en la sala.

Cojo una tijera y corto un círculo rojo por la mitad.

Escribe lo contrario de estas expresiones

- 1.- Botellas vacías \_\_\_\_\_
- 2.- Estar alegre \_\_\_\_\_
- 3.- Comer pan tierno \_\_\_\_\_
- 4.- Abrir la puerta del armario \_\_\_\_\_
- 5.- El autobús está lleno \_\_\_\_\_

Ahora escribe otra frase que quiera decir lo mismo, con otras palabras.

- 1.- Tengo muchas ganas de comer \_\_\_\_\_
- 2.- Atravesamos la calle por el paso de peatones \_\_\_\_\_
- 3.- Se acostó a las once de la noche \_\_\_\_\_

## CAROLINA EN EL COLEGIO

Carolina está en el colegio trabajando. Ella sale del colegio y va a su casa. Cuando llega a su casa su mamá le da un besito.

Preguntas:

- 1.- ¿Cómo se llama la niña? .....
- 2.- ¿Dónde está Carolina? .....
- 3.- ¿Qué hace ella? .....
- 4.- ¿De dónde sale Carolina? .....
- 5.- ¿A dónde va la niña? .....
- 6.- ¿Quién la espera en casa? .....
- 7.- ¿Qué le da su mamá? .....
- 8.- ¿Le das un beso a tu mamá cuando llegas del colegio? .....
- 9.- ¿Cómo se llama el cuento? .....



Sopa de letras

m	a	t	i	s
o	m	a	n	o
t	e	d	j	s
o	n	n	u	a

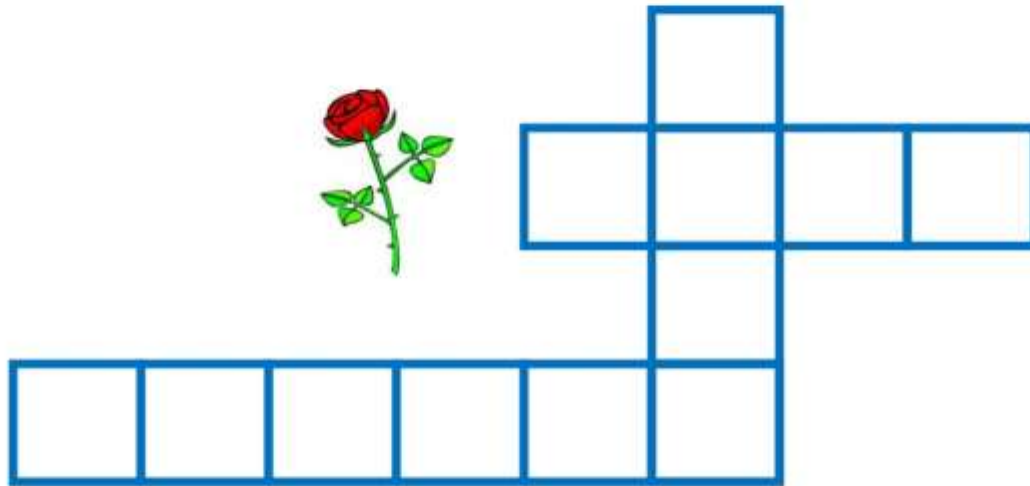
mano

osa

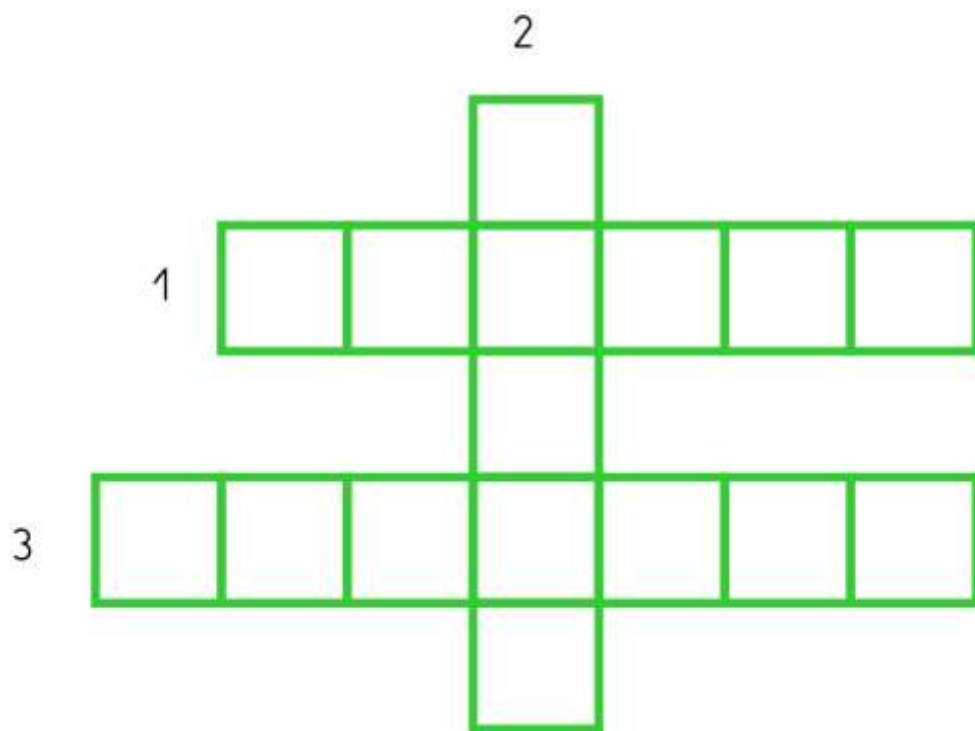
moto

r	g	u	d	t
s	a	r	i	r
r	t	a	z	a
e	o	h	g	n



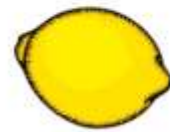
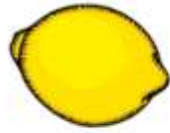


- 1.- Es redonda, se usa para jugar, bota y se puede chutar.
- 2.- Sirve para abrir y cerrar las puertas. Es de metal.
- 3.- Es un animal doméstico, tiene cuernos y da leche.



# **Bloque 3**

## **Etapas 1**



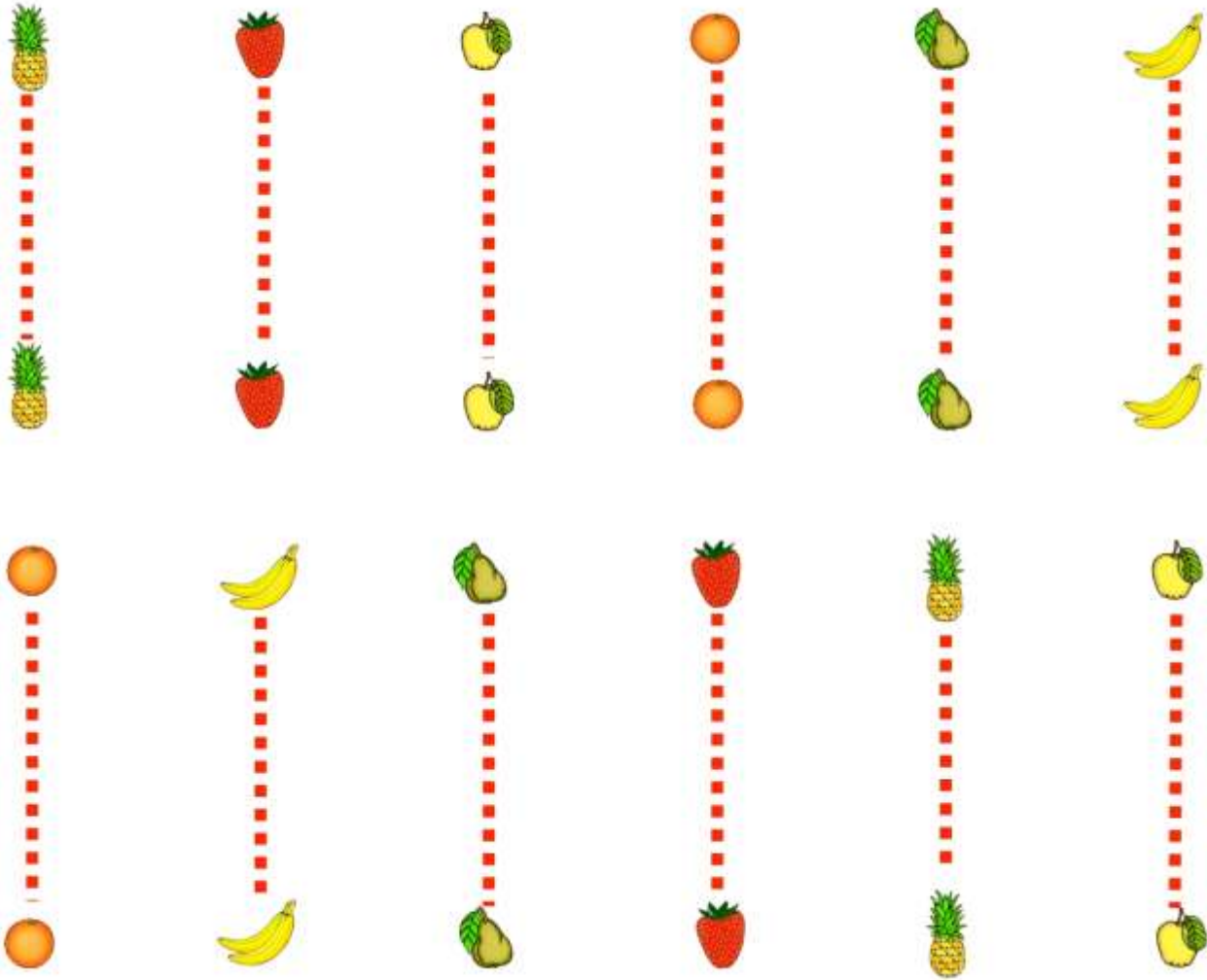


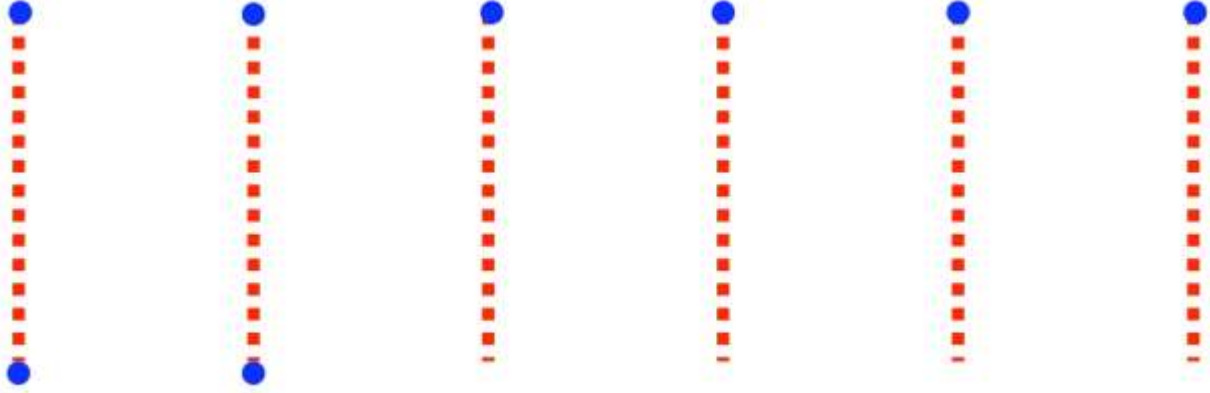
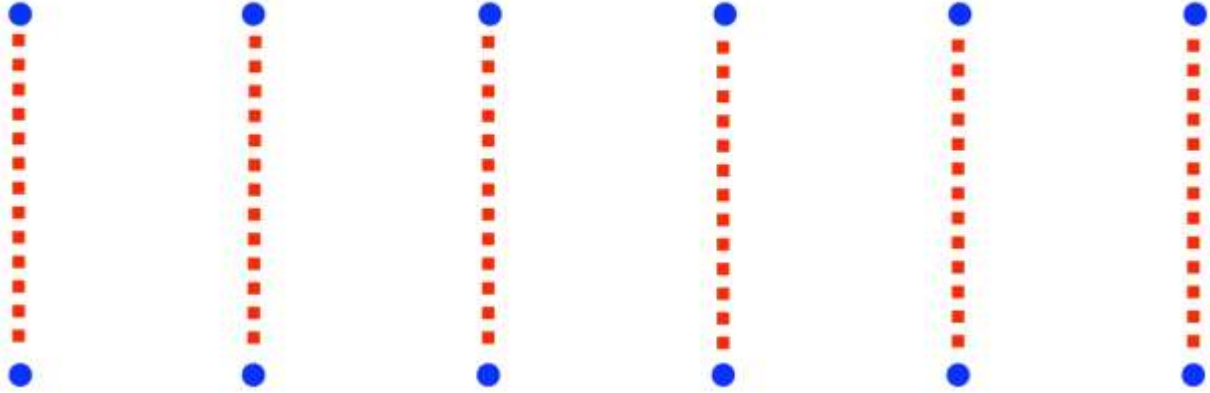


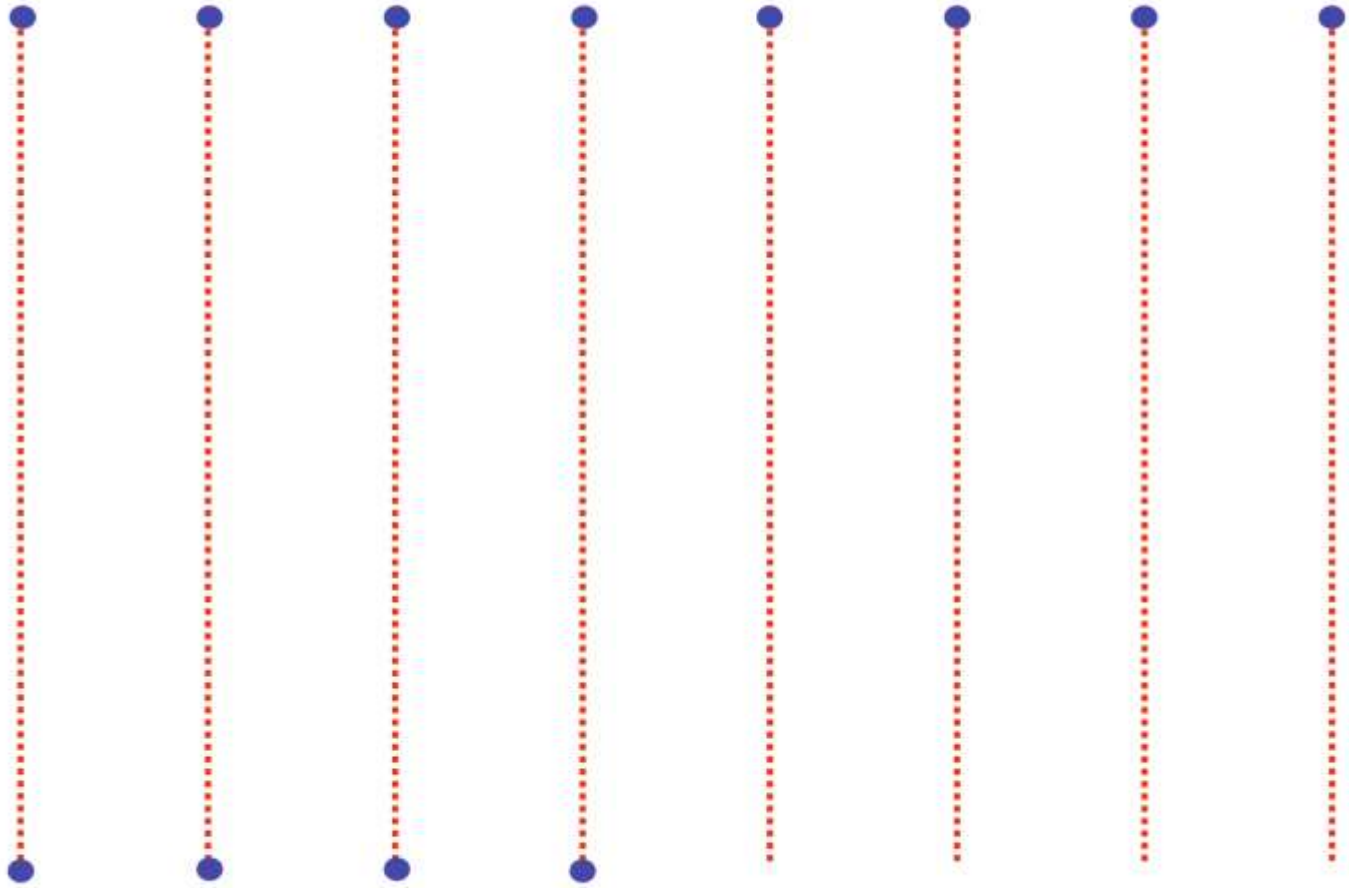


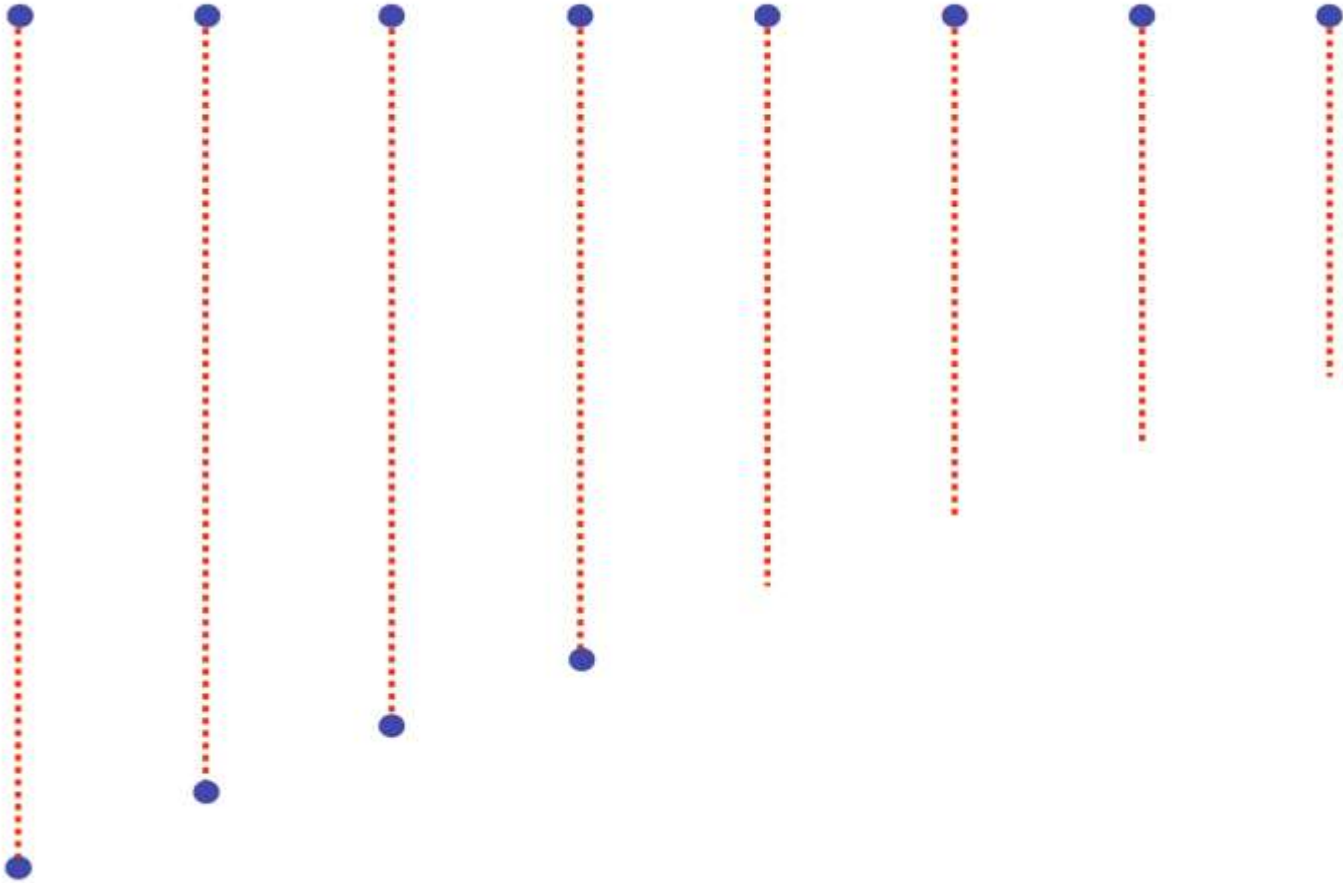


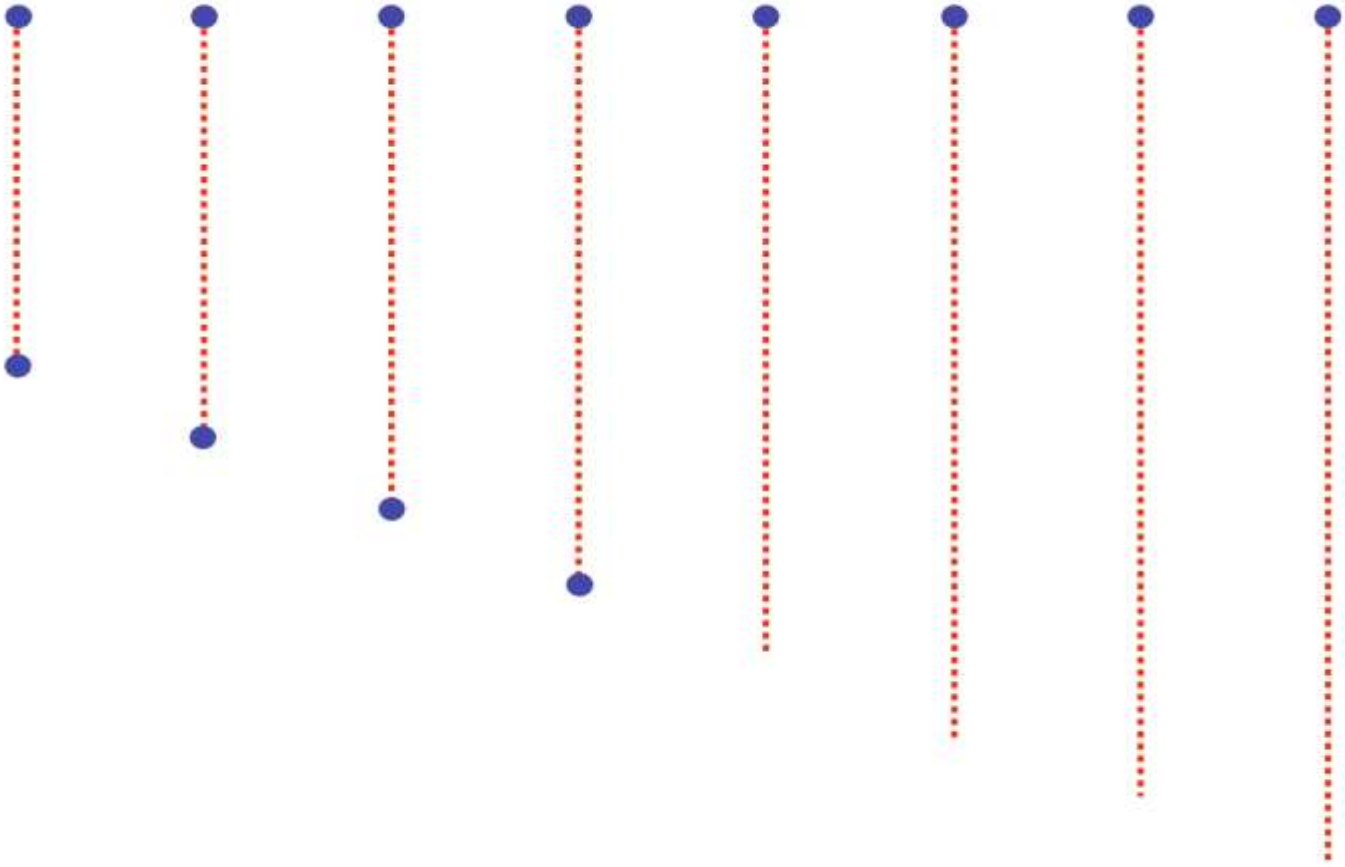


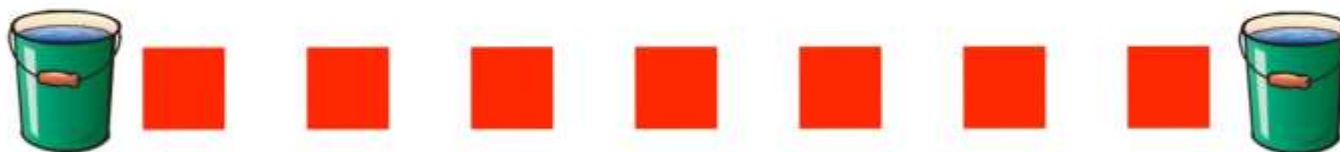








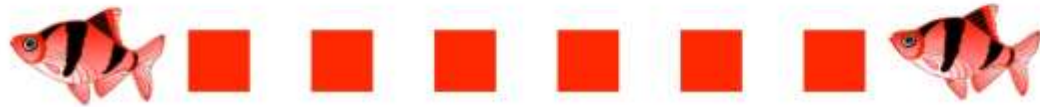
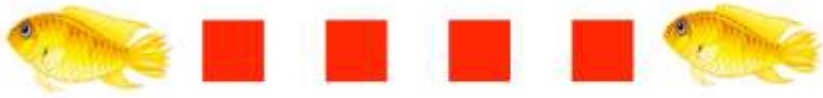


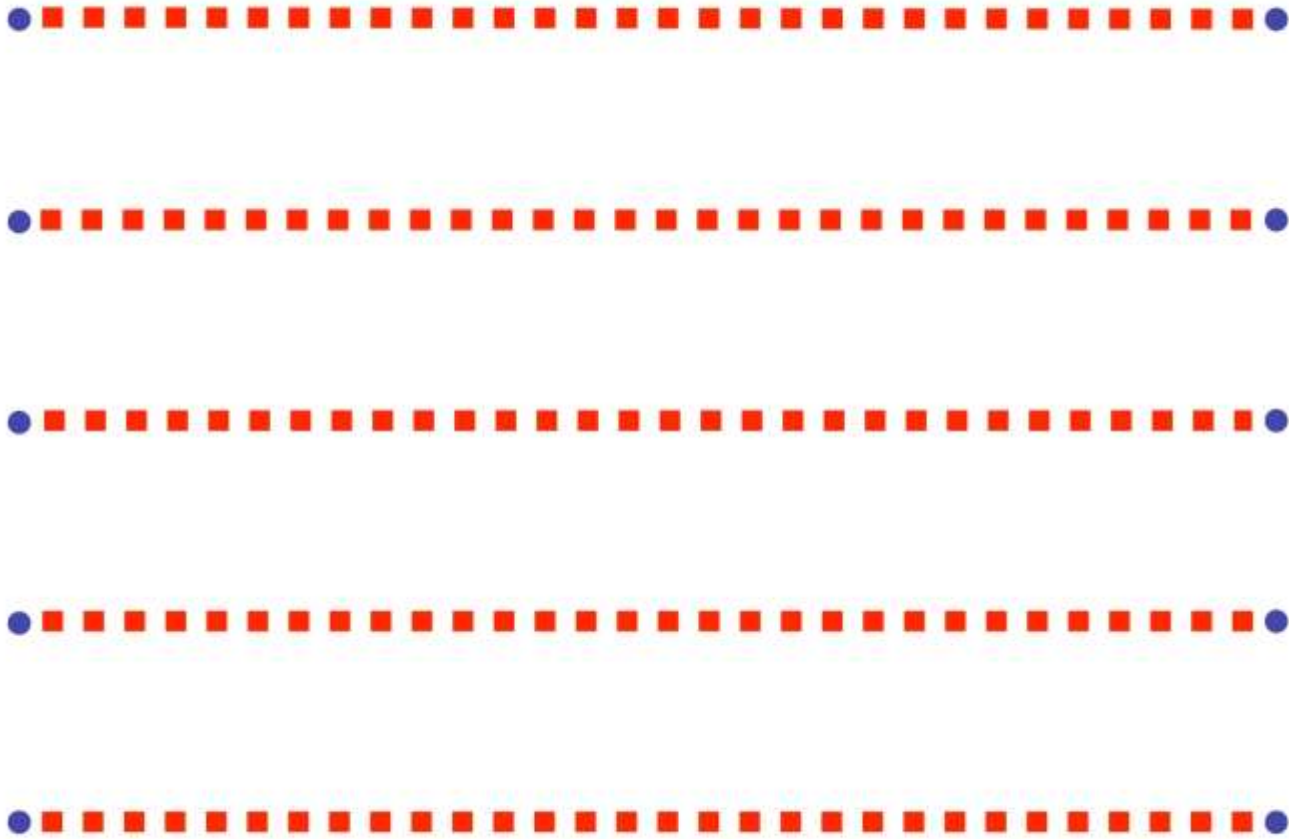


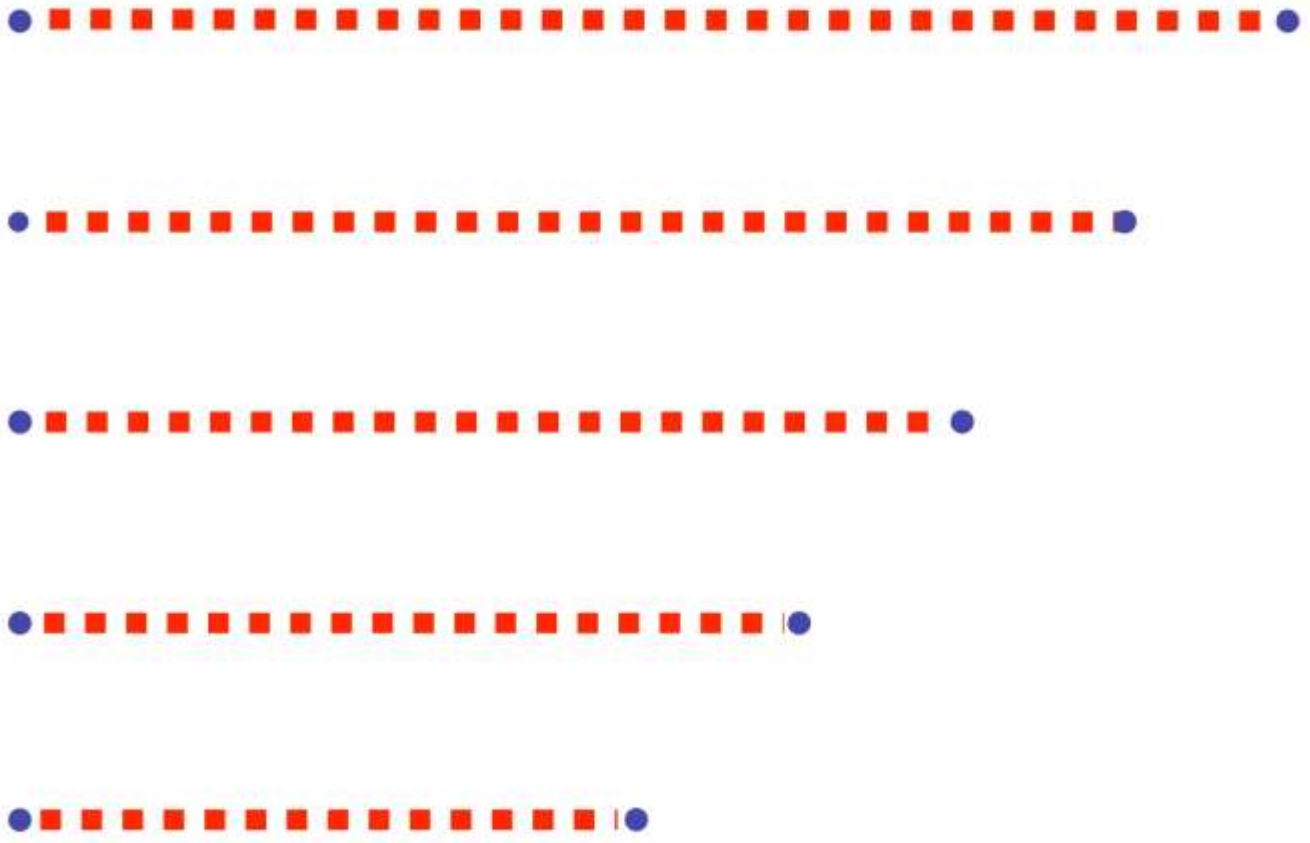










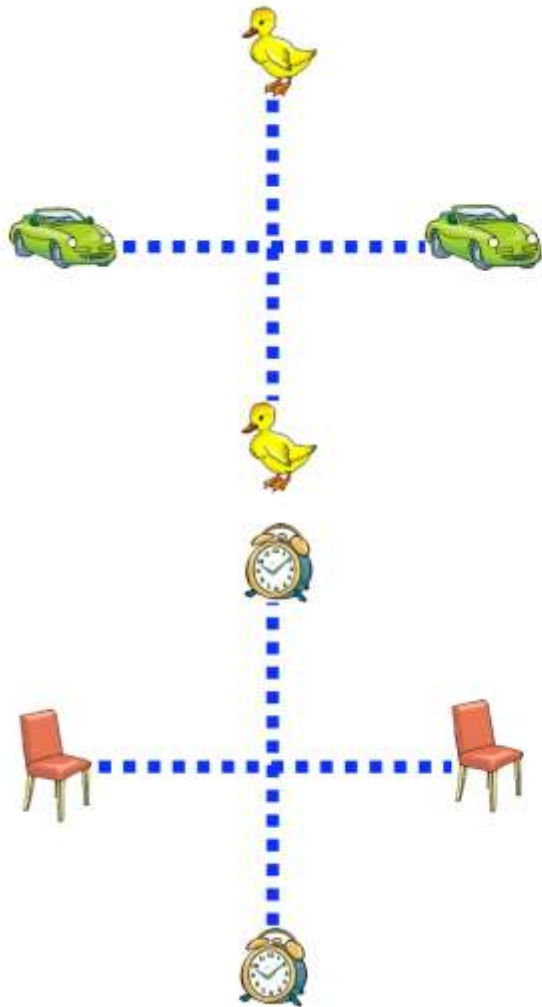


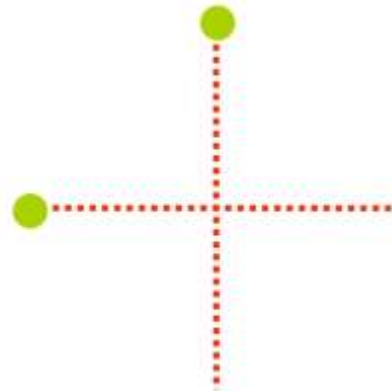
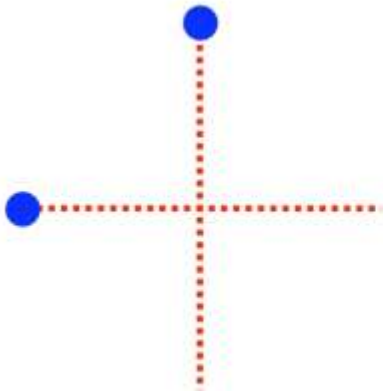
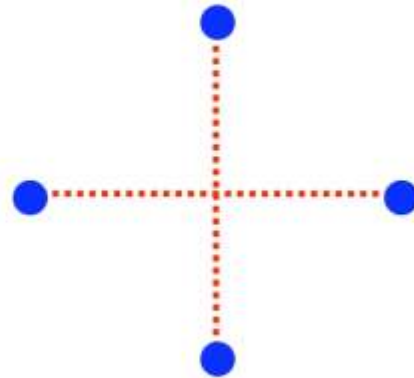
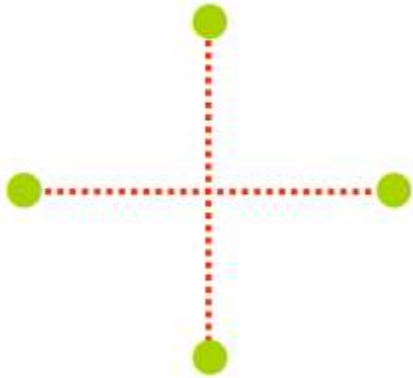


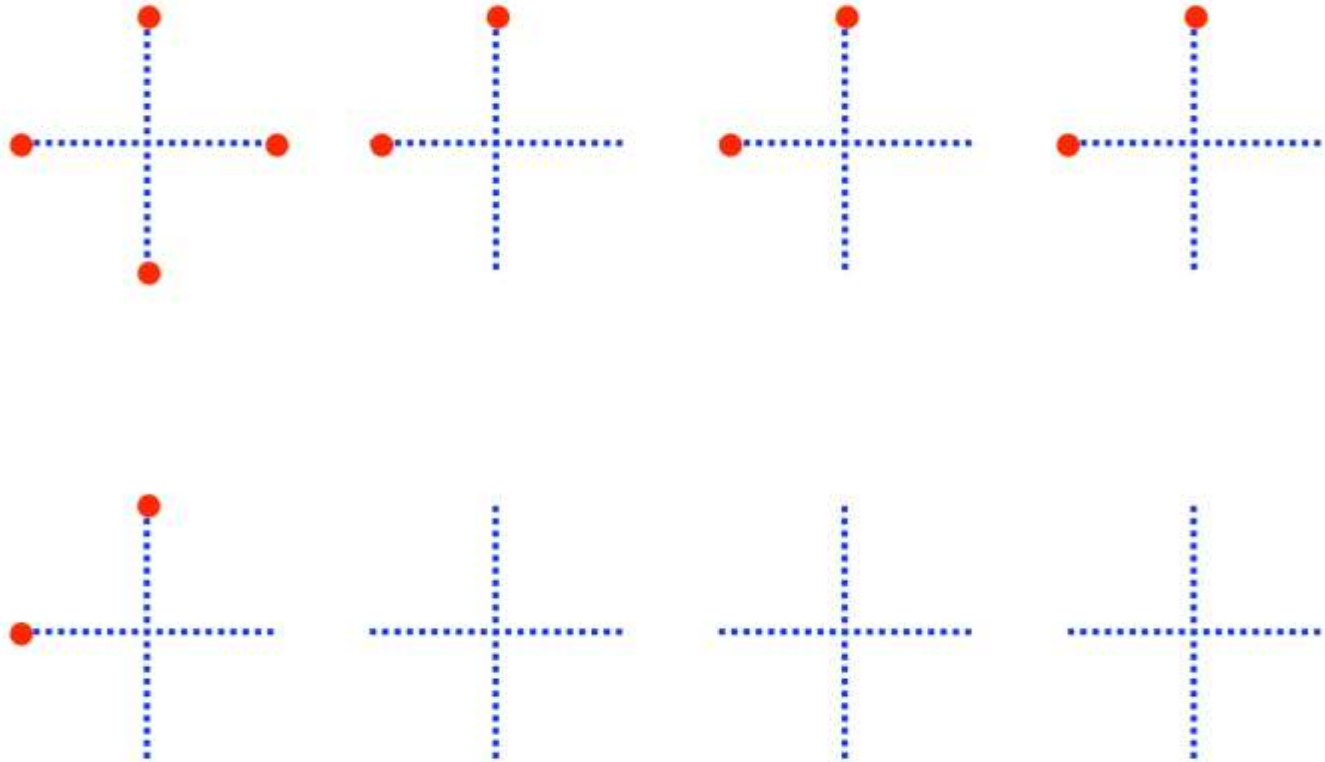


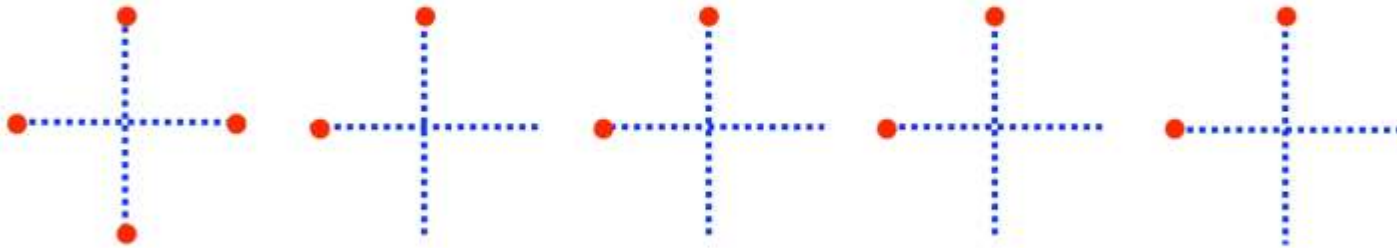
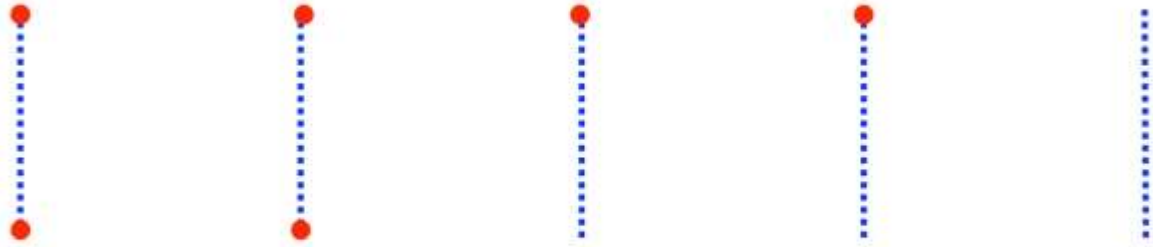


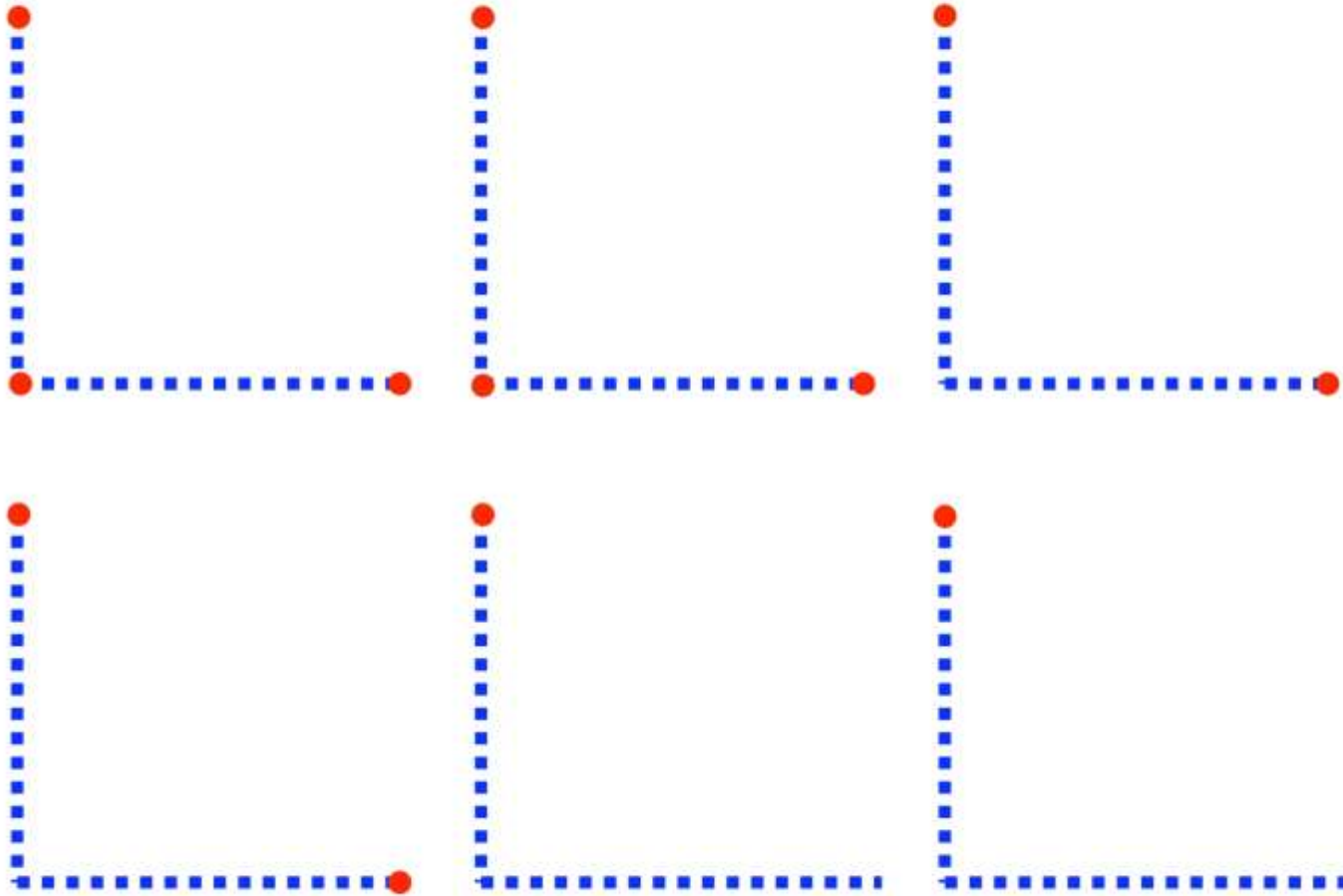


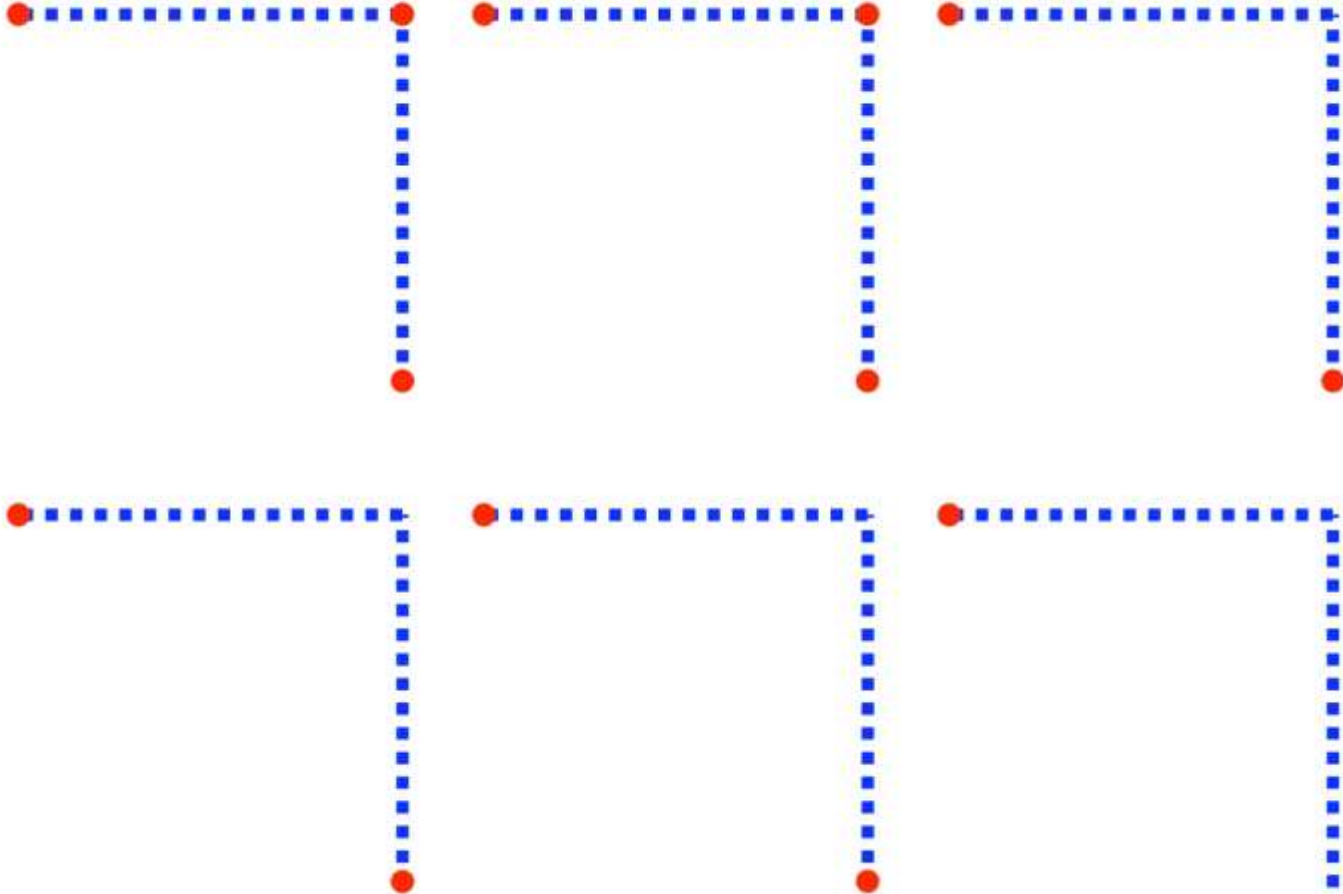


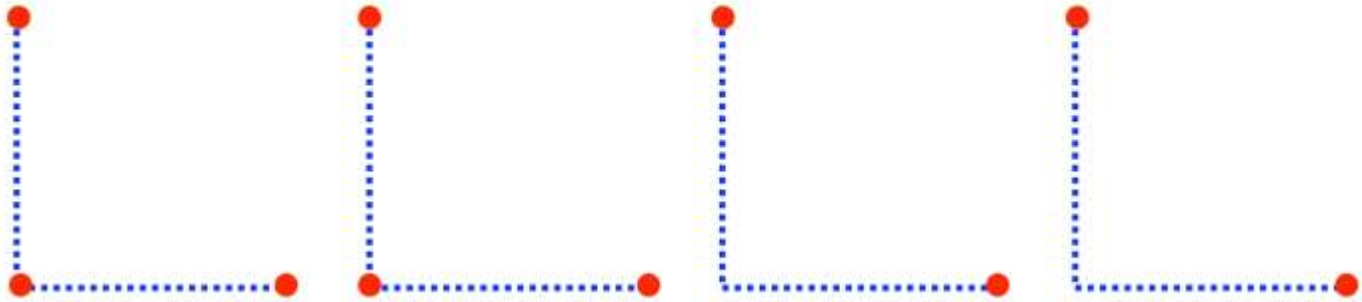


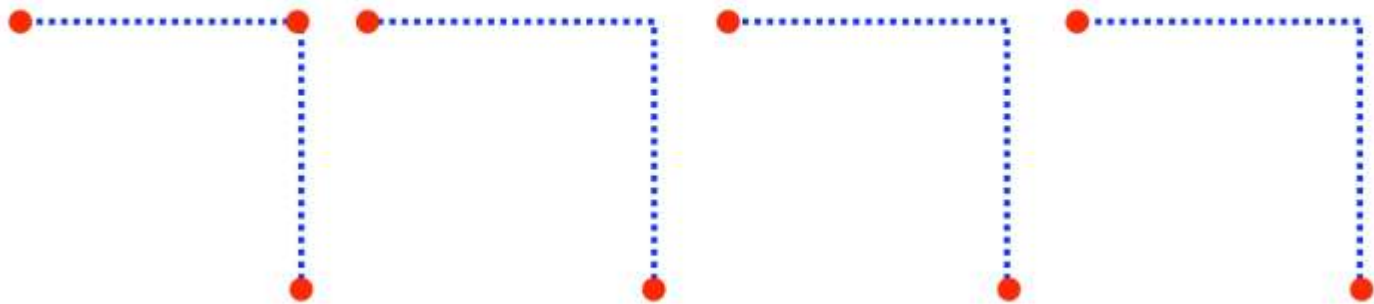




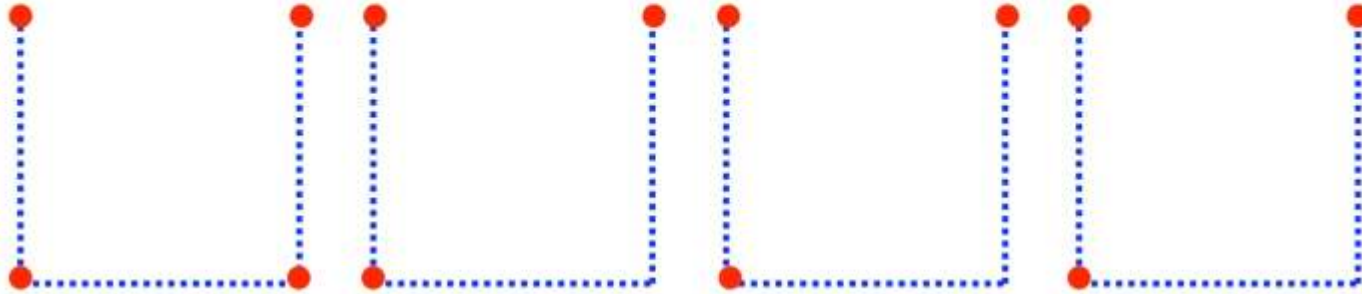


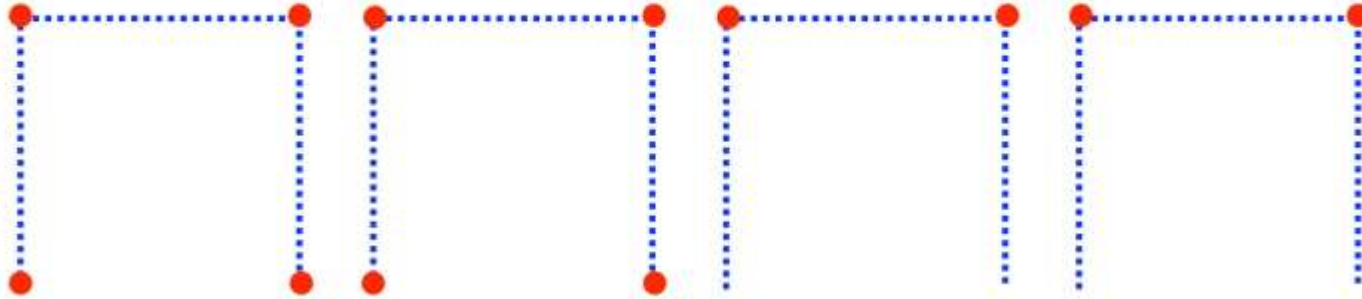


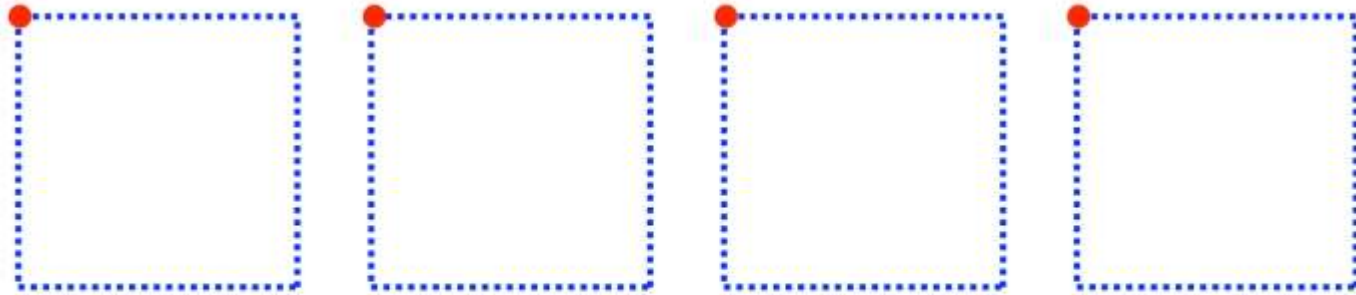
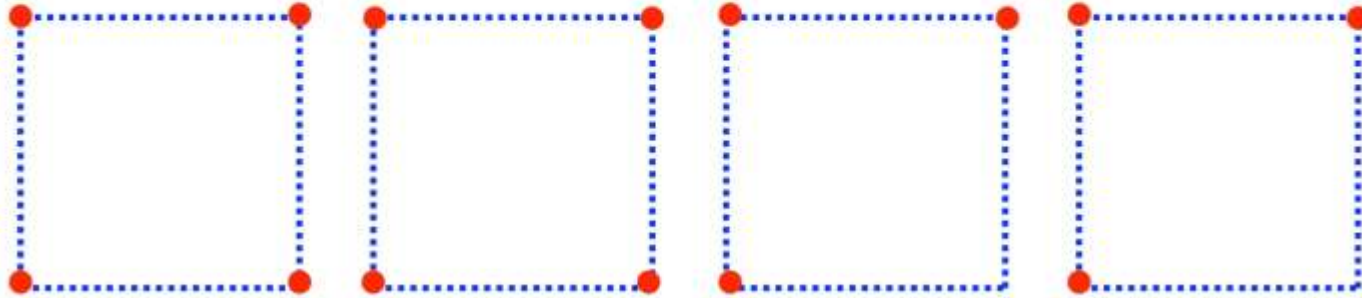


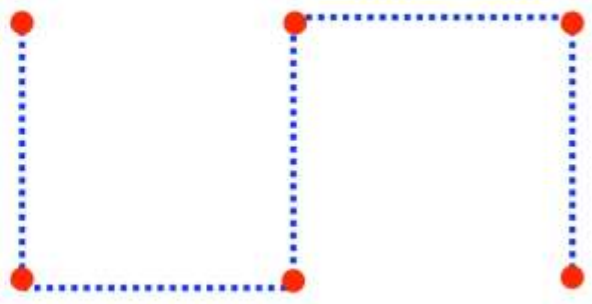




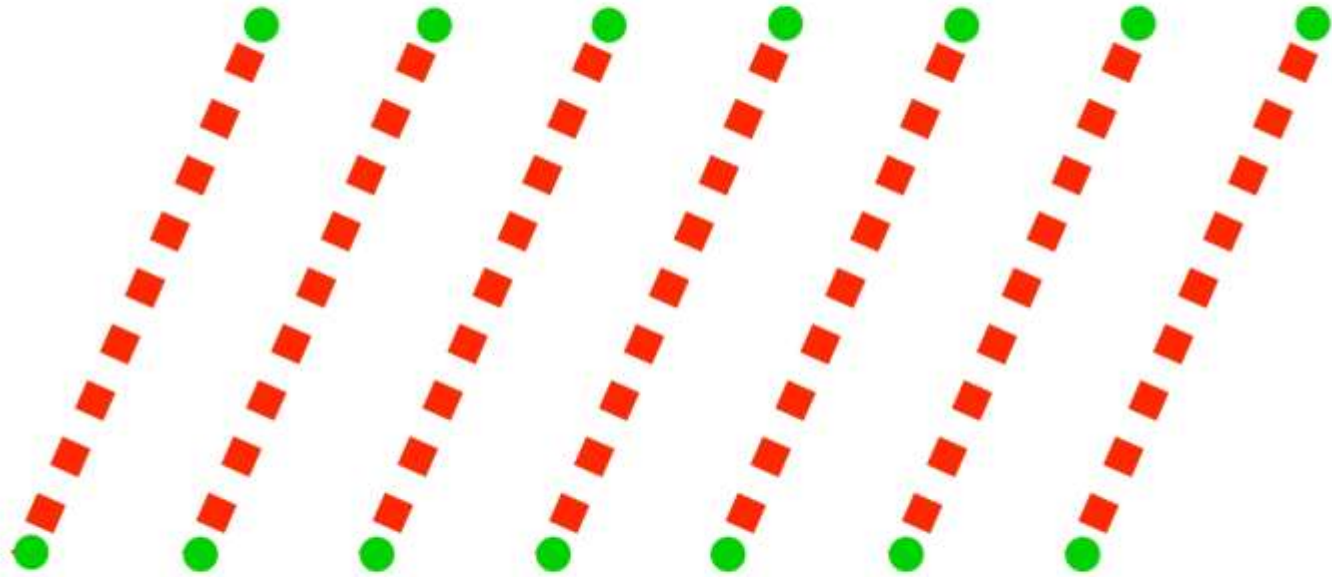


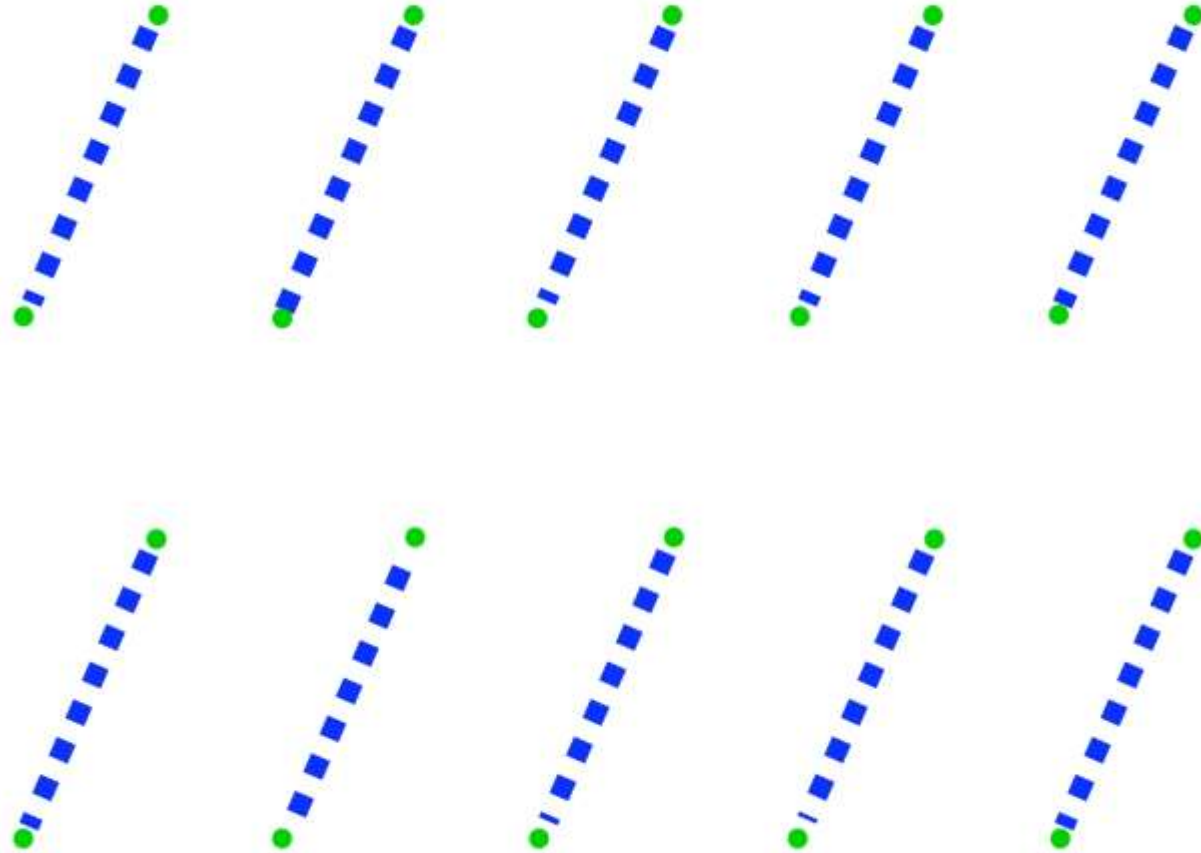






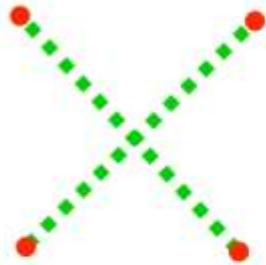
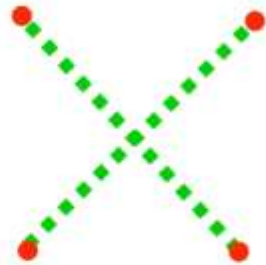
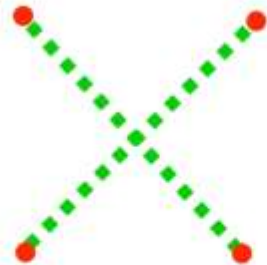
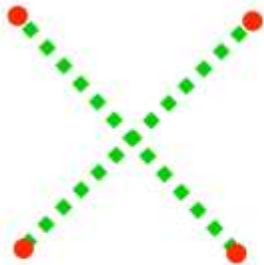
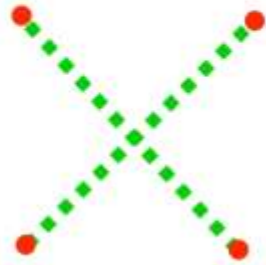
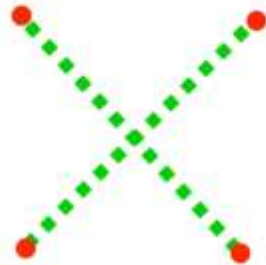
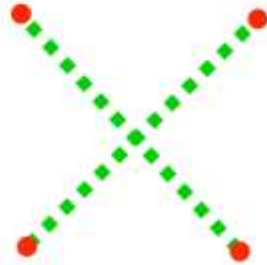
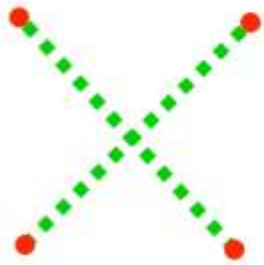


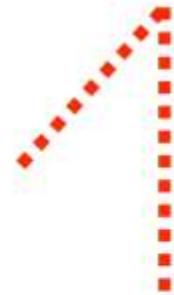
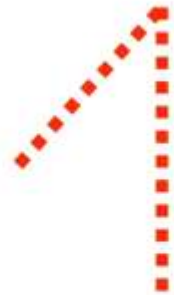
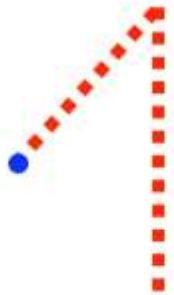
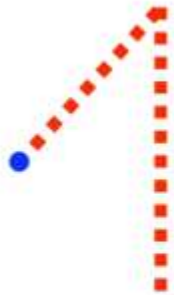
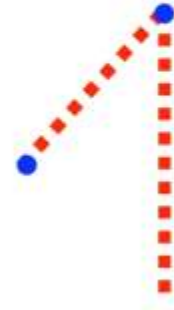
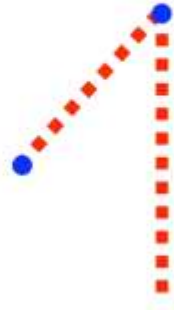
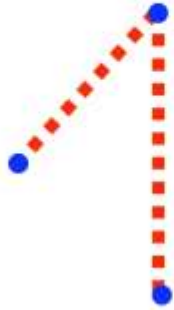
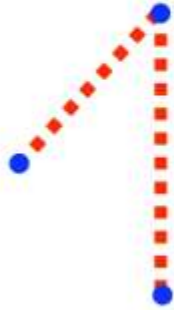


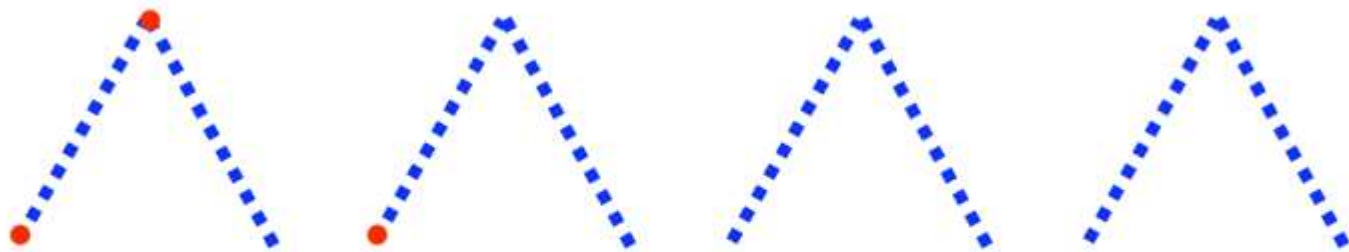
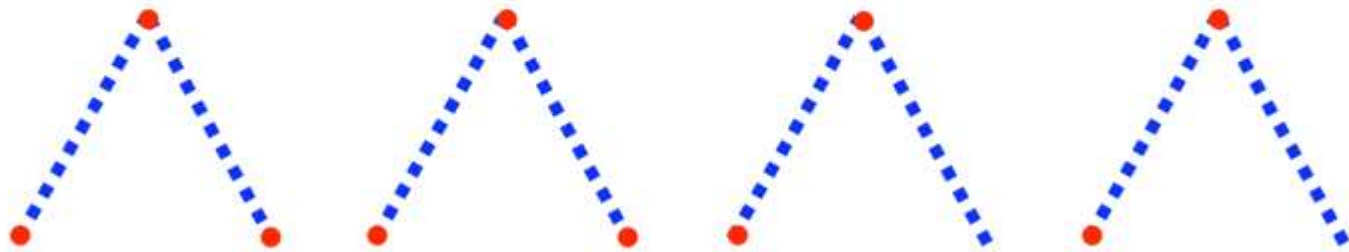


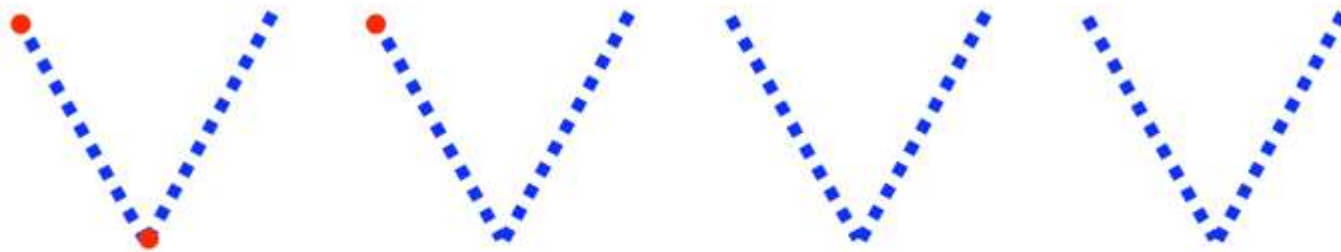
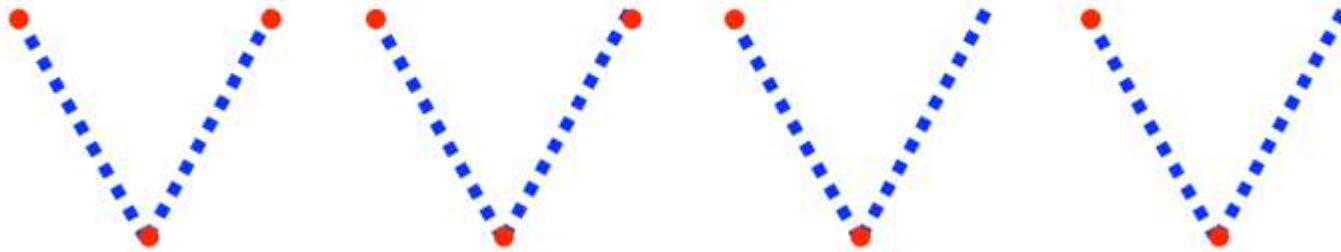


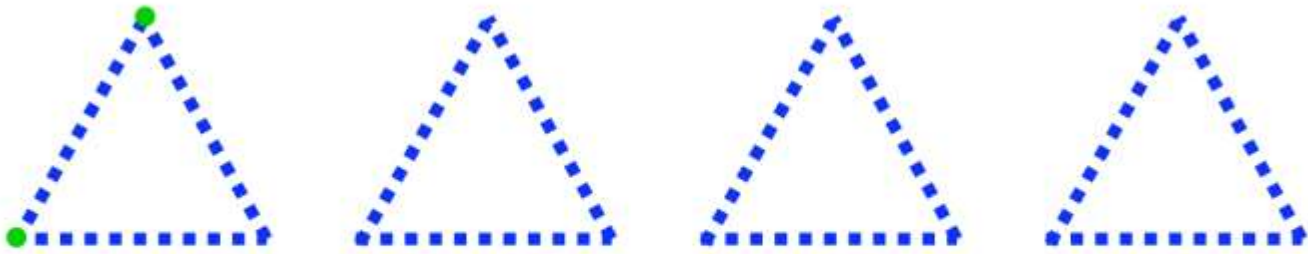
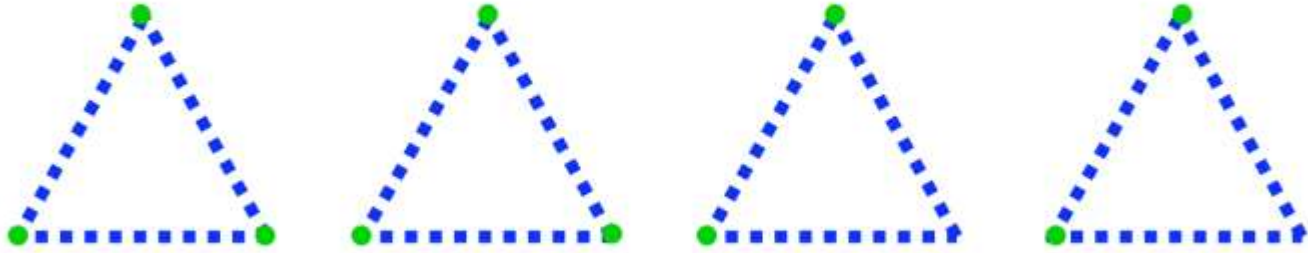


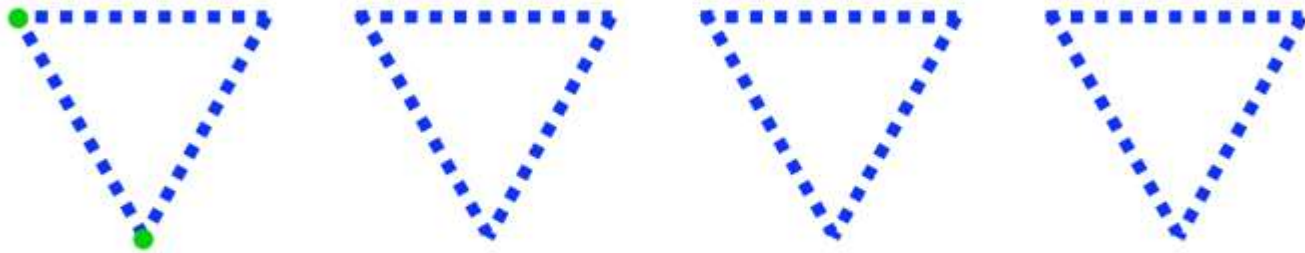
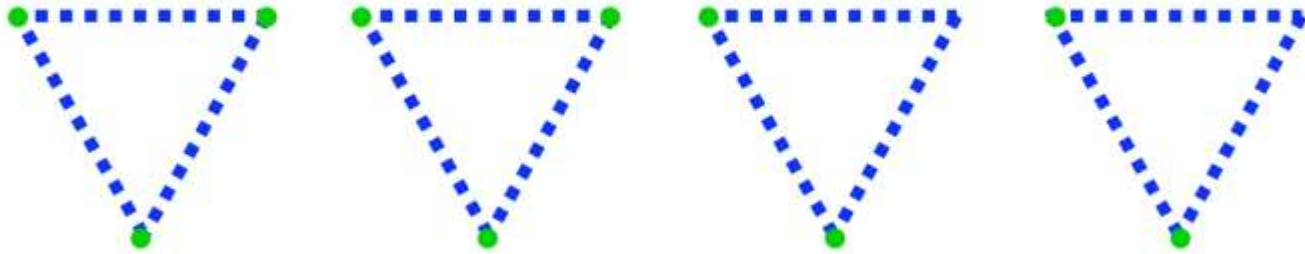


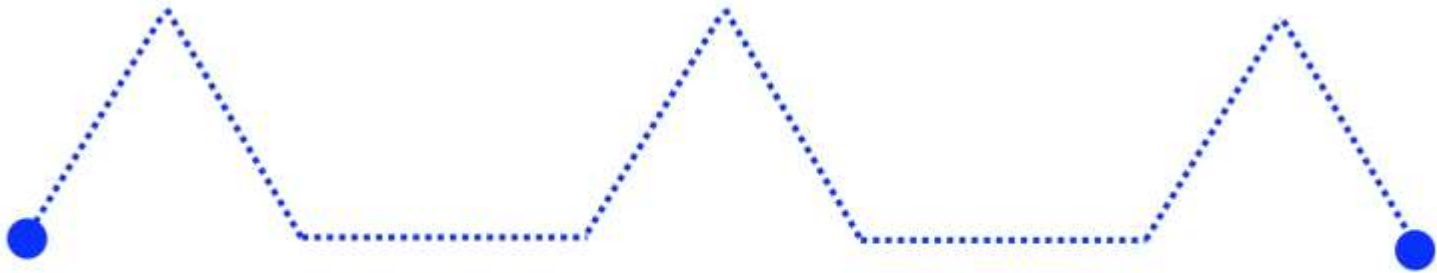
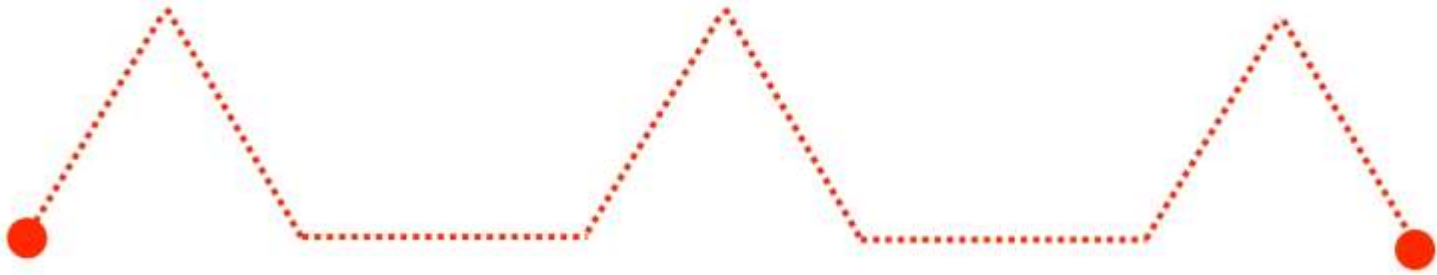


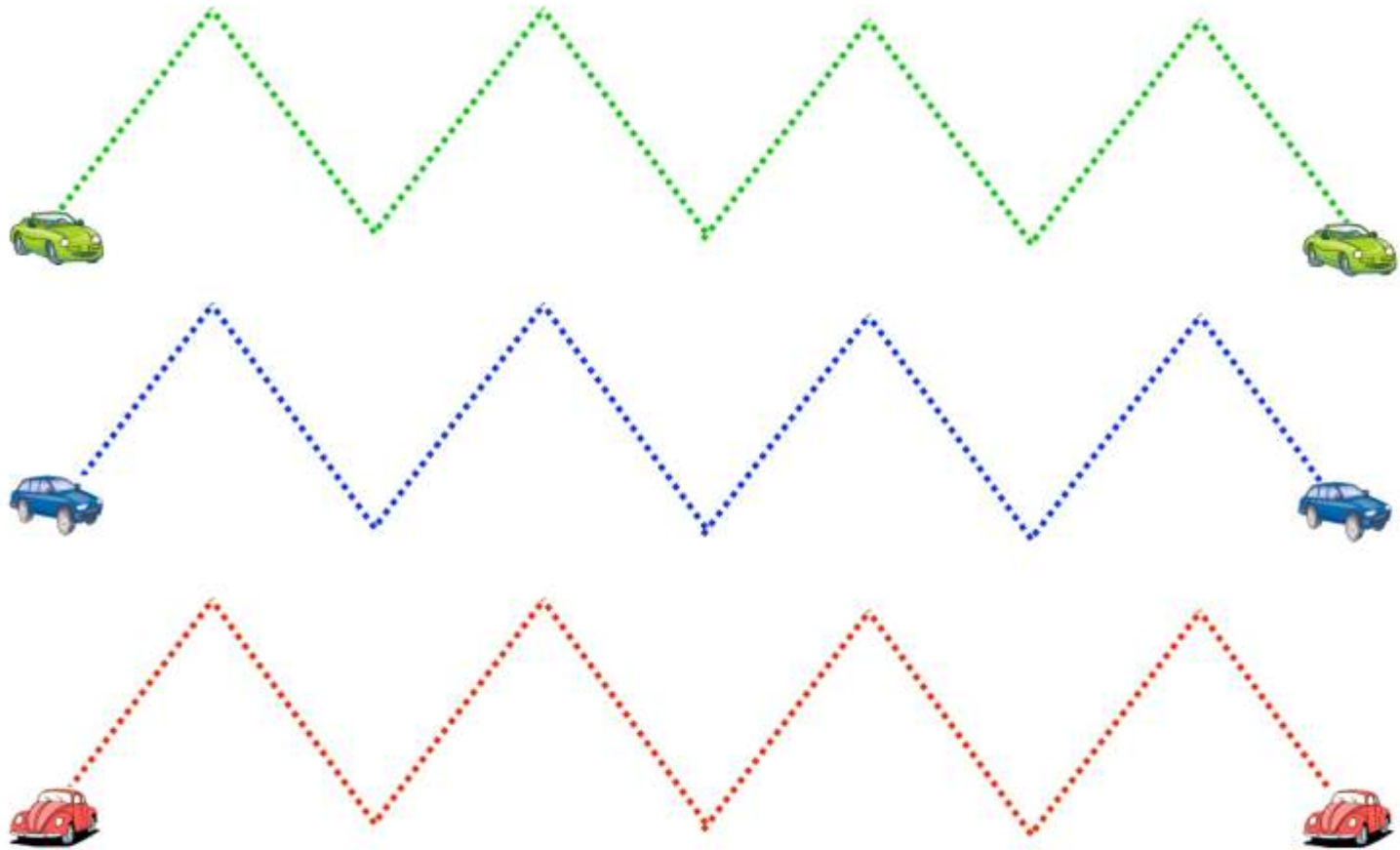




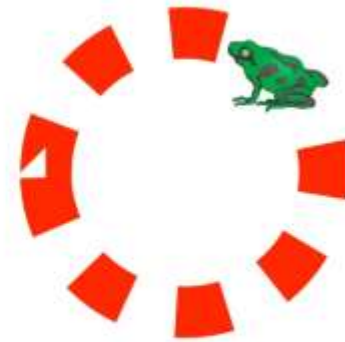
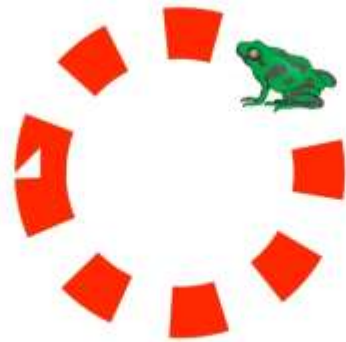
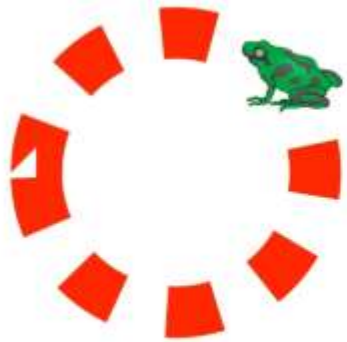
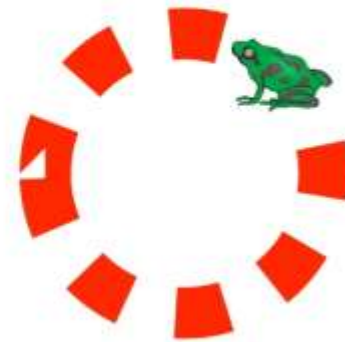
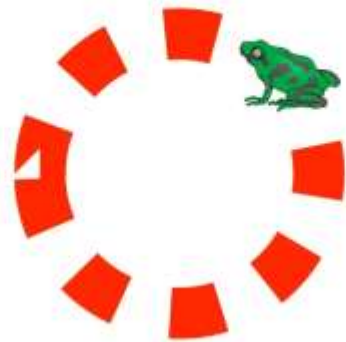
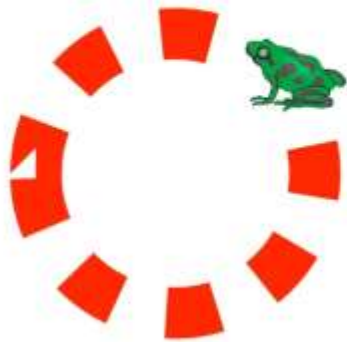


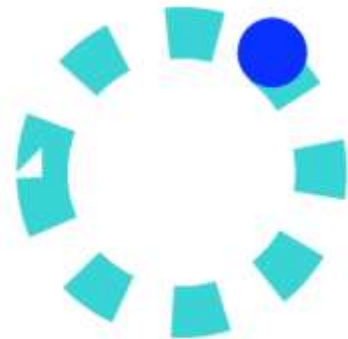
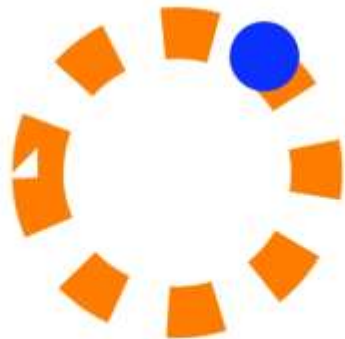
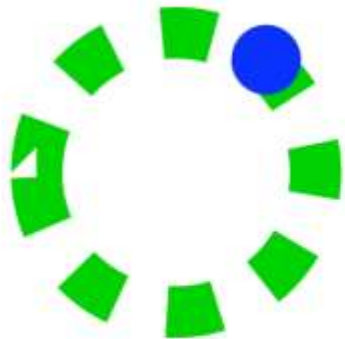
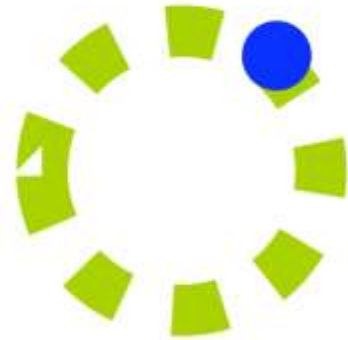
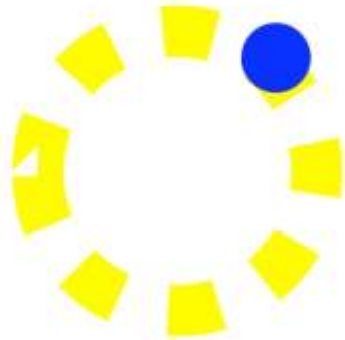
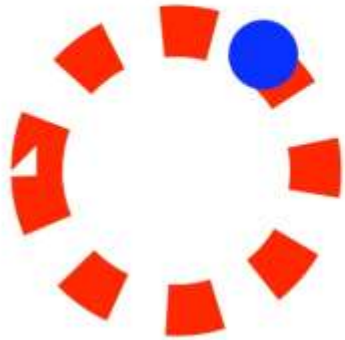


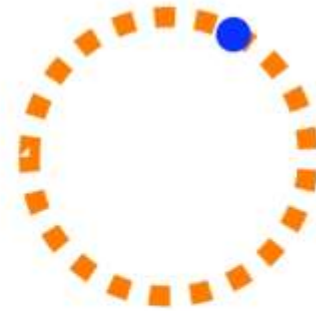
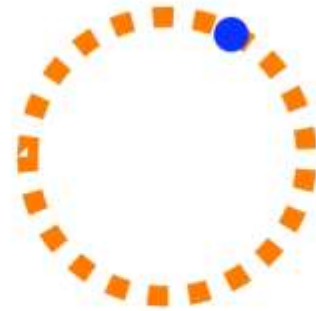
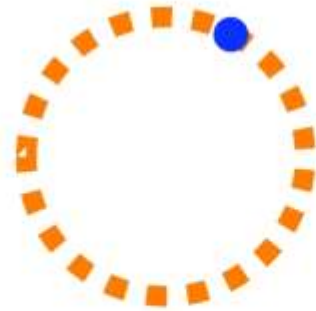
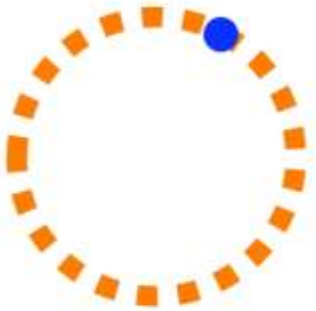
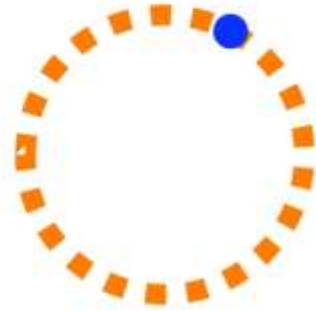
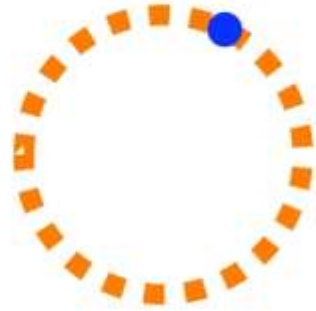
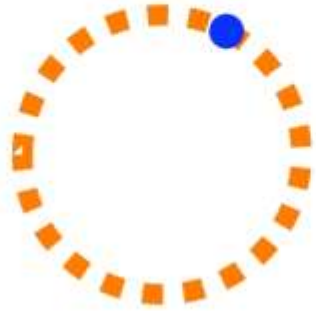


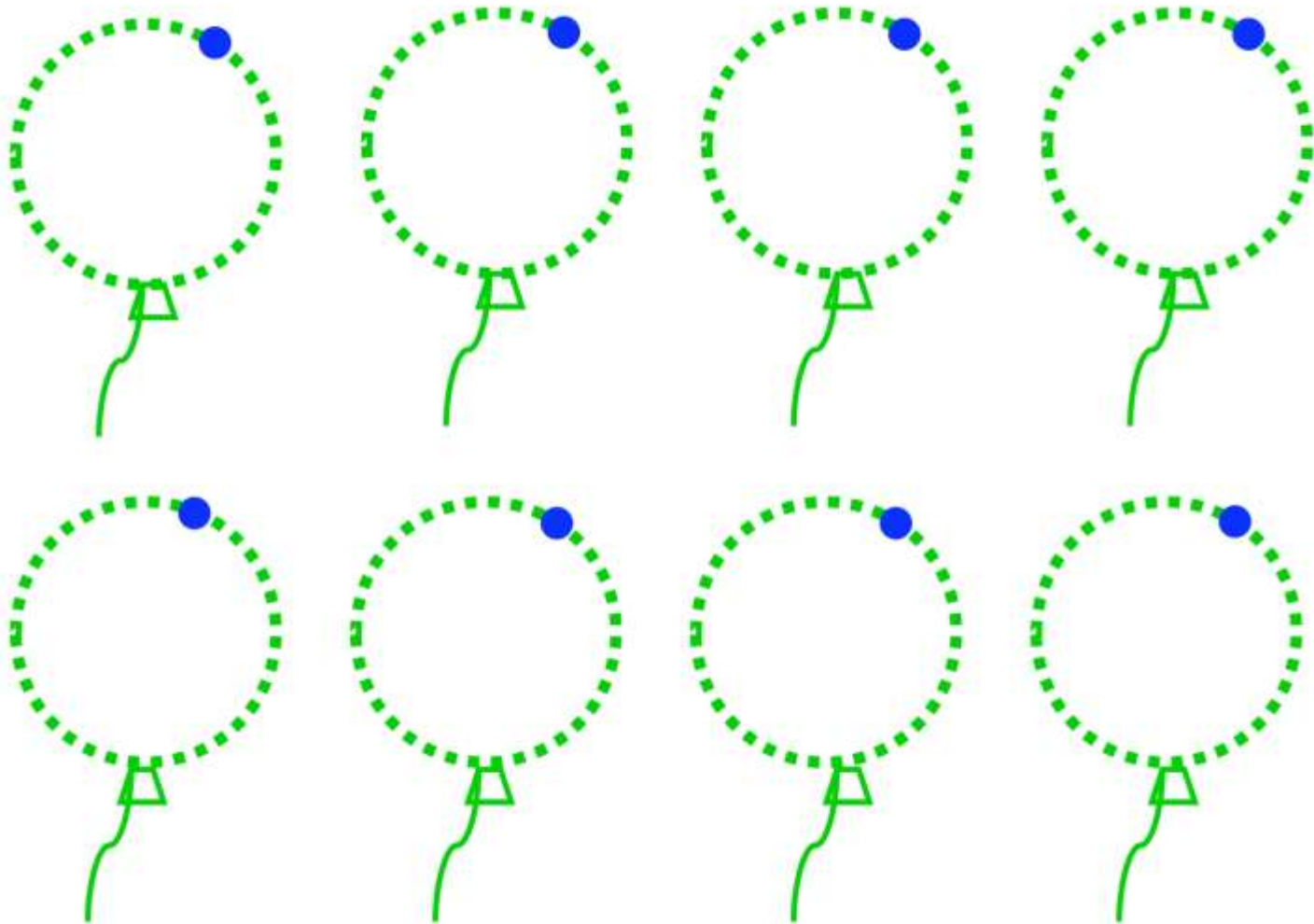


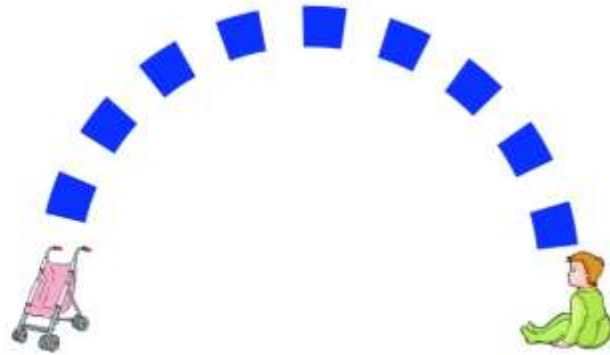
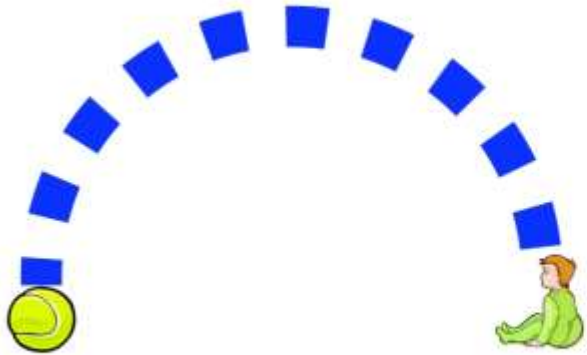
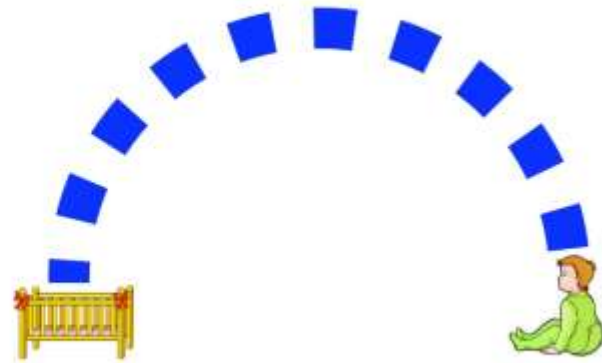
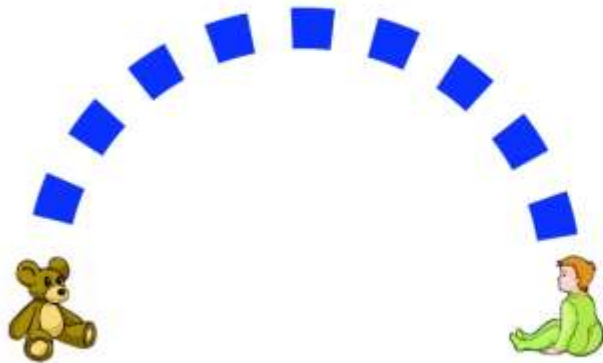


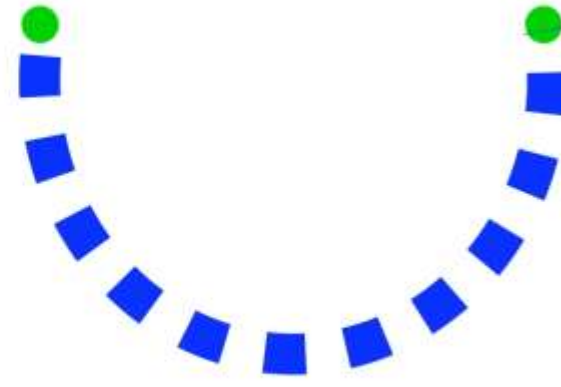
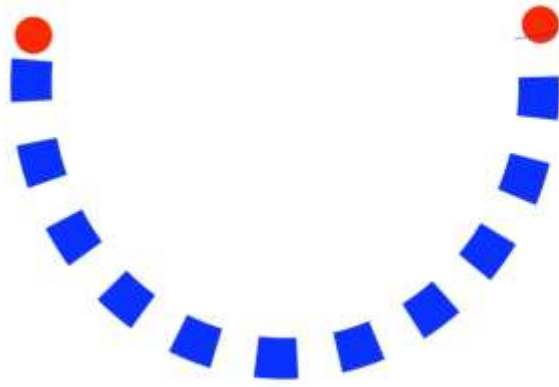
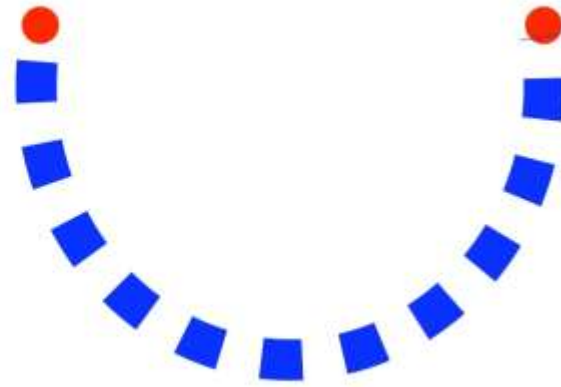
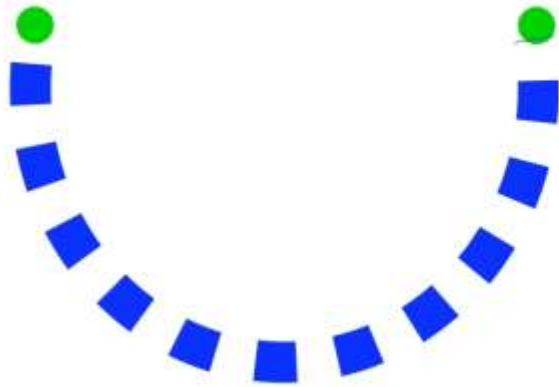


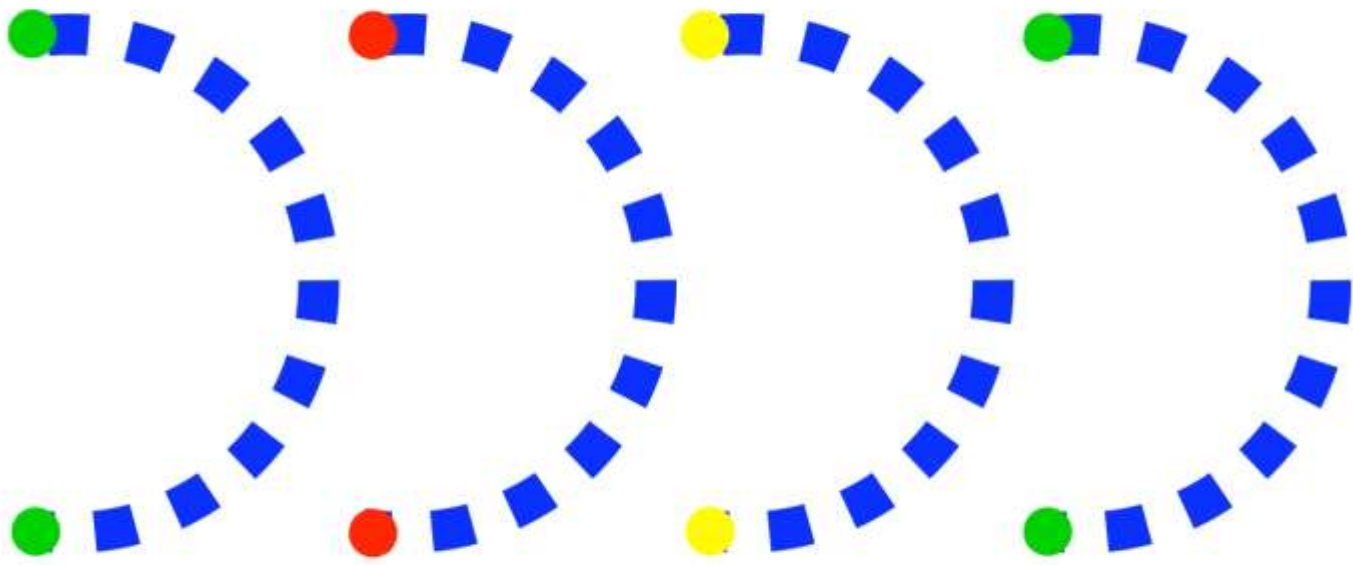


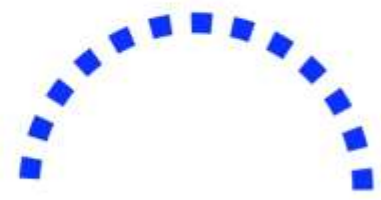
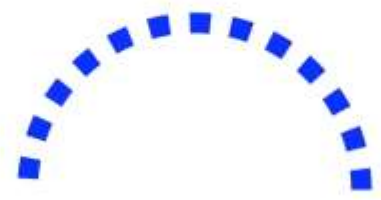
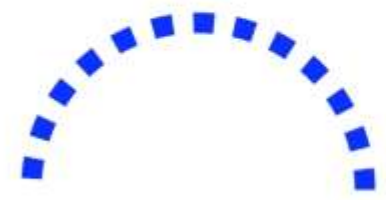
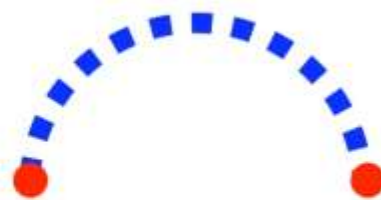
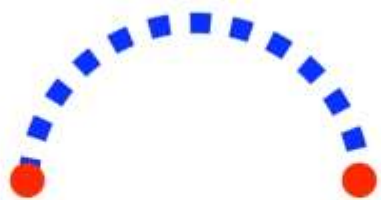
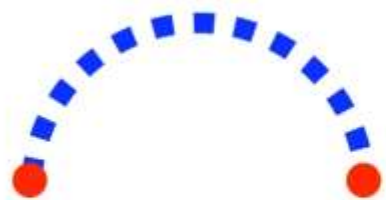






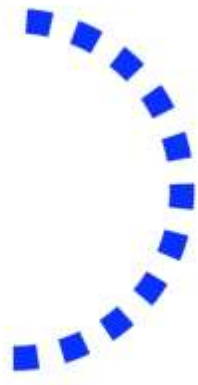
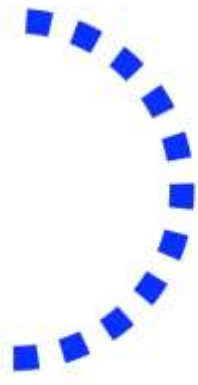


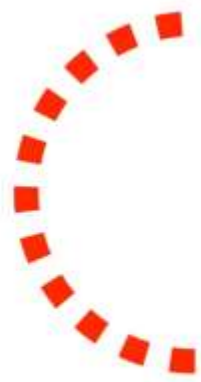


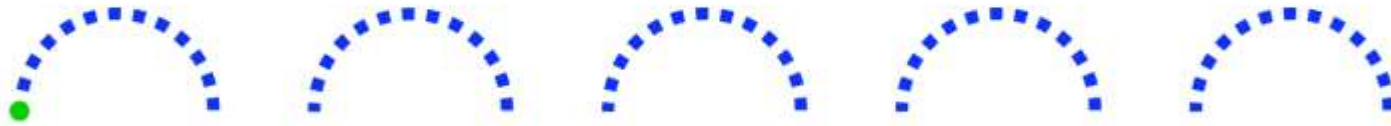
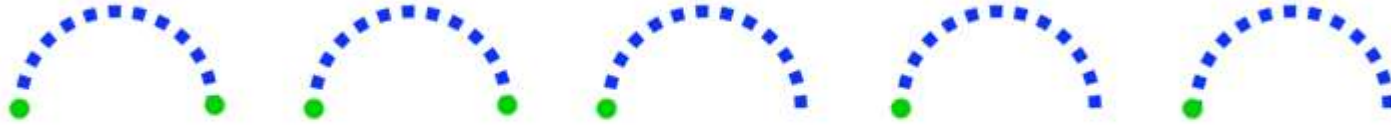


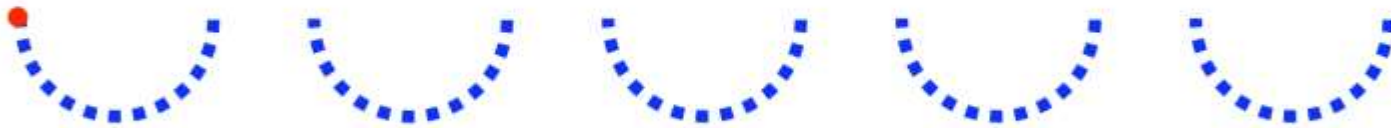




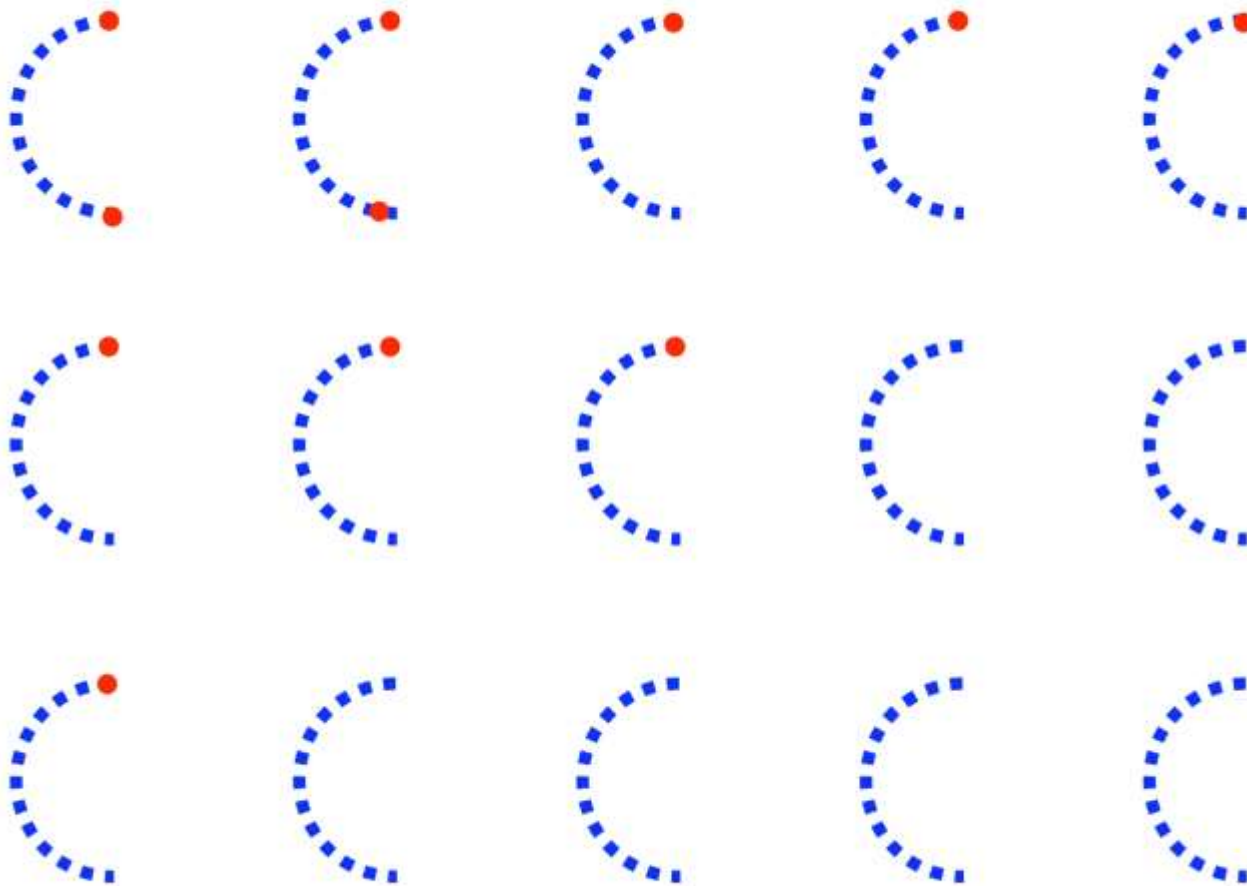


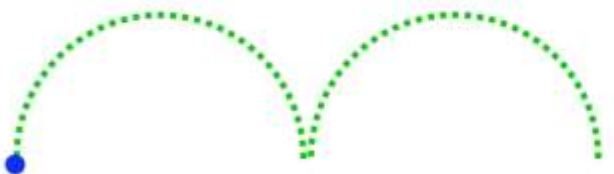
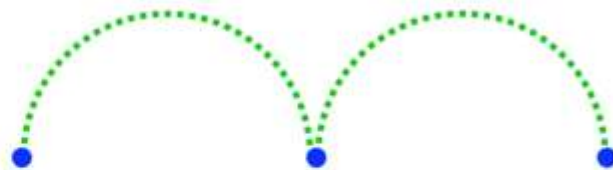
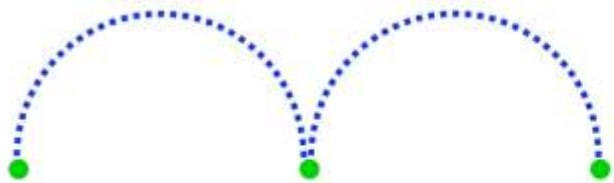




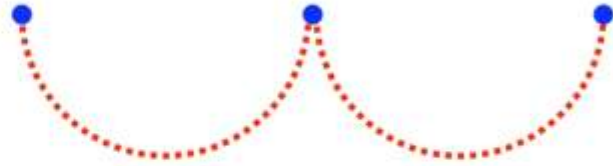






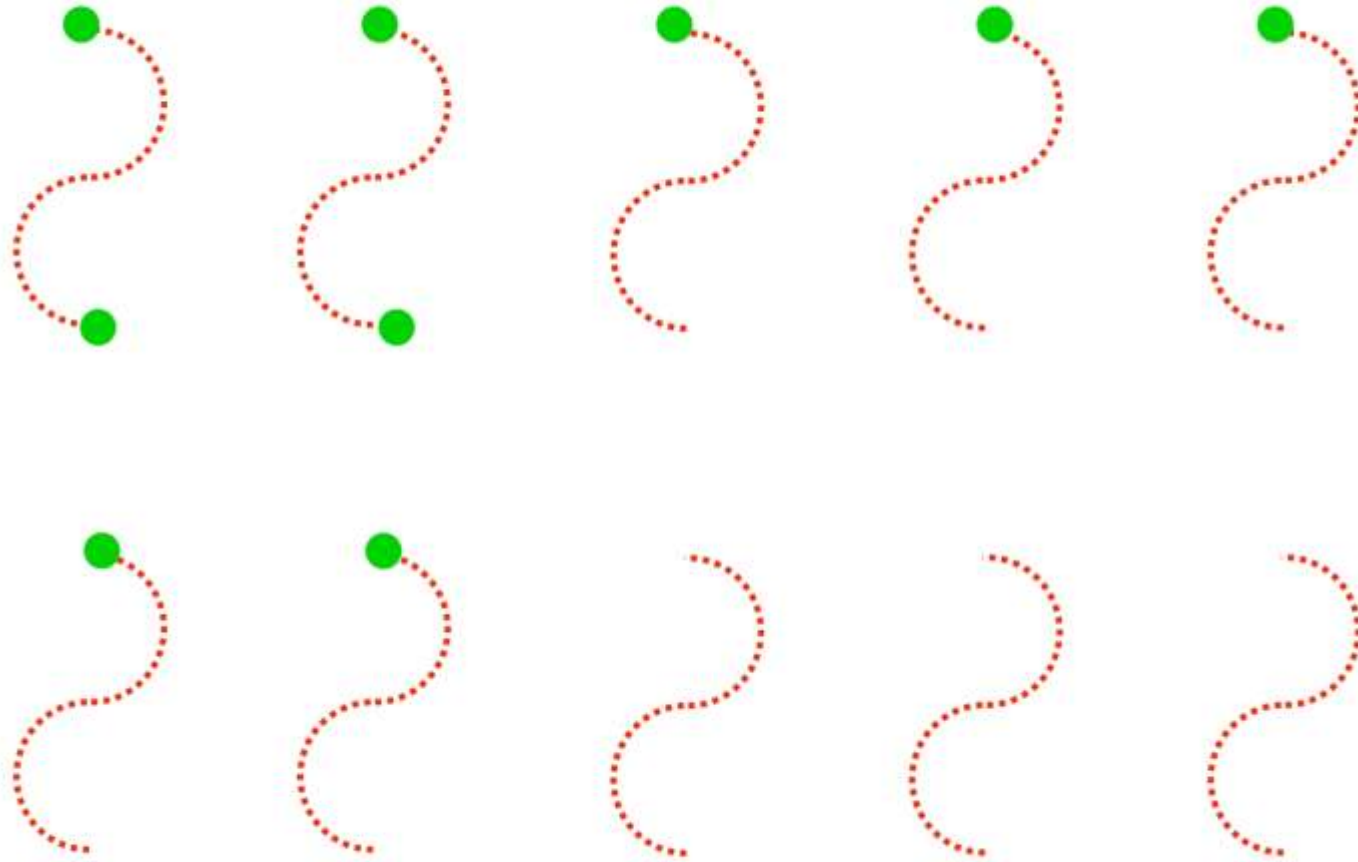


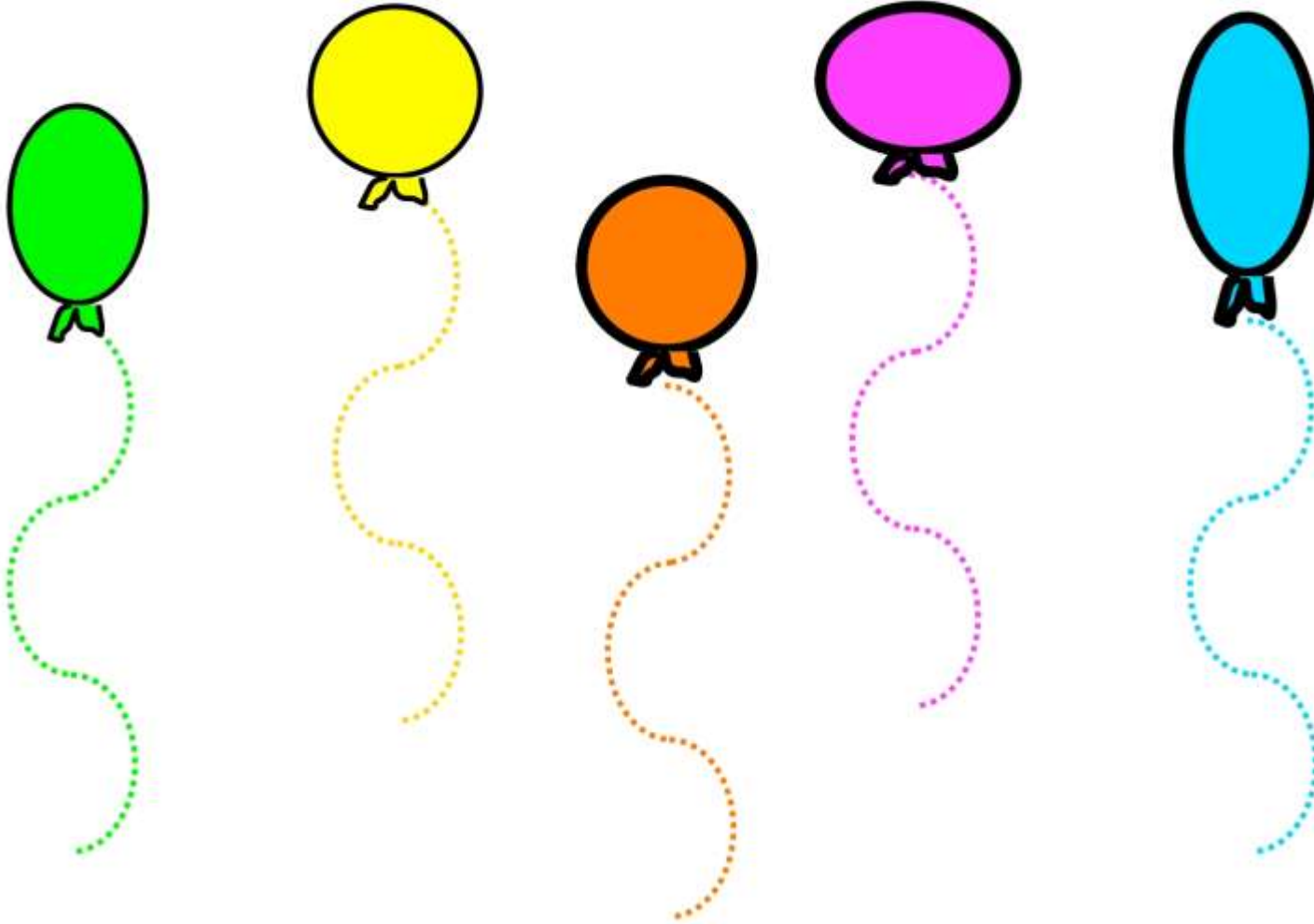




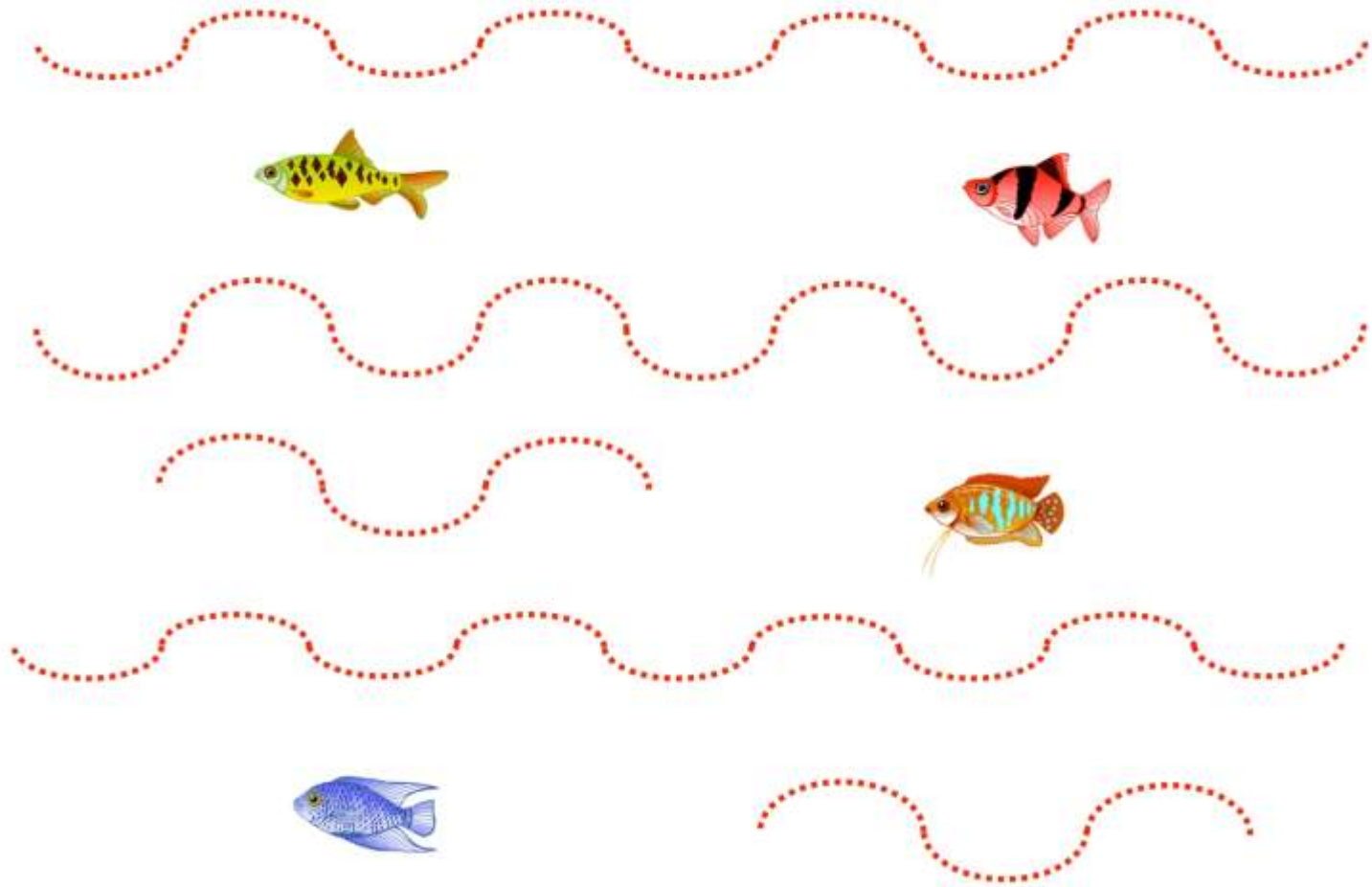


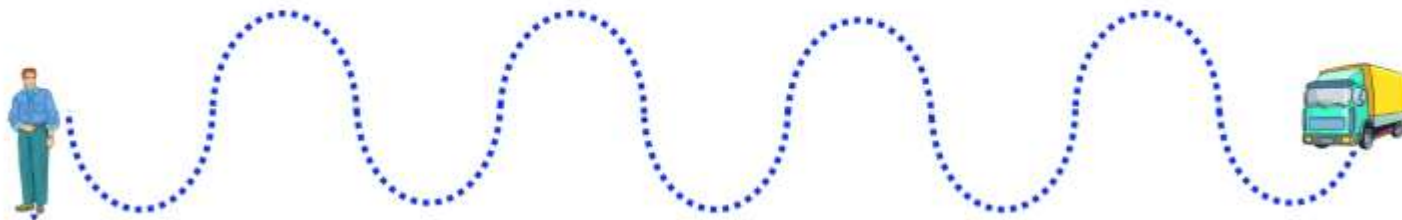




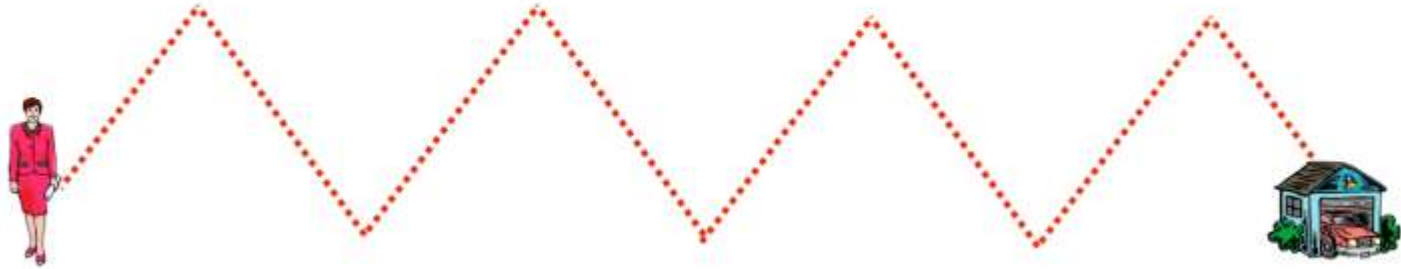














4 cuatro

4 4 4 4 4

4

-

-

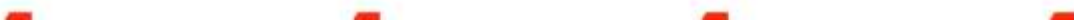
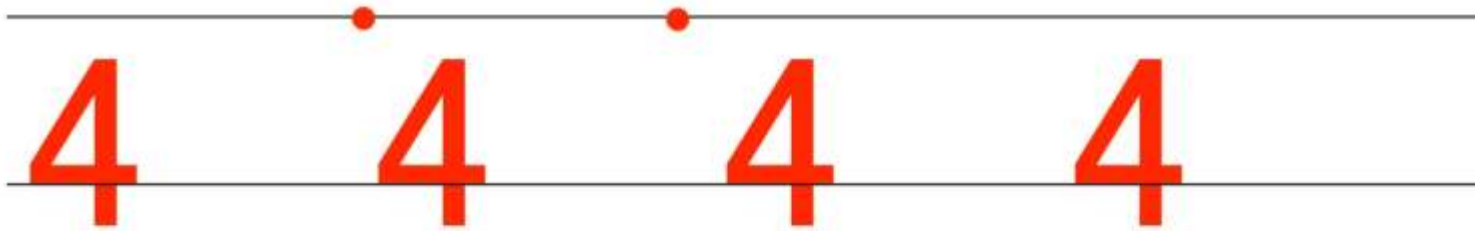
-

-



4

cuatro





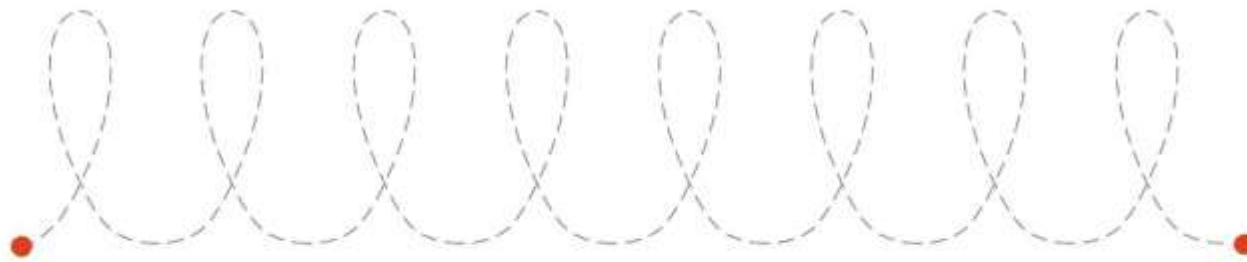
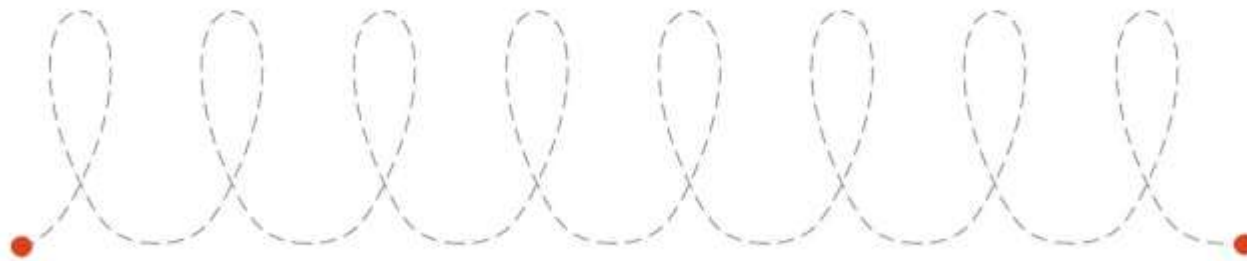
4 cuatro

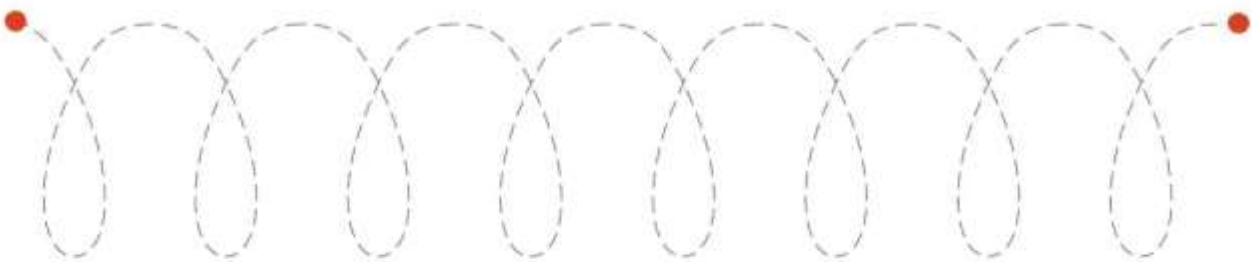
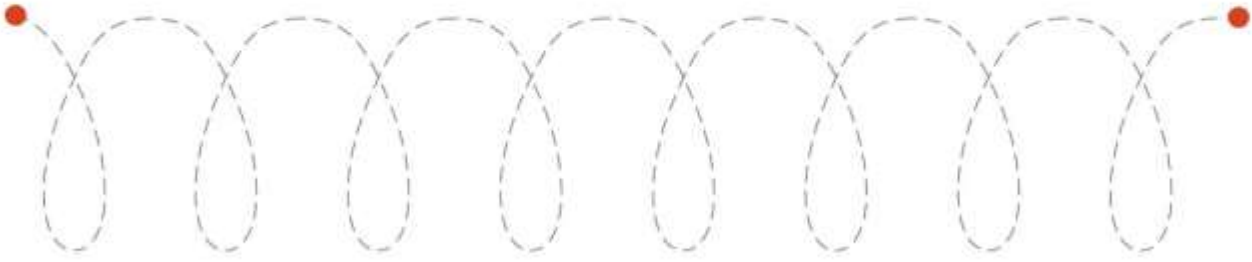
4 4 4 4 4 4 4

4

4 4 4

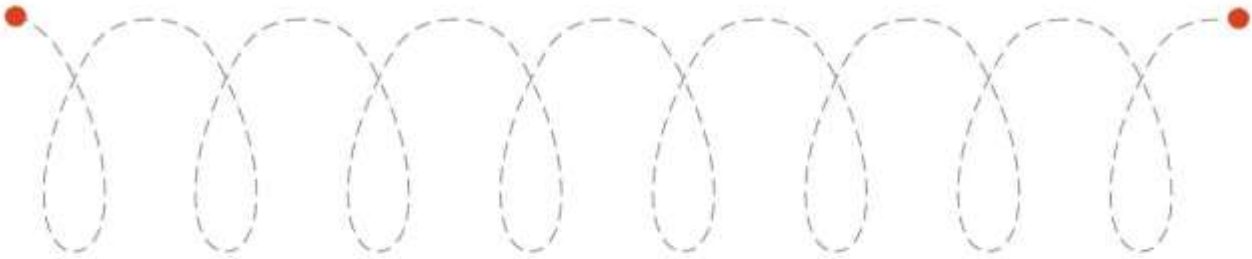
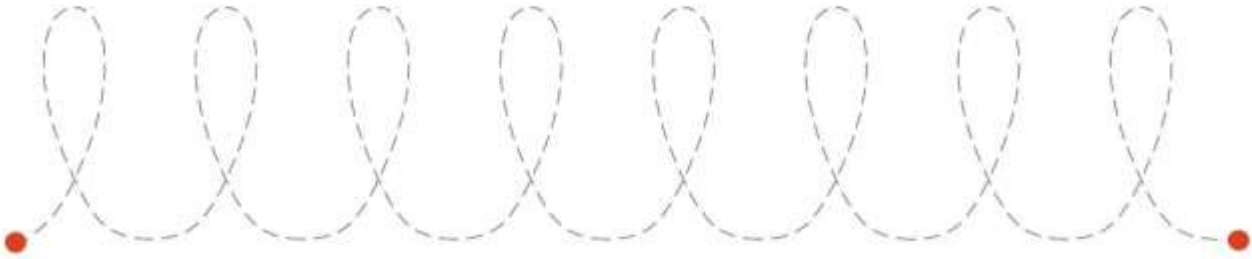






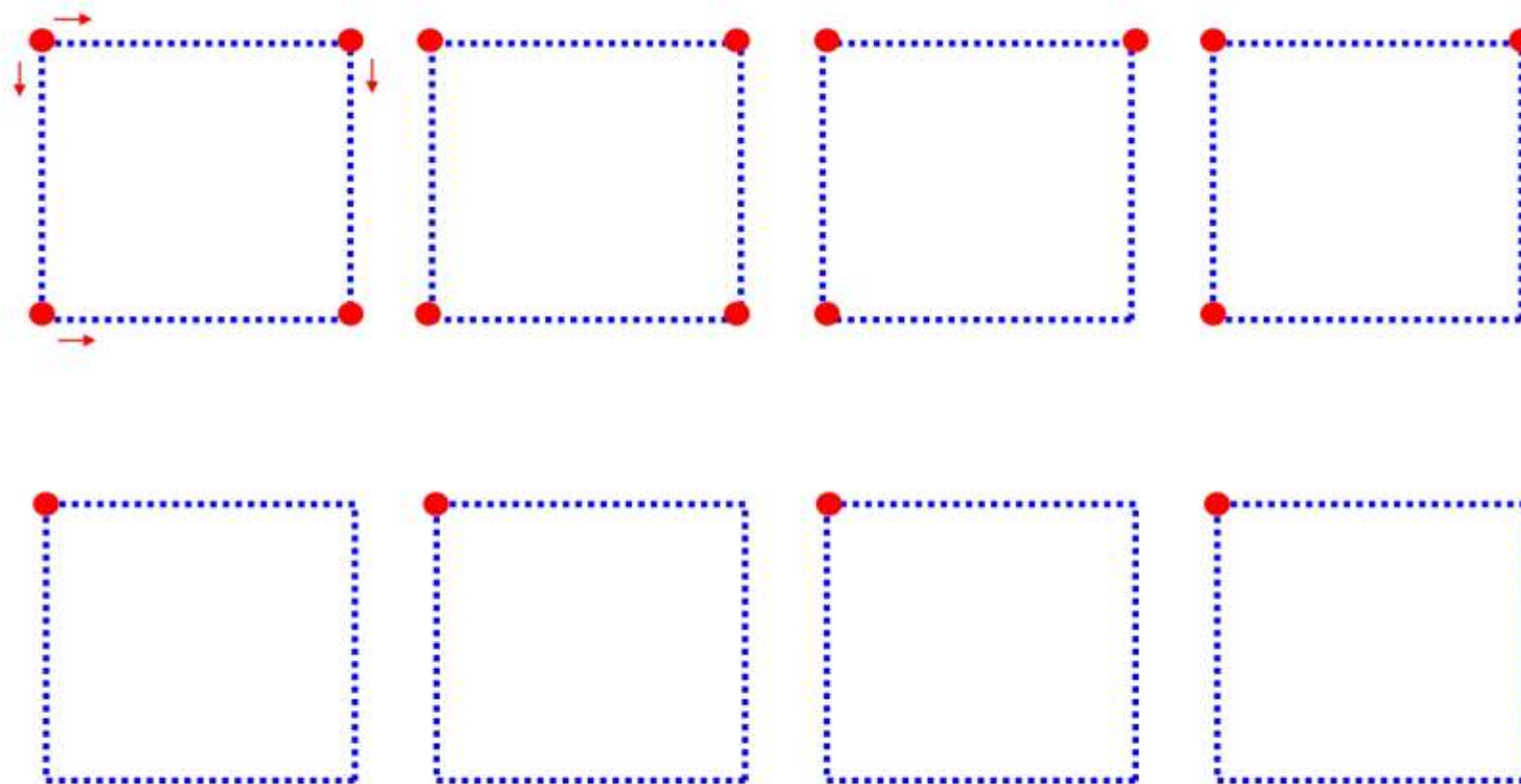


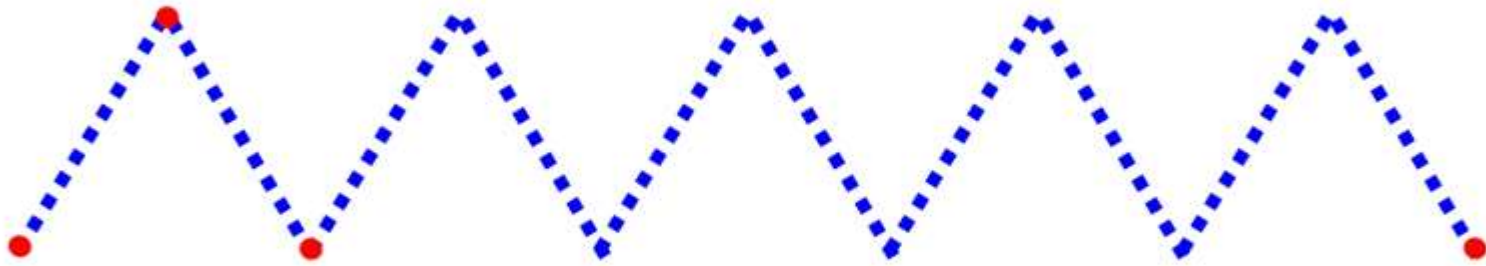
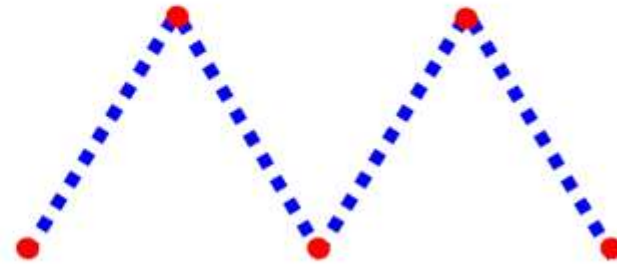
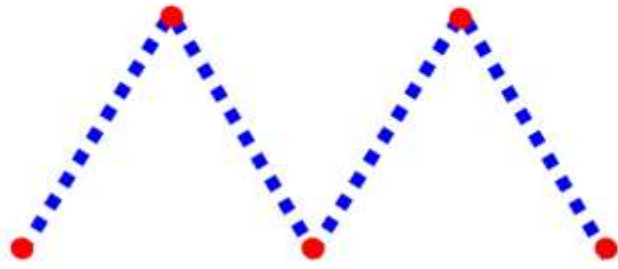




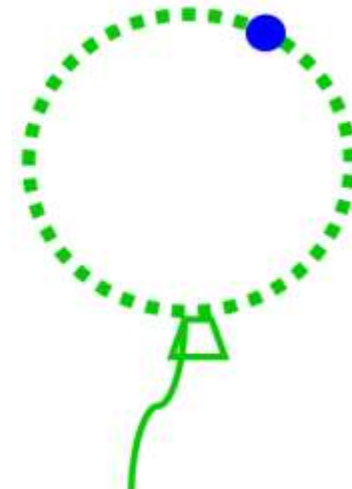
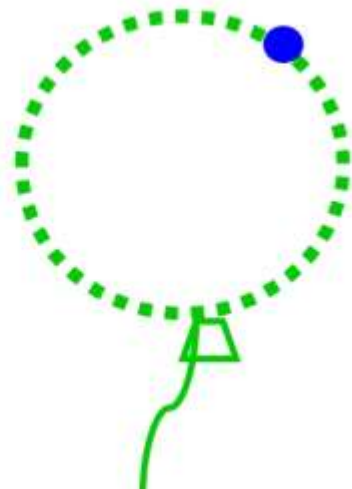
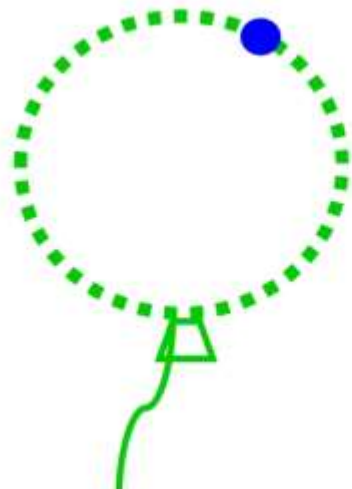
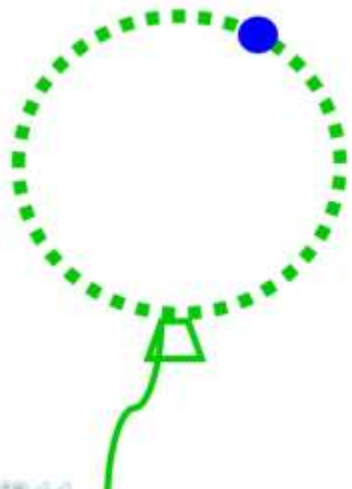
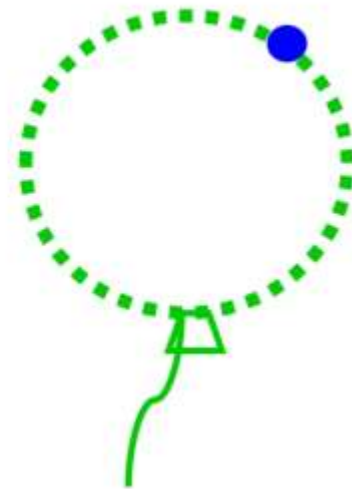
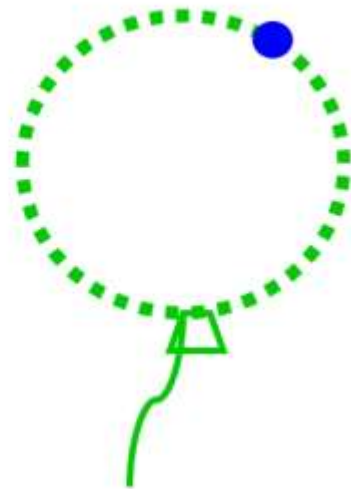
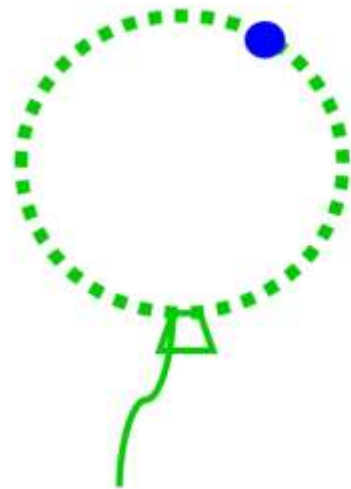
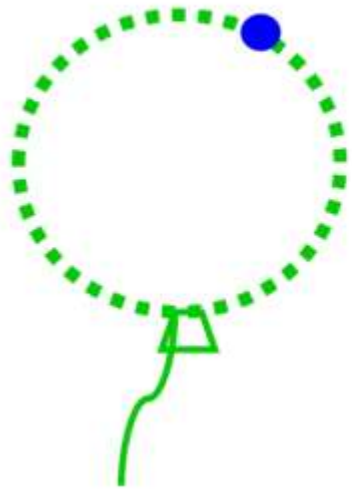








f210



f211

# **Bloque 3**

## **Etapa 2**

The number 1 is shown with a red dot at the top left and two red arrows: one pointing diagonally down and to the right, and another pointing straight down.

The number 2 is shown with a red dot at the top left and three red arrows: one pointing diagonally down and to the right, one pointing straight down, and one pointing straight to the right.

The number 3 is shown with a red dot at the top left and two red arrows: one pointing diagonally down and to the right, and another pointing diagonally down and to the left.

The number 4 is shown with a red dot at the top left and three red arrows: one pointing diagonally down and to the right, one pointing straight down, and one pointing straight to the right.

The number 5 is shown with a red dot at the top left and three red arrows: one pointing straight to the right, one pointing straight down, and one pointing straight to the right.

The number 6 is shown with a red dot at the top left and two red arrows: one pointing diagonally down and to the right, and another pointing diagonally down and to the left.

The number 7 is shown with a red dot at the top left and three red arrows: one pointing straight to the right, one pointing diagonally down and to the right, and one pointing straight to the right.

The number 8 is shown with a red dot at the top left and four red arrows: one pointing straight to the right, one pointing diagonally down and to the right, one pointing diagonally down and to the left, and one pointing straight to the right.

A smaller number 2 is shown with a red dot at the top left and three red arrows: one pointing diagonally down and to the right, one pointing straight down, and one pointing straight to the right.

The number 9 is shown with a red dot at the top left and two red arrows: one pointing diagonally down and to the right, and another pointing diagonally down and to the left.

f219



a

b

c

ch

d

e

f

g





Marta

Marta

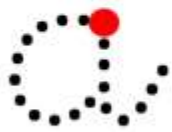
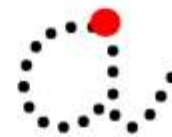
Marta

a

a

a

a



a a a a a

a a a a a

a a a a a

a a a a a

a a a a a

a . . . a

a a a a a a

a a a a a a

.

a a a a a a



m m m m

m m m m

m m m m

Handwriting practice row 1: Five solid red cursive 'v' characters on a set of three horizontal lines.

Handwriting practice row 2: Five dotted cursive 'v' characters on a set of three horizontal lines, each with a red dot at the starting point.

Handwriting practice row 3: A dotted cursive 'v' character on the left, followed by three red dots on the middle line, and a dotted cursive 'v' character on the right, all on a set of three horizontal lines.

t t t t

t t t t

t t t t

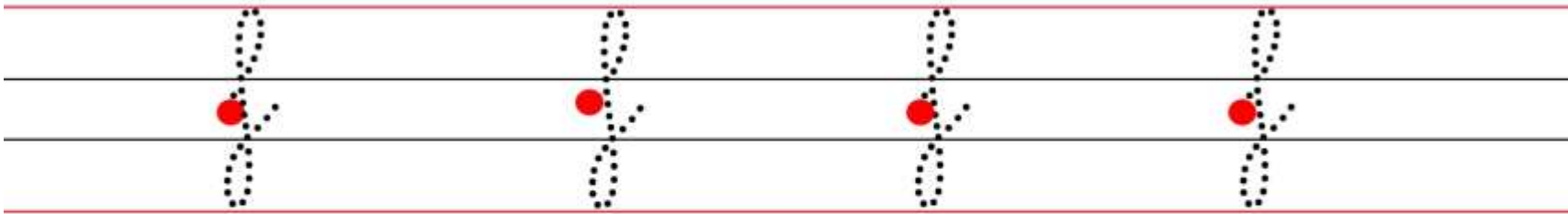
f230

g g g g

g g g g

g g g g

f231



ma mi mo me

ma mi mo me

• • • •

m m m m

ma me mi mo mu

m m m m m



ju



no



sa



to



ca



to

te

ma mo ca le pa to te

ma mo ca le pa to te



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



a  
u  
ve  
va  
vi  
lla  
la  
ca  
so



---

---

---

---

---

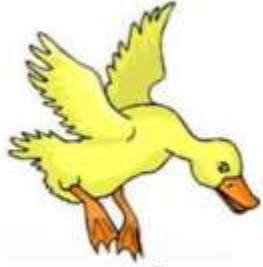
---

---

---

---

---



to



pi



co



za to



so



la



ca



sa



ñeca



to



to te



zu



---

---



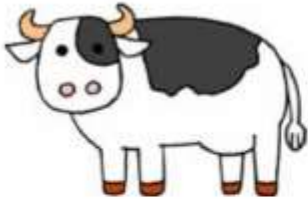
---

---



---

---



---

---



---

---



---

---





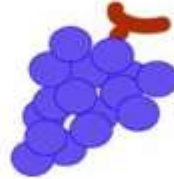
---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---

Escribe el nombre de cosas que ves  
en este dibujo.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





la cama - la silla - el sol  
la cocina - el garaje - Raúl

La comida se hace en

El coche está en

Si tengo sueño voy a

Mi hermano se llama



mamá se pone

Ana coge

papá abrocha

abuela come



Fíjate en el dibujo  
y completa estas  
frases.

El gato de la abuela está encima del

Al lado del teléfono hay

En la pared está

La botella está llena de

1246

Completa estas frases.

Ana come

papá mira

el niño coge

el coche es de

mamá quiere

Completa estas frases.

come la galleta

hace la cama

lava el coche

bebe vino

pasea con papá

Completa estas frases.

Daniel \_\_\_\_\_ la tele

Elena \_\_\_\_\_ chocolate

mamá \_\_\_\_\_ la bota

la moto \_\_\_\_\_ amarilla

el niño \_\_\_\_\_ el piano

café - coche - pijama  
camión - camisa - agua

leche

barco

vestido

animales

juguetes

comidas

conejo

pelota

sopa



Escribe el nombre de:

Un animal que tiene dos patas

Una fruta de color amarillo

El número que va después del dos

Un juguete que sea redondo

Un mueble que sirva para sentarse

Un instrumento musical

Un animal que vive en el agua

se come

el pan

tiene alas

es verde

tiene ruedas

se bebe

Diego juega con la bici en el  
parque. Se monta y corre mucho  
pero se pincha una rueda.

1.- Cómo se llama el niño? \_\_\_\_\_

2.- ¿Con qué juega? \_\_\_\_\_

3.- ¿Qué le pasó a la rueda? \_\_\_\_\_

4.- ¿Dónde juega Diego? \_\_\_\_\_

mi nombre es \_\_\_\_\_

me apellido \_\_\_\_\_

mi padre se llama \_\_\_\_\_

y mi madre \_\_\_\_\_

vivo en la calle \_\_\_\_\_

mi número de teléfono es



---

---



---

---



---

---



---

---



---

---

---

---

Escribe una frase con el nombre de estos objetos



---

---



---

---



---

---



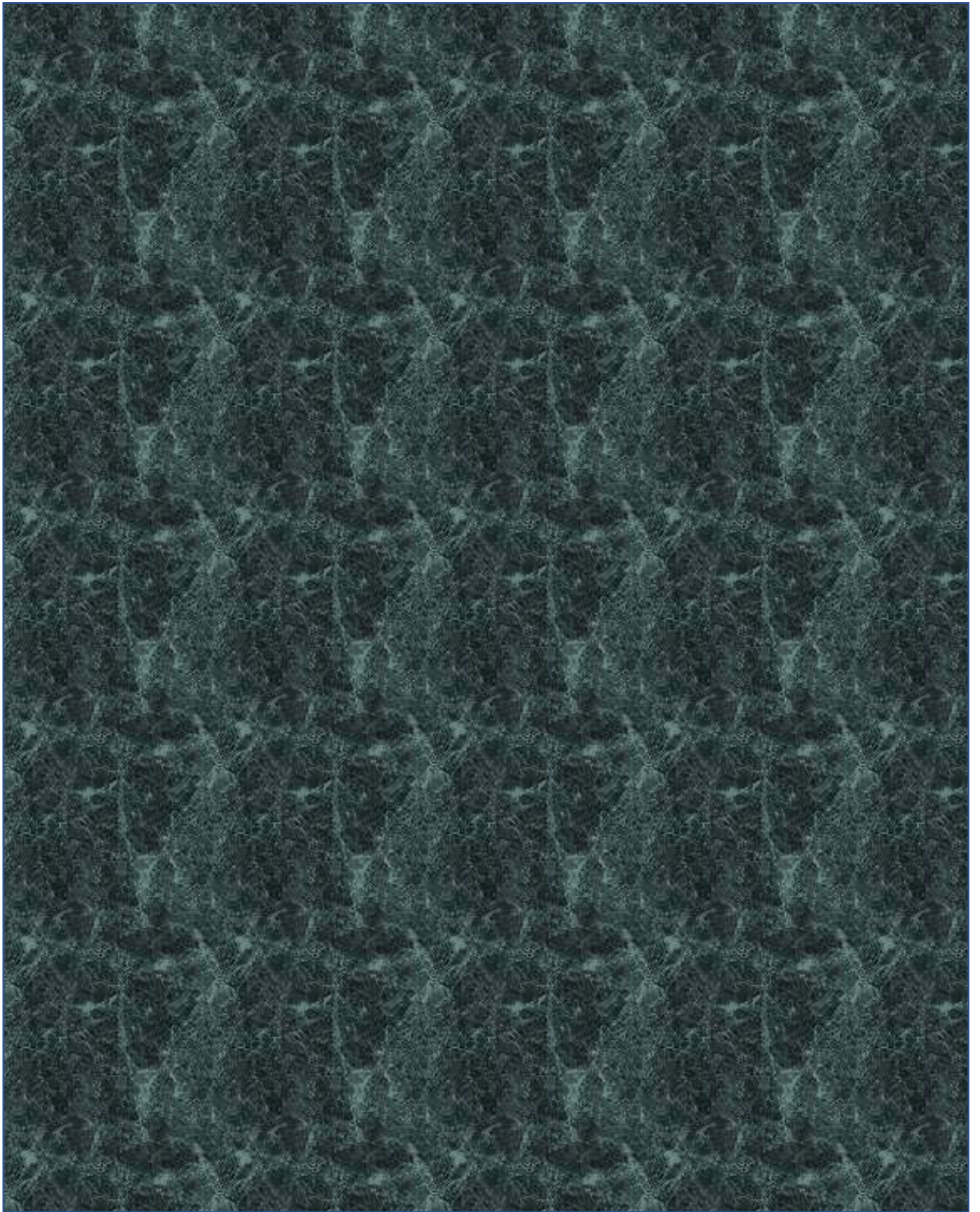
---

---



---

---



## **j. BIBLIOGRAFÍA**

- Acuerdo Ministerial #195. (2013). Normativa de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Gobierno Nacional del Ecuador. Obtenido de [https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Documento\\_NORMATIVA%20DE%20ESTUDIANTES%20CON%20NECESIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIALES.pdf](https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Documento_NORMATIVA%20DE%20ESTUDIANTES%20CON%20NECESIDADES%20EDUCATIVAS%20ESPECIALES.pdf)
- Aguado, G. (2007). Aprender a leer por el método tradicional. Barcelona: Kairós
- Agreda, L., (2014). El proceso de enseñanza–aprendizaje en la lectura de los niños de 7 a 10 años de edad con discapacidad intelectual leve que asisten al Centro Psicopedagógico Catamayo. Periodo 2013-2014 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- Andrade, 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 Técnica Equinoccial, Ecuador
- Anónimo. (21 de Marzo de 2018). Universidad Internacional de Valencia. Obtenido de El aprendizaje por descubrimiento de Bruner: <https://www.universidadviu.com/elaprendizaje-por-descubrimiento-de-bruner/>
- American Psychiatric Association DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5. Editorial Médica Panamericana, Madrid 2014
- Armijos I. (2015) estrategias para la enseñanza de la lectura Funcional en niños, niñas y jóvenes con Discapacidad intelectual (Tesis de maestría). Universidad Católica del Ecuador- Sede Esmeraldas, Ecuador.
- Asencio D., & Bustillos G., (2019) Desarrollo de una aplicación y material de multimedia (audiovisual) para el aprendizaje básico de los niños con discapacidad intelectual de la escuela de educación especial azucena Chiang de Orellana, ubicada en la provincia de Los Ríos (Tesis de pregrado). Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2011). Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza.



- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M., Cruz, A., Cruz, P., García, F., . . . Ortega, R. (2012). *Manual de Atención Al Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales De Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual 10*. Tecnographic, S.L.
- Ataréz & Sánchez & Vived (2005): *Inicio del aprendizaje lector en niños y niñas con síndrome de down y otras discapacidades intelectuales*. Obtenido de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24412/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24412/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Ayala & Cornejo. (11 de Noviembre de 2016). *LAS VENTAJAS DE APRENDER TÉCNICAS DE ESTUDIO*. Obtenido de Streamline: <http://streamline.es/blog/Clases-de-repaso-enZaragoza-como-saber-cual-elegir>
- Buckley, S. (1985): “*Attaining basic educational skills: Reading, writing and number*”. En D. Lane y B. Stratford (dirs.): *Current approaches to Down’s syndrome*. London. Holt, Rinehart and Winston.
- Cavia, S. (2014). *Los niños finlandeses pasarán de escribir a mano a teclear en clase*. Barcelona: Kairós Enciclopedia Cubana. (2006). EcuRED. Obtenido de EcuRED.
- Comino, J. A. (2009). *Moderno método lingüístico, Cómo Evaluar por objetivos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. 3a. Edición. México: Mac Graw Hill.
- Dominguez, G., & Lino, B. (2010). *Resumen Libro Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. En G. Dominguez, & L. Barrio, *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula* (pág. 1). La Muralla S.A.
- EcuRed. (s.f.). EcuRed. Recuperado el 2020, de EcuRed: [https://www.ecured.cu/Proceso\\_de\\_ense%C3%B1anza-aprendizaje#La\\_ense.C3.B1anza](https://www.ecured.cu/Proceso_de_ense%C3%B1anza-aprendizaje#La_ense.C3.B1anza)
- Enciclopedia Cubana. (2006). EcuRED. Obtenido de EcuRED.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Trillas.
- Frida, A., & Hernández, R. (1999). México: McGraw-Hill. Obtenido de <http://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua-extranjera.html?format=pdf>

- Fundación Iberoamericana Down21. (s.f.). *Los apoyos. En J. Florez, Discapacidad intelectual: ¿Qué es?, ¿Qué define?, ¿Qué se pretende?*. Obtenido de <https://www.downciclopedia.org/images/neurobiologia/Discapacidad-intelectual.pdf>
- Gagné y Glaser (1987). *Enseñando a aprender*. Recuperado de <http://www.paideavirtus.cl/mce/PDFS/Ensenando.pdf>.
- Galicia Cordero, M. T. y López Priego, M. M. (2001-2002). *Cursos estatales de actualización: Los procesos de adquisición de conocimientos en la lengua escrita y la matemática y su articulación en los programas de preescolar y primaria*. México: SEP.
- García W., & Jara G., (2015). *LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA*. Universidad Católica de Cuenca, Ecuador.
- Gedike Federico., y Samiel Heinicke, Risikole Bensversicherung. (2006). *Educación Especial*. Obtenido de <http://www.mailxmail.com/cursoenseñanza-lectoescritura/metodo-silabico>, párrafo 123
- Gómez P, M., Villarreal, M. B., González, L. V., López Araiza, M. L. y Jarillo, R. (2000). *El proceso de adquisición del sistema de escritura. En: La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México: SEP. p. 135-170.
- Guárate, A. (28 de Agosto de 2018). Magisterio Colombia. Obtenido de Magisterio Colombia: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-son-las-estrategias-de-enseñanza>
- Jurado A., (2019) *Aplicación del Método Troncoso en un joven con Síndrome de Down en IV año de Educación General Básica (Tesis de pregrado)*. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador.
- Juela, F. (2016). *Nivel de desarrollo de la percepción visual en niños y niñas de 8 a 10 años con discapacidad intelectual leve evaluados con el test de Frostig (Tesis de Maestría)*. Departamento de Posgrados, Universidad de Azuay, Cuenca, Ecuador.
- Lawrence, L. (1998). *Ayuda a sus hijos a leer y a escribir con el método Montessori*. Barcelona: Paidós
- Lázaro, F. (Febrero de 2017). *El aprendizaje de la lectoescritura Un arte desde el punto de vista comunicativo y lúdico*. Campus Educación Revista Digital Docente, 22-24. Obtenido de <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/3/files/assets/common/downloads/Campus%20Educaci.pdf>

- Liarte, J. (16 de octubre de 2012). GoogleSites. Obtenido de GoogleSites:  
<https://sites.google.com/site/competenciasbasicaseduca2222/system/app/pages/recentChanges>
- Lorenzo, C. (2018). *Aprendizaje de la lectoescritura: Programa de intervención para alumnos con discapacidad intelectual moderada*. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid.
- López, G. (2013). *Enseñame a hablar*. Grupo Editorial Universitario.
- López, G. (2014). *Cuadernos de lectoescritura (1,2,3,4). Enseñame a hablar*. Grupo Editorial Universitario
- Luckasson R, Borthwick-Duffy S, Buntix WHE, Coulter DL, Craig EM, Reeve A (eds). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports* (10th. ed). American Association of Mental Retardation, Washington DC, 2002.
- Marquès, P. (2001). *La enseñanza, buenas prácticas*. La motivación. Recuperado de  
<http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>.
- Ministerio de Educación. (2014). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Quito: Coordinación General de Administración Escolar.
- Montero, G., & Muñino, L. (2011). *Leo con Lula. El proyecto*. Obtenido de Leo con Lula. Lectura global para niñ@s con TEA: <https://leoconlula.com/about/>
- Nisbet, S. (1987). *La didáctica*.
- Nolasco, M. (2016). *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html#r1>
- Núñez Delgado, M. P., & Santamarian Sancho, M. (2014). *Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua*. *Lengua y Habla* N° 18., 72- 92.
- Palacio, M. (2013). *Método Montessori*. Barcelona: Kairós.
- Peralta, W. (2016). *Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Revista vinculando.
- Pérez, J. (2008). DefiniciónDe. Obtenido de DefiniciónDe: <https://definicion.de/ensenanza/>
- Portilho, E. (2009). *¿Como se Aprende? Estrategias, Estilos e MetacogniÇão*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Pozo, J. I. (1989). *Adquisición de Estrategias de Aprendizaje*. Recuperado de  
<http://www.ctascon.com/AdquisiciondeEstrategias.htm>.

- Ramírez, S. (23 de Julio de 2019). *Educación inclusiva en Ecuador: hay ley, pero falta formación*. El universo. Obtenido de <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/07/23/nota/7438443/educacion-inclusiva-ecuador-hay-ley-falta-formacion>
- Ramos, C. L. (2011). *Métodos de lectoescritura para alumnos con discapacidad intelectual. Innovación y experiencia educativas, 1-8*
- Roldan, M. (17 de Noviembre de 2014). Educación 2.0. Obtenido de La importancia del aprendizaje colaborativo: <https://educacion2.com/la-importancia-del-aprendizajecolaborativo>
- Rosales T. (2005), *Método de lectura y escritura para Educación especial*. Editorial Caracas, Venezuela
- Rovira, I. (Abril de 2018). Psicología y mente. Obtenido de Estrategias didácticas: definición, características y aplicación: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/estrategias-didacticas>
- Salazar, B. (2017). *La lectoescritura como facilitadora de la integración social en alumnos con discapacidad intelectual*. Ciencia & Futuro, 16.
- Sánchez, A. (2018). Educapeques. Obtenido de Educapeques: <https://www.logopediaymas.es/blog/lectoescritura/>
- Serrano, V. (03 de Abril de 2017). PsicoSocioSanitario. Obtenido de PsicoSocioSanitario: <http://psicosociosanitario.blogspot.com/2017/04/intensidad-frecuencia-tipos-de-apoyos-y.html>
- Troncoso & Del Cerro. (s/f). down21.org. Obtenido de <http://www.down21.org/libros-online/libroLectura/libro/pdf/capitulo6.pdf>
- Troncoso, M., & del Cerro, M. (1998). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. Cantabria: Elsevier Masson.
- Valdespino, L., & Lobera, J. (2010). *Discapacidad intelectual Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México: Dirección de Medios.
- Wallace, G. ; Cohen, S. y Polloway, E. (1987) *Language Arts. Teaching Exceptional Students*. Austin: Pro-ed.
- Yáñez Tellez, G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo diagnóstico evaluación e intervención*. México, D. F.: El Manual Moderno.

**k. ANEXOS**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA**

**FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN**

**CARRERA DE PSICORREHABILITACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL**

**ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**TEMA:**

“ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL SUBNIVEL 2 DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DEL ECUADOR, PERIODO 2010-2020.”

**AUTOR:** Jinmy Sebastián Pineda Torres

LOJA – ECUADOR

2020

**a. TEMA**

Estudio bibliográfico sobre estrategias de enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica del Ecuador, periodo 2010-2020.

## **b. PROBLEMÁTICA**

### ➤ Contextualización:

Yáñez Tellez (2016), señala que los niños con discapacidad intelectual, tienen problemas en la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura y la aritmética, no obstante, el nivel de dificultad que presentan es variable de acuerdo al grado de severidad. Dicho esto, la condición misma, limita el proceso de asimilación y ejecución de la lectura y escritura, aludiendo a la semántica, ortografía o a la propia comprensión de un texto.

En México, la lectoescritura en las personas con discapacidad intelectual, supone una fase de desarrollo, donde se da una adquisición de conocimientos trascendentales, por lo que Salazar (2017), menciona:

La ganancia del proceso de la lectoescritura es una herramienta que abre las puertas a una vida laboral, social y educativa. Es necesario que las personas con discapacidad intelectual logren la consolidación de la lectoescritura o al menos su reconocimiento ya que es esta habilidad una de las herramientas esenciales que les ayudará en su integración social.

Se hace relevancia de lo importante que es adquirir y potenciar la lectura y escritura, para posteriormente, ser un ente más participativo en la sociedad, el cual comprende las normas, leyes o sus propios derechos, para hacer uso de estos.

En la actualidad, las personas con discapacidad intelectual son integradas al sistema de educación general básico, esperando obtener los beneficios de una enseñanza y aprendizaje que satisfaga las necesidades de los alumnos. Y es aquí se puede hallar un conflicto crucial que puede dificultar este proceso, la psicopedagoga terapeuta Soledad Ramírez (2019), menciona que en Ecuador la inclusión estaba en las leyes, pero al momento de cumplirla no

se instrumentó a nadie para que se pueda poner en marcha una verdadera inclusión en las aulas.

Esto refiere a que el poco uso de estrategias de enseñanza, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual, puede tener un trasfondo relacionado a la falta de capacitación y formación. Mismo que motive al docente a la innovación, adaptación y apropiación de nuevos enfoques y conceptos que se orienten a un aprendizaje significativo.

En la normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (Acuerdo Ministerial #195, 2013), capítulo III de la educación inclusiva, se hace hincapié en el Art.17. - La propuesta curricular, que menciona que las instituciones de educación escolarizada ordinaria harán énfasis en el principio de flexibilidad establecido por la LOEI para las adaptaciones curriculares que permitan una mejor atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales y de acuerdo a las necesidades educativas específicas de cada estudiante, la propuesta curricular deberá adaptar: b) la metodología, estrategias y los recursos.

Esta propuesta curricular deberá adaptar estrategias de enseñanza en el aula y fuera de ella, es por esto que, en el Ecuador, la dificultad radica en el papel que el docente debe cumplir como mediador del conocimiento y su capacidad para adentrarse en proceso de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual mediante el uso de estrategias de enseñanza.



➤ Formulación del problema:

- Frente a esta realidad:

¿Existen recursos bibliográficos que demuestren cómo repercute el uso de estrategias de enseñanza en el desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual en el Ecuador?

- Interrogantes:

1. ¿Se han realizado investigaciones que manifiesten cuáles son las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan para instruir la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual del Ecuador?
2. ¿Cuáles son las dificultades en la lectoescritura que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual del Ecuador?
3. ¿Qué estrategias de enseñanza que se deben utilizar para potenciar la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad intelectual del Ecuador?

### **c. JUSTIFICACIÓN**

La presente investigación de tipo bibliográfica, tiene como propósito brindar aportes teóricos, que servirán para la explicación de la problemática encontrada, sobre las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en los alumnos con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica, además, apunta a ser un medio de capacitación y formación dirigido a los docentes, dando conocimiento sobre; en qué consisten las estrategias de enseñanza, cómo hacer uso de ellas, y cómo se relacionan con las dificultades de aprendizaje, y potenciación de la lectoescritura en esta población antes mencionada.

Mediante la realización de este estudio bibliográfico, se podrá adquirir noción de enfoques y teorías que permitirán la elaboración de una propuesta alternativa, que tomará en cuenta las características y particularidades de los alumnos con discapacidad intelectual, y las estrategias de enseñanza de la lectoescritura que un docente debe utilizar para superar dificultades o desarrollar habilidades en el área de la lectoescritura.

Permitirá lograr un gran aporte social y educativo, porque a través de la propuesta alternativa se podrá desarrollar una manual para docentes, que pretende modificar las estrategias de enseñanza que utilizan, y así lograr influir de manera positiva en el desarrollo y potenciación de la lectoescritura de los alumnos con discapacidad intelectual, así como en la elección de la actividad más adecuada, de acuerdo a las necesidades educativas especiales que presente cada alumno.

#### **d. OBJETIVOS**

➤ Objetivo general:

- Examinar, a través del análisis bibliográfico, la incidencia de las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica, periodo 2010-2020.

➤ Objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de enseñanza de la lectoescritura que utilizan los docentes en estudiantes con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica, periodo 2010-2020.
- Caracterizar cuáles son las dificultades en la lectoescritura que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica, periodo 2010-2020.
- Construir una propuesta alternativa de estrategias de enseñanza de la lectoescritura dirigida a los estudiantes con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica, periodo 2010-2020.

## **e. MARCO TEÓRICO:**

### **1. Estrategias de enseñanza de la lectoescritura:**

#### **1.1. Definición de estrategias:**

Según Luz Nolasco (2016), en el proceso de enseñanza aprendizaje, las estrategias se definen como “los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos”. Aquellos procedimientos, servirán para hacer una clase más dinámica y participativa, así mismo para lograr un aprendizaje significativo en el alumno. Se hará relevancia de que el docente deberá utilizar estrategias pertinentes y alineadas con los propósitos del aprendizaje.

Ana Yelena Guárate (2018), menciona que las estrategias de enseñanza es:

El conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar, aplicar y evaluar de forma intencional, con el propósito de lograr eficazmente el proceso educativo en una situación de enseñanza-aprendizaje específica, según sea el modelo pedagógico y/o andragógico por: contenidos, objetivos y/o competencias para las cuales las elabora y desarrolla.

Se puede observar que las estrategias conllevan el involucramiento total del docente en el proceso educativo, ya que será quien estructure técnicas, recursos o actividades para lograr un verdadero aprendizaje en un alumno que tenga necesidades educativas especiales.

#### *1.1.1. Tipos de estrategias:*

Algunos autores - Pozo (2000), Marqués (2001), Ferreiro (2006), Porilho (2009), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), entre otros - analizan las estrategias de diferentes formas en las que se destacan cuatro diferentes grupos:

1.Cognoscitivas: Son capacidades internamente organizadas de las cuales hace uso el estudiante para guiar su propia atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento. El estudiante utiliza una estrategia cognoscitiva cuando presta atención a varias características de lo que está leyendo, para seleccionar y emplear una clave sobre lo que aprende, y otra estrategia para recuperarlo. Lo más importante es que emplea estrategias cognoscitivas para pensar acerca de lo que ha aprendido y para la solución de problemas (Gagné y Glaser, 1987).

2.Enseñanza: Se concretan en una serie de actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Determinan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación.

Las actividades deben favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento, la transferencia de conocimientos (Marqués, 2001).

3.Didácticas: son el sistema de acciones y operaciones, tanto física como mentales, que facilitan la concentración del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje para realizar una tarea con la calidad requerida (Ferreiro, 2006).

4.Aprendizaje: son un conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar este conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar

todo lo que ha ocurrido con sus saberes sobre el tema (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010).

### **1.2. Definición de enseñanza:**

La enseñanza es un proceso crucial, el cual permite aprender y conocer determinada información, y es por eso que se debe conocer su definición propiamente dicha. Rubén Edel (2004) refiere a que: “es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia”.

Según la Enciclopedia Cubaba (EcuRed, s.f.) “es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia”. Así mismo, se menciona que, en la educación, el término de enseñanza conlleva la formación integral de la persona humana, donde entran los métodos de enseñanza orientados a las necesidades educativas específicas.

De acuerdo a Julián Pérez (2008), la enseñanza es “la acción y efecto de enseñar (instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos). Se trata del sistema y método de dar instrucción, formado por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien”.

Haciendo referencia a estos autores, y agregando como factor al docente, se puede decir que la enseñanza es el proceso donde el profesor estimula a su alumno y brinda los recursos para que aprenda, además, deberá tomar en cuenta factores sus necesidades, dificultades y centros de motivación para lograr este cometido.

### **1.3. Definición de estrategias de enseñanza:**

Las estrategias de enseñanza son también consideradas como medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. Por esta razón el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse apropiadamente. (Frida & Hernández, 1999).

Ana Yelena Guárate (2018) refiere a que son “los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos”, es decir, que el empleo de estrategias de enseñanza permite que el docente esté inmerso en el proceso de enseñanza aprendizaje de un alumno, y más aún si posee discapacidad intelectual, ya que en este caso deberá, tomar en cuenta las necesidades educativas especiales para poder elaborar una planificación con estrategias adecuadas y pertinentes que beneficien al alumno.

Las estrategias de enseñanza inciden en los alumnos de diferentes formas, en los que William Peralta (2016) refiere que se encuentran: “contenidos que se les transmiten a los alumnos, el trabajo intelectual que estos realizan, los valores que se ponen en juego en la situación de clase, el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros”.

### **1.4. Estrategias de enseñanza en personas con discapacidad intelectual.**

Díaz y Fernández (2005) precisan que pueden utilizarse distintas estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de los niños con capacidades especiales quienes suelen tener problemas para aprender conceptos y tener un ambiente adecuado en el aula tradicional. En la educación especial se pueden lograr los mismos objetivos educativos que sus compañeros con necesidades especiales.

Los educadores pueden promover estrategias de enseñanza de educación especial usar las fortalezas e intereses del niño para ayudar a superar los obstáculos de aprender en un aula de educación general. Todos los alumnos pueden aprender; los de bajo y alto rendimiento o los de mayor y menor capacidad. La Educación Especial en este sentido no es más que una educación general de calidad para todos los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

En el proceso de enseñanza de los niños con discapacidad intelectual, se debe tomar en cuenta las siguientes recomendaciones (Valdespino & Lobera, 2010):

- Crear un ambiente estimulante para que el niño participe, asuma responsabilidades.
- Planear actividades individuales y alternadas, en pequeños grupos o de la clase completa para favorecer la búsqueda, comunicación y el respeto a los demás.
- Utilizar material concreto y variado que despierte el interés y la participación activa de los niños.
- Estimular, guiar y alentar al niño en sus expresiones, y evitar reprimirlo.
- Contar con una guía de actividades que conduzcan al niño a descubrirse, a manifestar su pensamiento y sus sentimientos; el adulto debe motivarlo a comunicarse con los demás y ayudarlo para hacerse comprender.

La eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje depende de la capacidad e involucramiento que el docente y la familia aportan en el desarrollo del niño, donde se pretende eliminar barreras aptitudinales y de acceso al aprendizaje.



Leticia Valdespino y Josefina Lobera (2010), toman en cuenta la discapacidad intelectual para planear una adecuada atención educativa que contenga estrategias de enseñanza pertinentes, la cual enmarca a las orientaciones para la educación inicial, estrategias para la educación preescolar, primaria y secundaria:

APARTADO	CARACTERÍSTICAS
Orientaciones para la educación inicial	<p>1. Intervención temprana:</p> <p>Desde el nacimiento el niño se ve sometido a un bombardeo continuo de estímulos internos y externos que le permiten conocer el mundo interior y exterior, la calidad de estos estímulos le permiten enriquecer sus capacidades de adaptación. Todas las acciones que realizan con los niños, desde que nacen hasta que cumplen los cuatro años de edad aproximadamente, implican la estimulación temprana.</p> <p>En el caso de los niños con síndrome de Down y discapacidad intelectual, más vulnerables y con respuestas disminuidas por sus condiciones especiales, la estimulación temprana es todavía más importante, pero de manera metódica, programada, sistematizada y diseñada por especialistas en la materia.</p> <p>La intervención en el desarrollo del niño permite estimular todo su potencial a partir de la detección de necesidades especiales y específicas, con la finalidad de favorecer el desarrollo infantil utilizando los propios recursos del niño.</p> <p>El mejor momento para efectuar la intervención se ubica desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad, etapa de vida que se caracteriza por un activo desarrollo neurológico en el que inician los procesos de percepción, asimilación e integración provenientes de los estímulos internos y externos, que van a ayudar al niño a elaborar respuestas complejas en su adaptación.</p> <p>2. Orientaciones a padres de familia:</p> <p>En la atención a los casos con síndrome de Down y discapacidad intelectual, toma en cuenta que no se trata de casos clínicos, sino de niños que pertenecen a una familia en la cual se van a desarrollar. Entonces, trabaja simultáneamente con los padres y atiende las necesidades urgentes del bebé y la familia.</p> <p>Se debe partir de un aprendizaje familiar en el que todos los sentimientos, dudas, expectativas, fracasos y logros tengan cabida; en el que la energía se encamine al crecimiento familiar, elevando así su calidad de vida.</p> <p>Los padres de los niños con síndrome de Down y discapacidad intelectual enfrentan una difícil situación emocional generada por los conflictos naturales ante lo desconocido y provocada por una ambivalencia entre querer-rechazar, por un sentimiento de culpa (propia y de los demás), por ver “aniquiladas” sus expectativas al acoger en brazos a un bebé diferente, por el desequilibrio familiar que su presencia provoca. La situación se agrava por la deficiente información que a veces se recibe sobre el presente y el futuro de su hijo. Es posible hacer proyectos con un hijo con síndrome de Down o discapacidad intelectual; la diferencia es que cambian los caminos para lograrlos.</p> <p>Los padres deben superar los prejuicios e ideas que paralizan y frenan su crecimiento individual, de pareja, de la familia y de su hijo. Sentir confianza y seguridad al tocarlo, moverlo y jugar con él, con la misma libertad con que lo ha hecho con el resto de sus</p>

	<p>hijos o los hijos de otros, con el mismo respeto que han dado a los demás, con la precaución debida para evitar dañarlo, sobreprotegerlo o ignorarlo.</p> <p>3.Material didáctico:</p> <p>El material didáctico en los programas de intervención temprana se utiliza para favorecer el desarrollo integral del niño y estimular las diversas áreas de desarrollo, como la coordinación motriz gruesa y fina, el lenguaje, la socialización, la función cognoscitiva y la independencia personal.</p> <p>Asimismo, debe adecuarse a las necesidades e intereses del desarrollo de cada niño para el logro de objetivos a corto y largo plazo, por lo que cualquier objeto puede ser un recurso si cubre el objetivo que se persigue; sobre todo si son cosas que se encuentran en casa. Incluso, un mismo juguete sirve para cubrir diferentes objetivos si se adapta y maneja correctamente.</p>
Estrategias para educación preescolar	<p>La educación preescolar es una etapa de especial trascendencia para el desarrollo intelectual, la formación moral y el logro de la autonomía en niños de tres a cinco años. El grupo de educación preescolar incluye alumnos diferentes entre sí en cuanto a procedencia cultural, estilos de aprendizaje, niveles de conocimiento, predisposición hacia la escuela y capacidad para aprender; y otros que avanzan con lentitud y dificultad, alumnos con alguna discapacidad. Todos los niños necesitan potenciar sus capacidades e integrarse en el ámbito social y para ello el instructor debe conocer los avances del pensamiento correspondientes a esta etapa, entre ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El juego simbólico, es decir, la manera en que el niño juega con objetos imaginarios y a los que les da un significado real (por ejemplo, un palo puede ser un avión, una caja simular un coche y un rebozo enrollado hacer las veces de una muñeca).</li> <li>• La imitación, que le permite copiar las acciones del adulto (por ejemplo, la forma en que come el papá, la risa de algún familiar cercano o el modo de peinarse de la mamá).</li> <li>• La imagen mental, que es la representación del objeto que el niño tiene en su mente y que le facilita recordarlo, aunque desaparezca de su vista.</li> </ul> <p>El instructor constituye una pieza clave en la conducción de actividades para el aprendizaje, ya que su labor también se extiende a los padres de familia, que representan una fuerza social importante en la comunidad; por ello, es muy importante que los involucre en las actividades escolares.</p> <p>Los padres de familia testifican las altas y las bajas de sus hijos, y pueden convertirse en obstáculos cuando no entienden el por qué su hijo no aprende al ritmo de los demás.</p> <p>1.Cómo llevar a cabo las actividades:</p> <p>Los cuadros de actividades contienen el objetivo y la descripción de la actividad con las adecuaciones que el instructor debe realizar para los alumnos con discapacidad intelectual; también el material didáctico que se sugiere. Se organizan por ámbitos: cognoscitivo, psicomotor y psicosocial.</p> <p>Al término de cada ámbito podrás anotar los avances y tus observaciones acerca de todo el grupo y, en forma particular, del niño con discapacidad intelectual, lo cual te ayudará para que repitas alguna actividad con menos niños y los apoyes con ejemplos más claros, con material didáctico de fácil manejo y con actividades más sencillas.</p> <p>El alumno con discapacidad intelectual debe ser incluido en todas las actividades planeadas para el grupo. Sólo tiene que ponerse mayor énfasis en animar su participación, alentar sus logros y adaptar la actividad si muestra dificultades o se aísla. Lo importante es que se sienta aceptado, integrado y reconocido.</p> <p>2.Actividades para el ámbito cognoscitivo:</p>

	<p>En el ámbito cognoscitivo, se ofrecen actividades para apoyar el desarrollo de habilidades y del pensamiento del niño con discapacidad intelectual. Asimismo, se indican las relaciones entre la actividad simbólica (imitación, imagen mental, juego, dibujo y lenguaje) y las habilidades del pensamiento (asociación visual y auditiva, memoria visual y auditiva), que se establecen por medio del juego, el cual es el eje central para el desarrollo de la conducta cognoscitiva.</p> <p>3.Actividades para el ámbito psicomotor: El desarrollo psicomotor del niño con discapacidad intelectual, comparado con el de los otros niños, presenta desventajas que se manifiestan en sus movimientos, en la integración de su esquema corporal, y en las nociones de tiempo y espacio, lo que tiene como consecuencias dificultades en su aprendizaje. Realiza actividades de psicomotricidad con tus alumnos haciendo equipos de tres o cuatro niños, incluyendo al niño con discapacidad intelectual; las sesiones podrán ser cada tercer día con una duración aproximada de 30 a 40 minutos.</p> <p>4.Actividades para el ámbito psicosocial: El ámbito psicosocial del niño comprende las relaciones que establece con la familia, la escuela y la comunidad, en convivencia con sus padres, hermanos, instructor, compañeros y amigos. El niño con discapacidad intelectual, para relacionarse bien con los demás, tiene que respetar límites de convivencia y expresar gustos y emociones. Por lo general, experimenta dificultad para comunicar sentimientos y en ocasiones para controlar emociones; algunas veces, debido a una baja autoestima, no reconoce su valor como persona, se torna retraído y se aparta de los juegos con otros niños. Las actividades para el ámbito psicosocial se dirigen hacia la expresión verbal o gestual de los gustos, los afectos y las emociones del niño. La respuesta del instructor a las expresiones del alumno debe ser de aceptación y acompañarse de muestras de afecto, por ejemplo: palmadas afectuosas o ademanes afectivos con expresiones como “tú puedes”, “bravo”, “así se hace, campeón”, “adelante” o “qué bien lo haces”. Es importante que el instructor reconozca el esfuerzo del alumno, ya que de esta manera le dará seguridad para elevar su autoestima.</p>
Estrategias para educación primaria	<p>Las estrategias tienen como propósito apoyarte para guiar al alumno con discapacidad intelectual en el aprendizaje de contenidos básicos de matemáticas y español. Toma en cuenta que la velocidad para avanzar en la lectura, la escritura y las matemáticas varía significativamente entre el alumno con discapacidad intelectual y el resto de sus compañeros, y que habrá momentos en los que sea necesario trabajar sólo con él para darle indicaciones claras, asegurarte de que comprenda al ejecutar algunas tareas, facilitarle la manipulación de materiales y después incorporarlo al trabajo con sus compañeros.</p> <p>1.Actividades para el área del español: Las actividades para el área de español están dirigidas al aprendizaje de la lectura y la escritura. Los temas como las adivinanzas y los refranes, las palabras, los verbos, los enunciados, los mensajes y las noticias, se pueden desarrollar con todo el grupo. La participación del alumno con discapacidad intelectual en el grupo le ayudará en su aprendizaje y en el desarrollo de habilidades comunicativas, conceptuales y socioadaptativas.</p>

	<p>La interacción del alumno con discapacidad y el resto del equipo es una fortaleza para que logre dominar el proceso de análisis y de síntesis, base para que pueda comprender el significado de las palabras, las frases y los enunciados breves</p> <p>2.Actividades para el área de matemáticas:</p> <p>Para los niños con discapacidad intelectual el aprendizaje de las nociones matemáticas representa una barrera significativa para este campo de conocimiento, ya que requiere habilidades cognitivas de mayor complejidad como el pensamiento estratégico (que implica la abstracción, la reversibilidad y la transitividad) y que son básicas para la comprensión de las propiedades de la suma, resta, multiplicación y división.</p> <p>La abstracción es una característica del pensamiento que permite entender la cualidad de los objetos. Las nociones existen independientemente de la persona. Es decir, mediante la abstracción, el niño crea la imagen mental de las cualidades del objeto (color, forma, tamaño y cantidad) y la traslada al plano de la representación gráfica; esto se aplica a las nociones matemáticas y lingüísticas.</p> <p>La reversibilidad también es característica del pensamiento que le ayuda al niño a entender que <math>a + b = b + a</math>, y que una operación reversible es <math>3 + 2 = 5</math>, <math>5 - 2 = 3</math>, así como otros procesos que inician, continúan y terminan, entre ellos: la transformación del agua de sólida a líquida, y de líquida a sólida; el trayecto de ida y vuelta de un objeto que se transforma de entrada y salida, a salida y entrada; las secuencias de acciones que se pueden modificar para que la primera acción pueda ser la tercera y ésta pase a ser la primera, etcétera.</p> <p>La reversibilidad es la posibilidad de volver al punto de partida, de reencontrar una situación inicial. Las actividades para esta área promueven el desarrollo de la actividad matemática: contar, resolver problemas que implican agregar, reunir, quitar, comparar, diseñar y dibujar con figuras y cuerpos geométricos.</p> <p>Es muy importante que todas las preguntas se planteen como problemas. Ejemplo: “Si compro 4 peras y 3 jicamas, ¿cuánta fruta tengo?” “Si tengo... y le quito.... ¿Cuántos me quedan?”</p> <p>3.Actividades para el desarrollo del lenguaje:</p> <p>Las personas con discapacidad intelectual y síndrome de Down por lo general muestran dificultad para hablar bien, algunos más, otros menos (depende del nivel de necesidades educativas especiales). Sin embargo, todos tienen la intención de comunicarse. La comunicación está muy relacionada con las características del pensamiento y del desarrollo cognoscitivo. De ahí la importancia de favorecer las habilidades a través del juego, la psicomotricidad y la expresión de afectos. Por tanto, siempre considera que el desarrollo lingüístico se estimula en todos y cada uno de los momentos y de los aspectos de un programa.</p> <p>La familia juega un papel muy importante para el desarrollo del lenguaje del niño. Lo que hacen o dejan de hacer los papás, la forma en que les hablan, les cantan o les narran una historia, la afectividad entre la madre y el hijo con discapacidad intelectual, y la forma en que se comunican, resulta fundamental para favorecer la intención comunicativa del niño.</p> <p>A continuación, se incluyen algunos principios recomendables para la programación de las actividades:</p> <p>a) No manejes el desarrollo lingüístico como un programa aislado; intégralo en cada una de las actividades diarias, en todo momento y en todo lugar. Esto no significa evitar formular lineamientos para incluirlos en las estrategias; los lineamientos deben enriquecer los procedimientos</p>
--	---

	<p>didácticos de las áreas psicomotriz, perceptual, cognoscitiva y psicosocial.</p> <p>b) Dirige la programación de actividades al grupo en general, así como a subgrupos; si es necesario haz ajustes para atender las dificultades individuales.</p> <p>c) Indaga con mucha paciencia qué necesita o quiere el alumno con discapacidad intelectual: el interés por cumplir con sus tareas, su intención por comunicarse y la forma de hacerlo.</p> <p>d) Utiliza estímulos afectivos (una palabra cálida de aliento, un apretón de mano o de hombros, etcétera) para manejar bien los aspectos emocionales del desarrollo.</p> <p>e) Ten presente que “el lenguaje no se enseña”, se estimula.</p> <p>La relación que establezcas con tus alumnos es determinante para llevar a cabo experiencias de aprendizaje significativas. Al principio debes aceptar cualquier verbalización de los alumnos (en particular del alumno con discapacidad intelectual), pues tu primera tarea es alentar la comunicación verbal. Los niños necesitan estimulación verbal permanente, siempre provista de calidez, para desarrollar una buena autoestima y seguridad al hablar. La comprensión verbal precede siempre a la expresión, de la misma manera que la lectura precede a la escritura. El desarrollo lingüístico no tiene horarios; se logra anticipando, viviendo y recordando. No existe un método en particular; surge de las preguntas, de los cómo y porqués de los niños.</p>
Estrategias para educación secundaria	<p>Llegar a la secundaria es un gran reto para el alumno con discapacidad intelectual como para el instructor comunitario, ya que los contenidos le representan un grado mayor de complejidad. El alumno con discapacidad intelectual puede llegar a la secundaria por dos vías: después de haber cursado, integrado, la primaria (que sería lo más factible), o bien, ser de nuevo ingreso porque proviene de otra comunidad.</p> <p>En el primer caso debe existir un historial escrito sobre sus estudios de primaria, un antecedente que dé cuenta de su paso por ese nivel; en el segundo caso, de no contar con mayor información sobre sus estudios de primaria.</p> <p>Es importante valorar los conocimientos que los alumnos adquirieron en la educación primaria para que tú, como instructor comunitario, conozcas las herramientas básicas que requiere el alumno para llevar a cabo lo que establece la secundaria comunitaria.</p> <p>En el caso del alumno con discapacidad intelectual, asesorado por el capacitador tutor, el asistente educativo y el coordinador de la secundaria comunitaria, puedes seleccionar los contenidos que le representen menos dificultad y que le interesen.</p> <p>El alumno con discapacidad intelectual se puede incorporar al programa de secundaria comunitaria con tu asesoría, y debes hacer las adecuaciones indicadas a los contenidos, evaluación y materiales, así como la selección de los objetivos a cumplir considerando el grado de las necesidades educativas especiales del alumno.</p> <p>Puedes promover la participación de algunos de los compañeros del grupo, para que lo apoyen en la realización de algunas tareas.</p>

FUENTE: Leticia Valdespino & Josefina Lobera (2010),

### 3.6. Lectoescritura:

#### 3.6.1. Definición:

La lectura y escritura son dos procesos diferentes, pero son habilidades que suceden como mecanismos interconectados, por eso no es necesario mantenerlos separados en su

educación. Ambas destrezas son consideradas como una sola actividad, llamada lectoescritura.

La lectoescritura se caracteriza, según Montealegre y Forero (2006), por la utilización de signos auxiliares que permiten en la memoria de la persona restablecer alguna imagen, concepto o frase. Esta utilización de dominios es suficiente para transcribir de forma estructurada, clara y coherente las propias ideas.

Según Ángel Sánchez (2018), “se considera un proceso de asimilación de la lectura y escritura, al cual los docentes pondrán mayor énfasis. Ocurre de los 4 a 6 años, donde se debe asignar a los niños diversas tareas que implican actividades de lectoescritura”. Por lo que durante esta etapa se hace uso de su curiosidad innata para que el niño pueda ser involucrado en la lectura y escritura de una manera voluntaria, donde el autodescubrimiento le permita disfrutar y aprender de esta actividad.

Además, es importante el papel del padre de familia, cuidador o docente, ya que mediante la intervención adecuada se convierten en cómplices de la adquisición de estas habilidades, debido a que si hay una mediación pertinente, que tenga en cuenta sus dificultades, limitaciones y potencialidades, se pueden incrementar estas, ya sea mediante actividades motoras, cognitivas, y sociales que incidirán en el aprendizaje de la lectura y escritura.

### **3.6.2. Métodos de iniciación a la lectoescritura:**

<b>Métodos sintéticos</b>
Los métodos más usados y difundidos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura han sido siempre los métodos sintéticos, aquellos que comienzan con las unidades menores de la lengua, desde los fonemas, pasando por las letras, las sílabas y las palabras para llegar, finalmente, a la frase. Aguado (2007) explica que el enfoque sintético para enseñar a leer y escribir se fundamenta en una premisa básica: empezar el aprendizaje por las estructuras más simples y, una vez memorizadas, fusionarlas en otras más complejas. Estos métodos sintéticos englobarían otros métodos en sí mismos, como el alfabético, el fonético y el silábico
<b>Métodos analíticos</b>

En otro punto se encuentran los métodos analíticos, caracterizados por la previa presentación al alumno de unidades con significado completo. Es decir, el alumnado llega a la lectura mediante el contacto con el texto escrito como un todo completo. Consisten en que el niño encuentre desde el principio el sentido que subyace a la lectura a través del descubrimiento y el análisis Cavia (2007) .
--

<b>Método Montessori</b>
--------------------------

Otro método de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura muy extendido es el método Montessori. Este método se basa en las teorías de desarrollo evolutivo de los niños y en su trabajo autónomo, siempre contando con el respaldo y apoyo del docente. El método Montessori encarna una actitud hacia la vida y, en particular, hacia el crecimiento y desarrollo de los niños pequeños (Lawrence, 1998). Su idea principal es conseguir el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos, por eso María Montessori creó materiales específicos para conseguir este objetivo, otorgando gran importancia a la manipulación y experimentación, potenciando el sentido del tacto y la vista en el diseño y tratamiento de los materiales. El método Montessori permite que el niño experimente la alegría de aprender, el tiempo para disfrutar el proceso y asegure el desarrollo de su autoestima. Proporciona las experiencias a través de las cuales los niños crean sus conocimientos y les prepara para las muchas experiencias que ofrece la vida (Palacio, 2013).
--

FUENTE: Lázaro (2017)

### **3.6.3. Beneficios e importancia de la lectoescritura:**

Así mismo, Sánchez (2018), define beneficios que trae consigo el aprendizaje de la lectoescritura:

- El desarrollo del lenguaje y la expresión mejora mucho la lectoescritura infantil.
- Desarrollo del pensamiento y del aprendizaje.
- Contribuye a una mejor respuesta ante la ortografía.
- Es un elemento para el desarrollo de la imaginación y de la creatividad.
- Se desarrolla la empatía y la habilidad de escuchar.
- La lectoescritura infantil, mejora mucho la concentración y reflexión del niño.
- Permite aprender cosas del mundo que rodea al niño en la etapa infantil.
- Fomenta la organización y elaboración de ideas sobre varios temas.
- La lectoescritura infantil, puede ser un elemento de relajación y entretenimiento.
- Cada etapa tiene unos ejercicios y una forma de trabajar la lectoescritura infantil.
- Innova y hace crecer las ideas y la creatividad en la mente del niño.

En cada etapa del crecimiento se deberá trabajar con estrategias de enseñanza específicas, ya que serán aprovechadas de mejor manera, donde se tener en cuenta las motivaciones del niño y sus capacidades. Y además es importante, porque trae consigo beneficios en habilidades cognitivas y sociales durante su desarrollo.

#### **3.6.4. Aprendizaje de la lectoescritura en alumnos sin discapacidad intelectual:**

Sánchez (2018) menciona que cada etapa de desarrollo trae consigo logros importantes, que pueden presentar dificultades para pasar de una etapa a otra, pero son normales y se pueden superar con la instrucción adecuada de los cuidadores o los padres:

##### *1.3.4.1. Lectoescritura en Primaria:*

Recomienda introducir al niño pequeño en el mundo de la lectoescritura en primaria de forma natural. Por ello, no se debe sobre esforzar el aprendizaje cuando aún no esté preparado. Además, se debe dejar que el niño observe las letras, intente trazarlas y pregunte por ellas, pero sin presionar por su aprendizaje. Es decir, hay que aprovechar la curiosidad natural, propia de esta etapa, y mediante esto, se debe buscar cosas u objetos de interés para que el niño pueda introducirse a la lectura.

##### *Ejercicios de lectoescritura:*

Es conveniente emplear actividades motivadoras y con sentido para los niños y niñas como forma de construir aprendizajes significativos. Por ejemplo, en las experiencias cotidianas, para que vayan comprendiendo la importancia de la lectura y escritura.

El modelado es una técnica que sirve para enseñar estas habilidades, se puede realizar lectura en voz alta ya sea de cuentos o instrucciones que llamen la atención del niño.



Actividades de lectoescritura:

- La audición de cuentos.
- Leer cuentos ilustrados con pocas palabras para que descubra las palabras a través de las imágenes.
- La creación de cuentos, en los que cada uno escribe unas frases.
- Crear historias a partir de una imagen.
- Proponer situaciones reales de lectura para que entiendan el sentido como elaborar una receta, invitaciones de cumpleaños, etc.
- Leer con el pequeño cosas de su interés para sacar información.
- Estimularle a escribir cartas, mensajes, etc. También animarle a escribir a familiares y amigos.
- Crear un rincón de las letras. Prepara un rincón de letras de juguete, que puedan verlas y manipularlas a su antojo y que puedan experimentar.
- Buscar palabras con determinados sonidos. Les enseñamos un sonido y les pedimos que piensen en palabras que tengan ese sonido.
- Realizar un bingo de letras e imágenes.
- Juegos de lectoescritura

Es importante recalcar, que los juegos de lectoescritura han de ir acompañados de los ejercicios de lectoescritura y guiados por un profesional docente.

### **3.6.5. La lectoescritura en personas con discapacidad intelectual**

Yáñez Tellez (2016), describe que las personas con discapacidad intelectual conllevan dificultades en el aprendizaje y uso práctico de la lectura y escritura, misma que va a

depender del grado de discapacidad intelectual. Es por ello que se hablará del proceso de adquisición o aprendizaje de estas habilidades:

#### *3.6.5.1. Aprendizaje de la lectura en niños con discapacidad intelectual:*

Las etapas del desarrollo de la lectura expuesto por Ramos, sostiene que, para llegar a convertirse en lectores hábiles, los niños/as pasan por tres etapas: logográfica, alfabética, ortográfica y principio alfabético. (Ramos, 2011, p. 206).

En el proceso de ejecución de estas etapas es donde el docente debe elaborar estrategias adecuadas para que el niño con discapacidad intelectual pueda adquirir estas etapas e incorporarlas a sus esquemas mentales, aquí es donde se debe usar estrategias didácticas que permitan una mejor manipulación de textos, libros, letras, que faciliten este proceso.

Según Gloria Domínguez Chillón y J. Lino Barrio (1997) en su libro los primeros pasos hacia el lenguaje escrito, exponen las primeras fases por las que un niño/a pasa para la adquisición de la escritura; aprender y reconocer las letras del nombre, primeros intentos por escribir el nombre y escribir para no olvidar.

Se puede evidenciar que la adquisición de estos aprendizajes conlleva un trabajo en conjunto de las áreas cognitivas y motrices, es decir, el trabajo que se realice con un niño con DI, no debe quedarse en un aprendizaje mecánico – abstracto de lectura de palabras, sino que debe ser complementado con pictogramas u objetos que permitan asociar imágenes y significados, acompañado también de una ejecución motriz, la cual se verá plasmada en la escritura, es por esto que “Los prerrequisitos que entendemos como fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura son: desarrollo de la motricidad, procesos cognitivos, habilidades o destrezas orales de la lengua y conciencia

fonológica” (Darias & Fuertes, 2010) citado por (Núñez Delgado & Santamarian Sancho, 2014, p. 74).

#### *3.6.5.2. Aprendizaje de la escritura en alumnos con discapacidad intelectual:*

El niño debe recorrer un proceso para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención hasta que llega a formar parte de su conocimiento (Ferreiro y otros, 1997).

En las personas con DI, este proceso puede ser mediatizado con materiales tangibles que permitan estimular el desarrollo de la escritura.

La escritura tiene una función social de comunicación; es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Éstos comunican por escrito sus ideas, pensamientos, vivencias, de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven. Gómez y otros, (2001), definen al sistema de escritura como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua.

Cabe señalar que para que el niño adquiera el proceso de adquisición de la escritura tiene que elaborar una serie de hipótesis que le permitan descubrir, apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Todo esto dependerá de las posibilidades cognitivas y de las oportunidades que tengan para interactuar con el objeto de conocimiento, interacciones que les proporcionarán una experiencia particular desde la cual orientan su propio proceso de aprendizaje (Gómez, 2001).

Para manejarla en forma adecuada, deben hacerse tres descubrimientos importantes: reconocer que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a las de la lengua oral; comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafofonética y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos (Galicia y otros, 2001). Pág. 135

Se ha considerado la lengua escrita como la transcripción gráfica del lenguaje oral, sin embargo, diversos autores psicolingüísticos contemporáneos han considerado que, tanto la lengua oral como la lengua escrita, son dos formas alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero que tienen funciones diferentes por que requieren de construcción y estilos específicos.

No puede considerarse a la lengua escrita como duplicado de la oral, así como en ninguno de sus niveles fonético, sintáctico o lexicológico. Señala Lurcat 1963 (En: Galicia, et. al., 2001) que se piense que un texto escrito puede ser la exacta representación de la palabra, contrario a lo que la gente cree, uno no escribe jamás como habla, uno escribe como los otros escriben. Cuando uno escribe, se da cuenta que usa un cierto lenguaje que no es el mismo que el lenguaje hablado y que tiene sus reglas, sus usos y su propia importancia.

La adquisición de la lectura e igual que la escritura es un proceso largo y complejo, de naturaleza cognoscitiva que es determinado, en buena medida, por el entorno social; en la medida de su condición socio-económica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto, así como con personas que puedan informarle sobre ésta.

Si el niño vive en un ambiente alfabetizador donde se lee y se escribe, donde encuentra materiales que despierten el deseo de saber algo sobre dichos procesos y respondan a sus cuestionamientos, muy pronto desarrollará las etapas para su adquisición, así con ello estará listo para comenzar de manera formal el aprendizaje del proceso de lectura y escritura.

### **1.5. Metodologías de aprendizaje de la lectoescritura para alumnos con discapacidad intelectual:**

### **Método “Lecto Down” (Troncoso & del Cero, 1998)**

Aunque este método esté orientado en concreto hacia alumnos con Síndrome de Down podemos aplicarlo también a alumnos con otras discapacidades debido a su carácter paulatino y su manera para centrarse en aspectos perceptivo-motrices como prerrequisito básico para estas habilidades. Este método se divide en tres grandes bloques de trabajo: Método de aprendizaje perceptivo-discriminativo, Lectura y Escritura.

En el primer bloque (Método de aprendizaje perceptivo – discriminativo) se trabajar diferentes habilidades de forma gradual:

- **Asociación:** Los alumnos deben ser capaces de llevar a cabo tareas como asociación con objetos (volumen, forma geométrica, ensamblaje de piezas, etc.) o con imágenes (identificación de diferencias, imágenes iguales, identificación de modelos...)
- **Selección:** En este apartado aparecen tareas en las que el alumno deberá señalar los objetos que el profesor le indique. Al comienzo se utilizarán estímulos conocidos por él, a los cuales se le irán sumando nuevos para que de este modo el alumno vaya aumentando su campo semántico.
- **Clasificación:** Dentro de estas tareas el alumno deberá identificar, seleccionar y agrupar los diferentes estímulos según unas categorías dadas o unas características comunes.
- **Denominación:** En estas tareas el alumno deberá nombrar los estímulos y definir cuáles son sus características, propiedades y sus condiciones espaciales.
- **Generalización:** Esta habilidad consiste principalmente en que el alumno lleve a cabo las tareas aprendidas anteriormente en un entorno natural y en su vida diaria, para así poder aplicarlo a diversas situaciones.

El segundo bloque de este método se basa en el aprendizaje de la lectura, el cual se divide en tres etapas: Percepción global y reconocimiento de palabras escritas, Aprendizaje de sílabas y Proceso lector.

- **Percepción global y reconocimiento de palabras escritas:** En esta etapa el objetivo principal es que el alumno reconozca de manera global el mayor número de palabras posibles, asociándolas a un significado. El número de palabras irá aumentando paulatinamente, comenzando desde palabras familiares y de uso diario (familia, cosas de casa, del aula...) hasta palabras desconocidas, pero que aumentarán significativamente su léxico y vocabulario. Entre las palabras aprendidas se podemos encontrar una gran variedad de palabras diferentes a nivel fonológico (con sílabas trabadas, inversas, grupos consonánticos, etc.). En esta fase se utilizan materiales como tarjetas-foto, tarjetas-palabra, lotos de palabras y dibujos o libros personales
- **Aprendizaje de sílabas:** La etapa de aprendizaje de sílabas no dista mucho de la que tradicionalmente conocemos. El objetivo principal de esta etapa es que el alumno conozca que las palabras están formadas por sílabas y que su formación está basada en una serie de leyes. Es necesaria la enseñanza de estas leyes ya que su aprendizaje por deducción no sería efectivo para los alumnos con DI.
- **Proceso lector:** En esta última etapa de lectura se pretende trabajar la comprensión lectora del alumno. El objetivo final de la fase es formar un lector hábil, que utiliza la lectura como método de desarrollo en la vida cotidiana. Las actividades girarán en torno a la comprensión de tarjetas de frases (asociadas a imágenes o no), sobres sorpresa como motivación para el alumno (de frases o palabras que el alumno deberá formar), actividades de lectura silenciosa y manejo del diccionario.

El tercer y último bloque del programa trata el aprendizaje de la escritura, el cual está formado por cuatro etapas:

- **Atención temprana:** En esta fase previa a la escritura se trabajan los mecanismos básicos para el aprendizaje de la escritura. Los aspectos trabajados son la psicomotricidad, en la que se pretende que

el alumno vivencie lo máximo posible los grafismos similares a la escritura, las actividades manipulativas, que pretenden que el alumno adquiera la mayor desenvoltura a la hora de realizar tareas con las manos, y el trabajo con primeros grafismos, lo cuales se trabajaran mediante el dibujo de forma que sea más atractivo para el alumno.

- Primera etapa: La primera fase para el inicio de la escritura está basada en habilidades básicas como son el agarre del útil de escritura, el trazo de todo tipo de líneas y ser capaz de identificarlas al dictado y en la copia.

- Segunda etapa: En esta etapa se trabajarán la escritura de todas las letras del alfabeto, la formación de sílabas y la de las primeras frases. Como nos ocurre en la lectura, se comienza con el aprendizaje de palabras conocidas y familiares hasta llegar a la generalización de la escritura de cualquier palabra mediante las reglas de conversión grafema fonema. Se trabajarán tanto la escritura espontánea, como el dictado y la copia.

- Tercera etapa: Al igual que ocurre con la lectura, la tercera y última etapa consiste en el aprendizaje de la escritura de aspectos más detallados que hacen de los alumnos escritores hábiles (morfosintaxis, aumento del léxico y ortografía) y que les permiten generalizar los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida cotidiana.

#### **Método “Enséñame a hablar” (López 2013)**

El siguiente método de aprendizaje seleccionado es “Enséñame a hablar”. Es un método cuyo principal uso es el aprendizaje de la estructuración de oraciones (a nivel morfosintáctico y pragmático), en el que el alumno, a través de una serie de láminas tiene que describir la situación que se presenta. Principalmente no es un recurso que esté pensado para el aprendizaje de la lectoescritura, pero sí que consta con una serie de fichas con palabras correspondientes a las imágenes que se usan.

Estas fichas se utilizarán para la enseñanza de la lectoescritura a través de un método global, en el que el alumno, a la vez que trabaja la estructuración de oraciones, deberá establecer relación entre la palabra y el referente (que en este caso son las fichas de imágenes).

Además, consta de cuatro cuadernos publicados a posteriori en los que se trabajan directamente la lectura y la escritura (López, 2014). A continuación, definiremos en qué consisten los diferentes cuadernos de lectoescritura:

1. Primer cuaderno de lectoescritura para el alumno: En este primer cuaderno se trabajará la lectura y escritura de palabras básicas además de su lectura dentro de oraciones simples y la escritura de estas.

2. Segundo cuaderno de lectoescritura para el alumno: El segundo cuaderno está orientado para trabajar la escritura espontánea de oraciones, la descripción por escrito de una situación sencilla, invención de frases con uso de verbos, además de afianzar la escritura y lectura del vocabulario ya aprendido.

3. Tercer cuaderno de lectoescritura para el alumno: En este cuaderno se trabajarán el uso de adverbios y preposiciones en la escritura, los complementos directos e indirectos y la comprensión y uso de los tres tiempos verbales (presente, pasado y futuro).

4. Cuarto cuaderno de lectoescritura para el alumno: En este último cuaderno se trabajarán aspectos de comprensión lectora y producción de textos, además de descripción de situaciones de forma más compleja y relaciones de oración e imagen.

#### **Método “Leo con Lula” (Montero & Muñino, 2011)**

El siguiente método de lectoescritura del que vamos a hablar es el método “Leo con Lula”. Este método global o analítico, en origen, fue planteado para la enseñanza de la lectoescritura en alumnos con Trastorno del Espectro Autista, pero en este caso lo hemos seleccionado porque nos ha parecido conveniente por su uso de las TICs y el uso que hace de los pictogramas, pudiéndose aplicar también al aprendizaje en alumnos con DI. El método consta de diferentes materiales para realizar una consecución de sesiones divididas en varias fases:

Fase I: está dividida en cuatro sesiones dedicadas a la adaptación de la mecánica de trabajo mediante la asociación de pictograma y palabra escrita. En la primera actividad se le presentará al alumno los pictogramas (que deberá conocer) intentándolos asociar con las palabras. Las dos siguientes sesiones irán dirigidas al aprendizaje de estas palabras de forma más profunda, realizando actividades en las que el alumno tendrá que unir la palabra con el dibujo. La última sesión se dedicará a la discriminación inversa de las palabras aprendidas anteriormente en las que esta vez tendrán que asociar una palabra al dibujo, pero tendrán que elegir entre dos palabras ya trabajadas. Estas sesiones se realizarán con dos bloques de tres palabras entre las que aparecen sustantivos y verbos. Durante esta fase se le mostrará al alumno tres formas: el pictograma, la palabra escrita adjunta al pictograma y la palabra escrita que deberá unir.

Fase II: en esta segunda fase se retirará el apoyo visual de la palabra escrita ligada al pictograma. Se tendrá que unir directamente la palabra por separado con el pictograma. El primer lugar se trabajarán los bloques de palabras anteriormente trabajados para después continuar con bloques de palabras nuevos para que el alumno amplíe y mecanice el proceso de lectura global.

Fase III: En esta tercera fase se centrará la atención en la segmentación de palabras en sílabas (fase de descomposición silábica). En esta fase el alumno deberá recomponer las palabras trabajadas que han sido descompuestas, primero con una palabra y después se irá aumentando el número por actividad.

Fase IV: En esta fase se trabajará la composición y discriminación de oraciones. Se compone de cuatro sesiones. En la primera sesión el alumno tendrá que construir un sintagma compuesto por sustantivo y verbo siguiendo un modelo y con un pictograma al que deberá asociarlo. En la segunda sesión tendrá que asociar un sintagma dado a un pictograma a elegir entre dos, trabajando así la discriminación visual. En la siguiente sesión se realizará la misma tarea, pero de forma inversa, es decir, dando al alumno una sola imagen y dos sintagmas a elegir. Por último, en la cuarta sesión, se le dará al alumno una oración con un verbo y dos imágenes muy similares en las que se realiza una misma acción, pero con un objeto diferente.

Además de trabajar las cuatro fases con sus pertinentes bloques, las autoras del método añaden una serie de fichas para trabajar la grafomotricidad con relación a los bloques de vocabulario seleccionado para comenzar el trabajo de la escritura, y varias hojas de registro para realizar una evaluación inicial y continua de los avances de los alumnos con los que los trabajemos.

Una principal desventaja de este método es lo poco que se trabaja la escritura manual, a pesar de tener una serie de materiales dedicados a la grafomotricidad, y las habilidades previas a la lectoescritura. Si es verdad que es cierto momentos de programa

FUENTE: (Lorenzo, 2018)

## **2. Discapacidad intelectual:**

### **2.1. Definición:**

La Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD) (2011), recoge en su 11ª edición la siguiente definición de discapacidad intelectual: “La

discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”. Además, esta definición va acompañada de unas premisas que clarifican el concepto:

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

## **2.2. Dimensiones sobre las que se identifica la discapacidad intelectual según la**

### **AAIDD (2011):**

#### 2.2.1. La capacidad intelectual:

La inteligencia se considera como la capacidad mental general que comprende las siguientes funciones (Luckasson y col., 2002):

- El razonamiento



- La planificación
- La solución de problemas
- El pensamiento abstracto
- La comprensión de ideas complejas
- El aprendizaje con rapidez
- El aprendizaje a partir de la experiencia

Como se puede apreciar, es un funcionamiento intelectual global que va más allá del rendimiento estrictamente académico o de respuesta a tests; se trata más bien de esa amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno e interactuar con él. El concepto de inteligencia representa un intento de clarificar, organizar y explicar el hecho de que los individuos difieran en su habilidad para comprender ideas complejas, adaptarse eficazmente a los contextos, aprender de la experiencia, emplear varias formas de razonamiento y superar obstáculos mediante el pensamiento y la comunicación.

La evaluación de este funcionamiento intelectual es un aspecto crucial para diagnosticar la discapacidad intelectual, y ha de ser realizada por personas con amplia experiencia y cualificación, que habrán de recabar en ocasiones la colaboración de diversos especialistas. Pese a sus limitaciones y al abuso que de él se ha hecho, se sigue considerando al coeficiente intelectual (CI) como la mejor representación de lo que aquí denominamos como funcionamiento intelectual de una persona. Pero ha de obtenerse con instrumentos apropiados que estén bien estandarizados en la población general. El criterio para diagnosticar discapacidad intelectual en el funcionamiento de una persona continúa siendo el de “dos desviaciones típicas o estándar por debajo de la media”. En las pruebas

con unas desviaciones estándar de 15 y una media de 100, puntuaciones de CI entre 65 y 70 ( $70 \pm 5$ ) indicarán un funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media poblacional.

### 2.2.2. La conducta adaptativa:

Entendemos como conducta adaptativa “el conjunto de habilidades que se despliegan en el terreno de los conceptos (p. ej., lenguaje, lecto-escritura, dinero), en el ámbito social (p. ej., responsabilidad, autoestima, probabilidad de ser engañado o manipulado, seguimiento de normas), y en la práctica (actividades de la vida diaria como son el aseo o la comida; actividades instrumentales como son el transporte, el mantenimiento de la casa, la toma de medicina o el manejo del dinero), y que son aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson y col., 2002).

La capacidad de adaptación marca de modo especial la habilidad de funcionamiento del individuo porque las limitaciones en la conducta adaptativa son las que más van a afectar tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios constantes e imprevistos que ocurren permanentemente en nuestras vidas y en las demandas que impone el ambiente en que vivimos

Tres puntos clave: a) la evaluación de la conducta adaptativa se basa en el rendimiento habitual de la persona en tareas diarias y circunstancias variables, no en el rendimiento máximo; b) las limitaciones en habilidades adaptativas a menudo coexisten con puntos fuertes en otras áreas de habilidades adaptativas; y c) los puntos fuertes y las limitaciones en las habilidades adaptativas de una persona han de ser documentados en situaciones de

ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y asociados con las necesidades de apoyo individualizados de la persona.

El criterio para considerar significativas las limitaciones en esta dimensión, al igual que al evaluar la inteligencia, debe ser el de dos desviaciones típicas por debajo de la media. Existen buenos instrumentos con propiedades psicométricas suficientes como para evaluar esta dimensión (en inglés: escalas de AAMR, Vineland, Bruininks, Adams), si bien no disponemos todavía de buenas adaptaciones en español. En cambio, disponemos de excelentes publicaciones para planificar los apoyos necesarios para trabajar y progresar en la adquisición de estas capacidades.

El funcionamiento adaptativo engloba tres dominios: conceptual, social y práctico, específicamente:

- Dominio conceptual: se trata de un factor relacionado con aspectos instrumentales de tipo académico. Incluye las competencias de memoria, lenguaje, lecto-escritura, razonamiento matemático, resolución de problemas, capacidad de análisis y resolución de situaciones novedosas, entre otras.
- Dominio social: implica un alto componente de metacognición (conciencia de los propios pensamientos, sentimientos y acciones). Incluye conceptos tales como la empatía, la capacidad para establecer y mantener relaciones de amistad, las habilidades de comunicación social, entre otras.
- Dominio práctico: está relacionado con el grado de aprendizaje, cómo la persona incorpora la instrucción, el grado de autogestión en su vida cotidiana (cuidado personal, funcionamiento y gestión de las responsabilidades en el trabajo, domicilio y/o escuela).

### 2.2.3. Salud física, salud mental, etiología:

La salud es aquí entendida en su más amplio sentido: un “estado de completo bienestar físico, mental y social”. Todos tenemos amplia experiencia de que el funcionamiento humano se ve influenciado por cualquier condición que altere su salud física o mental. La discapacidad intelectual producida por una causa determinada puede ir acompañada inexcusablemente de una alteración de la salud (trastornos congénitos, epilepsia, etc.) que, a su vez, puede repercutir sobre el desarrollo de las demás dimensiones. Pero incluso cuando no es así, la preocupación por la salud de los individuos con discapacidad intelectual y los apoyos que debemos prestar se basan en que pueden tener dificultad para reconocer sus problemas físicos y de salud mental, para gestionar su atención en los servicios comunitarios de salud, para comunicar sus síntomas y sentimientos, para comprender y ejecutar los planes de tratamiento y su seguimiento.

Cuando hablamos de salud mental, no podemos prescindir de la incidencia con que el entorno y sus variables pueden influir sobre un terreno adaptativamente menos favorable y más vulnerable. De ahí que el bienestar emocional y psicológico deban ser considerados como objetivos a tener en cuenta en los planes dirigidos a mejorar los apoyos.

### 2.2.4. Participación, interacción, roles sociales:

Mientras que las otras dimensiones se centran en los aspectos personales o ambientales, en este caso el análisis se dirige a evaluar las interacciones del individuo con los demás, su funcionamiento en la sociedad. Es decir, se trata de destacar la importancia que se concede a estos aspectos en la vida de la persona; de resaltar el importante papel que juegan las oportunidades y restricciones que rodean a un individuo para participar en la

vida de su comunidad: en el hogar, en el colegio, en el vecindario, en el trabajo, en el ocio y diversión.

Habrá un funcionamiento adaptativo del comportamiento de una persona en la medida en que se encuentre activamente involucrada con (asistiendo a, interaccionando con, participando en) su ambiente. El rol social deberá ser ajustado a las actividades que sean las normales para un grupo específico de edad: aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, afectivos, espirituales, etc. Pero esta participación e interacción se pueden ver profundamente alteradas por la falta de recursos y servicios comunitarios, por la presencia de barreras físicas o sociales.

#### 2.2.5. El contexto: los ambiente y la cultura:

Se trata de contemplar las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente. Se describen tres niveles de acuerdo con su proximidad al individuo:

- a) el microsistema: familia, personas más próximas
- b) el mesosistema: vecindario, barrio, servicios educativos, laborales, etc.
- c) el macrosistema: los patrones generales de una cultura, la sociedad, la población.

Sin duda, los ambientes de integración –en educación, vivienda, trabajo, ocio– son los que mejor favorecen el crecimiento y desarrollo de las personas. Pero hay que valorar el grado real en que tal integración se puede llevar a efecto y ejecutar, porque dependerá de su presencia real en los lugares habituales de la comunidad, de la posibilidad de elección y de tomar decisiones, de la competencia (que proviene del aprendizaje y de la ejecución de

actividades), del respeto al ocupar un lugar valorado por la propia comunidad, y de la participación comunitaria con la familia y amigos.

Los factores contextuales engloban factores ambientales y factores personales. Todos ellos influyen en la persona, por lo que es necesario considerarlos en la evaluación del funcionamiento humano.

Los recursos ambientales, en su más amplio sentido, condicionan el bienestar final de la persona, y comprenden realidades tan diversas como la salud, la seguridad, la comodidad material y la seguridad financiera, el ocio y las actividades recreativas, la estimulación cognitiva y el desarrollo en general.

### **2.3. Clasificación de niveles de gravedad de la discapacidad intelectual:**

A diferencia del DSM-IV-TR, el DSM-V propone centrarse no en la determinación de un CI, sino en el funcionamiento adaptativo y el nivel de apoyos que va a necesitar la persona para graduar el nivel de afectación. así, por ejemplo, se hablará de una persona con necesidad de apoyo intermitente para hacer referencia a personas con un nivel de DI leve. Una persona con necesidad de apoyo limitado va a corresponder a una DI moderada; se utilizará el término de intensidad de apoyo extenso para aquellas personas que presentan una equivalencia a una DI grave, y apoyo generalizado para personas con DI profunda.

En el apoyo intermitente el apoyo se ofrece cuando es necesario. Una persona con TDI no siempre necesita apoyos en todas sus facetas, pero sí que a lo mejor requiere apoyos de corta duración y limitados en el tiempo. En el apoyo limitado, los apoyos se caracterizan por ser más intensivos, pero también limitados en el tiempo. Así, por ejemplo, un joven con TDI que empieza en un enclave laboral necesita de forma limitada una formación y

seguimiento durante un intervalo determinado de tiempo. Posteriormente, cuando vaya adquiriendo las habilidades laborales necesarias, el apoyo cambiará de limitado a intermitente. El apoyo extenso se caracteriza porque la persona necesita de forma continua y diaria la aplicación constante de esos apoyos sin limitación en el tiempo. En el apoyo generalizado la persona necesita soportes de forma más constante y con intensidad elevada en distintos entornos.

En la siguiente tabla se puede observar la clasificación de niveles de discapacidad intelectual, según el DSM-IV-RT y DSM-V.

<b>Niveles de DI</b>	<b>Niveles de CI (DSM-IV-TR)</b>	<b>Niveles de apoyo (DSM-V)</b>
Leve	Entre 50-55 y 70	Intermitente
Moderada	Entre 35-40 y 50-55	Limitado
Grave	Entre 20-25 y 35-40	Extenso
Profunda	< 20 o 25	Generalizado

Visi Serrano (2017), menciona que hay cuatro tipos de intensidad de apoyo:

- **Intermitente:** los apoyos se proporcionan cuando se necesitan. Esto significa que no siempre son necesarios, o que sólo son necesarios durante periodos cortos que coinciden con las transiciones de la vida.
- **Limitado:** esta intensidad de apoyo se caracteriza por su consistencia en el tiempo, por un tiempo limitado, pero no intermitente. Puede exigir un coste inferior y menos personal que otros niveles más intensos de apoyo. Por ejemplo, podría ser un entrenamiento en una actividad o tarea por un periodo limitado: entrenar a Mikel con discapacidad intelectual a través de la técnica del encadenamiento el hábito de vestirse y desvestirse la chaqueta.

- **Extenso:** se definen por la implicación continua y regular, en relación a algunos entornos y sin límite de tiempo. Por ejemplo, un apoyo extenso en la alimentación a Juan un usuario con parálisis cerebral.
- **Generalizado:** la constancia y alta intensidad caracterizan este tipo de apoyo. Se proporciona en distintos entornos y son, potencialmente, para toda la vida. Normalmente son más intrusivos y exigen más atención personal que las otras intensidades de apoyo. Por ejemplo, asear completamente a un usuario con daño neurológico, encamado y en estado vegetativo, realizarle los cambios posturales, alimentarle, etc.

En función del nivel de afectación y de la intensidad de los apoyos necesarios para cada uno de estos dominios, se hablará de apoyo intermitente, limitado, extenso o generalizado. Las intensidades de los apoyos proporcionan información útil a los equipos de planificación, a las instituciones y servicios para atender las necesidades de apoyo a las personas con TDI. La información sobre el comportamiento adaptativo y sobre los apoyos que necesita la persona debe ser valorada con pruebas psicométricas culturalmente adaptadas y validadas a la población con TDI en cuestión. Cabe tener en cuenta que la prevalencia de alteraciones conductuales en este colectivo es alta, y que, por tanto, a la hora de concretar los apoyos necesarios, este aspecto debe ser cuidadosamente estudiado

#### **2.4. Los apoyos:**

De acuerdo a la Fundación Iberoamericana Down21, los apoyos son recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal necesarios para el funcionamiento personal.



Las personas con discapacidad intelectual se diferencian del resto de la población por la naturaleza e intensidad de los apoyos que necesitan para participar en la vida comunitaria. Su menor nivel intelectual y las limitaciones en su conducta adaptativa se manifiestan en la vida cotidiana. Se enfrentan a retos importantes en su aprendizaje y desarrollo, tienen con frecuencia dificultades para participar en actividades de la vida diaria dentro de sus respectivas comunidades, y son especialmente vulnerables a la explotación por parte de otros. De ahí la importancia que adquieren los apoyos: su patrón y su intensidad guardan relación con el grado en que la persona ha de participar en las actividades relacionadas con un funcionamiento individual estándar.

Se ha de considerar en primer lugar el desajuste que una persona concreta con discapacidad intelectual experimenta entre su competencia personal y las demandas de su entorno concreto, tal como anteriormente se ha definido. Este desajuste señala las necesidades de apoyo que exigen unas intensidades y tipos concretos de apoyos individualizados. En la medida en que estos apoyos se basen en una planificación y aplicación adecuadas, aumentarán las probabilidades de que mejore el funcionamiento humano y los resultados personales. Los tipos e intensidad de los apoyos prestados a una determinada persona se ajustan a las necesidades, que pueden variar según las circunstancias y ser aplicadas durante espacios concretos de tiempo; en ocasiones pueden durar un espacio limitado de tiempo, pero en otras pueden ser permanentes ya que su retirada podría implicar una disminución en la calidad del funcionamiento personal.

## **2.5. Orientaciones metodológicas:**

De acuerdo a la Guía del Instructor realizada por el Ministerio de Educación del Ecuador (2014), se nos ofrece las siguientes orientaciones metodológicas para el trabajo con estudiantes que presenten discapacidad intelectual:

- Involucrarlo siempre en actividades que desarrollen su memoria, concentración y atención.
- Tener plenamente identificados los factores que dificulten y faciliten su aprendizaje.
- Plantear metas asequibles para evitarle la sensación de fracaso.
- No subestimarle y desarrollar su autoestima y autoconfianza.
- Procurar abundancia de experiencias que involucren todos los sentidos.
- Dosificar los desafíos que se le propone, fragmentar las tareas en tareas más simples y pequeñas.
- Dar las instrucciones verbales con apoyo visual.
- Propiciar aprendizajes procedimentales y desde ellos procurar que acceda a las funciones, contenidos y sentidos de tales procedimientos.
- Procurar actividades que el permitan transferir aprendizajes a otras áreas.
- Desarrollar lo más posibles su capacidad de abstracción.
- Desarrollar lo más posible su lenguaje comprensivo y expresivo.
- Brindarle gran cantidad de estímulos y experiencias significativas.
- Evitar la presencia de elementos distractores cerca.
- Procurar que entienda las razones exactas de un error en el que ha caído.
- Evitar la sobreprotección y la condescendencia, pero hacerle tomar conciencia del alcance de sus capacidades.

## **f. METODOLOGÍA**

El proceso de investigación tendrá un enfoque científico y social, ya que nos permitirá conocer la realidad del problema, aportar y orientar en la construcción y sustento de una propuesta alternativa acerca de estrategias de enseñanza de lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual, además del planteamiento de objetivos, comprobar los resultados, establecer conclusiones y proponer algunas recomendaciones.

Será una investigación bibliográfica, ya que consistirá en la revisión de material bibliográfico existente, el cual nos permitirá ahondar en las categorías del tema de estudio, se hará en el marco de una investigación bibliográfica de tipo informativa o expositiva, ya que se buscará recrear el contexto teórico de la investigación, basándose en fuentes confiables.

Además, consistirá en una investigación descriptiva; debido a que se orienta a conocer y caracterizar las estrategias de enseñanza de la lectoescritura que utilizan los docentes y cuáles son las dificultades que los estudiantes con discapacidad intelectual presentan en la lectoescritura

Los métodos que se utilizará son:

- Método analítico – sintético: El cual consiste en la desmembración de un todo para obtener una síntesis. Se aplicará partiendo desde un análisis de sus dos categorías: estrategias de enseñanza y lectoescritura, mediante la bibliografía encontrada.
- Método cualitativo: Alude a las cualidades, y permitirá caracterizar las dificultades de lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual.

- Método deductivo: Permitirá obtener conclusiones y razonamientos lógicos de los textos, revistas o documentos que se hallen relacionados con las estrategias de enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes con discapacidad intelectual.

#### **Técnicas e instrumentos de investigación:**

- Acumular referencias: las referencias incluyen cualquier tipo de documento escrito o audiovisual que será esencial para sustentar la investigación.
- Seleccionar las referencias: Se escogerá el material que respete los estándares de calidad y de actualidad.
- Incorporar elementos en el plan de trabajo: Se trata de la organización de los documentos escogidos en orden alfabético o cronológico.
- Ficha bibliográfica que permitirá identificar cuáles son las fuentes de información que se van a estudiar o examinar en el proceso investigativo.

#### **POBLACIÓN:**

Mediante la investigación bibliográfica, se determinó que la población de estudio son los alumnos con discapacidad intelectual del subnivel 2 de educación general básica del Ecuador.

**g. CRONOGRAMA**

Actividades y tiempo	2020																															
	Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Presentación del tema de estudio	x	x																														
Reajustes al tema de estudio			X																													
Reajustes a la problemática				x	x																											
Reajustes a la justificación						x																										
Reajustes a los objetivos						x																										
Reajustes al marco teórico						x	x	x																								
Reajustes a la metodología							x	x																								
Reajustes a recursos y financiamiento								x																								
Aprobación del proyecto									x	x																						
Designación del director de tesis																																
Desarrollo de la investigación																																
Aplicación de los instrumentos																																
Análisis de los resultados																																
Discusión																																
Conclusiones y recomendaciones																																
Elaboración del informe final																																
Presentación privada																																
Correcciones																																
Sustentación pública																																
Selección del tema																																
Problematización																																
Justificación																																

## **h. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO**

- **Recursos humanos:**

Docente guía, alumno practicante.

- **Recursos institucionales:**

Universidad Nacional de Loja.

- **Recursos económicos:** Será financiado por el investigador del proyecto

<i>Rubro</i>	<i>Costo</i>
<i>Materiales de escritorio</i>	\$ 100, 00
<i>Impresiones</i>	\$60, 00
<i>Computadora</i>	\$ 500,00
<i>Servicio de internet</i>	\$ 120,00
<i>Servicio de energía eléctrica</i>	\$100,00
<i>Imprevistos</i>	\$100,00
<b><i>TOTAL</i></b>	<b>\$980,00</b>

## **i. BIBLIOGRAFÍA**

- Acuerdo Ministerial #195. (2013). Normativa De Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales. Gobierno Nacional Del Ecuador. Obtenido De [https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/documento\\_normativa%20de%20estudiantes%20con%20necesidades%20educativas%20especiales.pdf](https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/documento_normativa%20de%20estudiantes%20con%20necesidades%20educativas%20especiales.pdf)
- Aguado, G. (2007). Aprender A Leer Por El Método Tradicional. Barcelona: Kairós
- Anónimo. (21 De Marzo De 2018). Universidad Internacional De Valencia. Obtenido De El Aprendizaje Por Descubrimiento De Bruner: <https://www.universidadviu.com/elaprendizaje-por-descubrimiento-de-bruner/>
- American Psychiatric Association DSM-5. Manual Diagnóstico Y Estadístico De Los Trastornos Mentales DSM-5. Editorial Médica Panamericana, Madrid 2014
- Asociación Americana De Discapacidades Intelectuales Y Del Desarrollo (AAIDD). (2011). Discapacidad Intelectual, Definición, Clasificación Y Sistemas De Apoyo. Madrid: Alianza.
- Ayala & Cornejo. (11 De Noviembre De 2016). LAS VENTAJAS DE APRENDER TÉCNICAS DE ESTUDIO. Obtenido De Streamline: <http://streamline.es/blog/clases-de-repaso-enzaragoza-como-saber-cual-elegir>
- Cavia, S. (2014). Los Niños Finlandeses Pasarán De Escribir A Mano A Teclear En Clase. Barcelona: Kairósenciclopeia Cubana. (2006). Ecured. Obtenido De Ecured.
- Díaz Barriga, F. Y Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo. 3a. Edición. México: Mac Graw Hill.

Dominguez, G., & Lino, B. (2010). Resumen Libro Los Primeros Pasos Hacia El Lenguaje Escrito. Una Mirada Al Aula. En G. Dominguez, & L. Barrio, Los Primeros Pasos Hacia El Lenguaje Escrito. Una Mirada Al Aula (Pág. 1). La Muralla S.A.

Ecured. (S.F.). Ecured. Recuperado El 2020, De Ecured:

[https://www.ecured.cu/Proceso\\_De\\_Ense%C3%B1anza-](https://www.ecured.cu/Proceso_De_Ense%C3%B1anza-Aprendizaje#La_Ense.C3.B1anza)

[Aprendizaje#La\\_Ense.C3.B1anza](https://www.ecured.cu/Proceso_De_Ense%C3%B1anza-Aprendizaje#La_Ense.C3.B1anza)

Enciclopeia Cubana. (2006). Ecured. Obtenido De Ecured.

Ferreiro, E. Y Teberosky, A. (1997). Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño. México: Siglo XXI.

Ferreiro, R. (2006). Estrategias Didácticas Del Aprendizaje Cooperativo. Madrid: Trillas.

Frida, A., & Hernández, R. (1999). México: Mcgraw-Hill. Obtenido De

<http://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua-extranjera.html?format=pdf>

Fundación Iberoamericana Down21. (S.F.). Los Apoyos. En J. Florez, Discapacidad

Intelectual: ¿Qué Es?, ¿Qué Define?, ¿Qué Se Pretende? Obtenido De

<https://www.downciclopedia.org/images/neurobiologia/discapacidad-intelectual.pdf>

Gagné Y Glaser (1987). Enseñando A Aprender. Recuperado De

<http://www.paideavirtus.cl/mce/PDFS/ensenando.pdf>.

Galicia Cordero, M. T. Y López Priego, M. M. (2001-2002). Cursos Estatales De

Actualización: Los Procesos De Adquisición De Conocimientos En La Lengua



Escrita Y La Matemática Y Su Articulación En Los Programas De Preescolar Y Primaria. México: SEP.

Gómez P, M., Villarreal, M. B., González, L. V., López Araiza, M. L. Y Jarillo, R. (2000). El Proceso De Adquisición Del Sistema De Escritura. En: La Adquisición De La Lectura Y La Escritura En La Escuela Primaria. México: SEP. P. 135-170.

Guárate, A. (28 De Agosto De 2018). Magisterio Colombia. Obtenido De Magisterio Colombia: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-son-las-estrategias-de-ensenanza>

Lawrence, L. (1998). Ayude A Sus Hijos A Leer Y A Escribir Con El Método Montessori. Barcelona: Paidós

Lázaro, F. (Febrero De 2017). El Aprendizaje De La Lectoescritura Un Arte Desde El Punto De Vista Comunicativo Y Lúdico. Campus Educación Revista Digital Docente, 22-24. Obtenido De <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/3/files/assets/common/downloads/campus%20educaci.pdf>

Liarte, J. (16 De Octubre De 2012). Googlesites. Obtenido De Googlesites: <https://sites.google.com/site/competenciasbasicaseduca2222/system/app/pages/recentchanges>

Lorenzo, C. (2018). Aprendizaje De La Lectoescritura: Programa De Intervención Para Alumnos Con Discapacidad Intelectual Moderada. Repositorio Documental De La Universidad De Valladolid.

López, G. (2013). Enseñame A Hablar. Grupo Editorial Universitario.

- López, G. (2014). Cuadernos De Lectoescritura (1,2,3,4). Enseñame A Hablar. Grupo Editorial Universitario
- Luckasson R, Borthwick-Duffy S, Buntix WHE, Coulter DL, Craig EM, Reeve A (Eds). Mental Retardation: Definition, Classification And Systems Of Supports (10th. Ed). American Association Of Mental Retardation, Washington DC, 2002.
- Marquès, P. (2001). La Enseñanza, Buenas Prácticas. La Motivación. Recuperado De <Http://Peremarques.Pangea.Org/Actodid.Htm>.
- Ministerio De Educación. (2014). Introducción A Las Adaptaciones Curriculares Para Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales. Quito: Coordinación General De Administración Escolar.
- Montero, G., & Muñino, L. (2011). Leo Con Lula. El Proyecto. Obtenido De Leo Con Lula. Lectura Global Para Niñ@s Con TEA: <Https://Leoconlula.Com/About/>
- Nisbet, S. (1987). La Didáctica.
- Nolasco, M. (2016). Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo. Obtenido De Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo: <Https://Www.Uaeh.Edu.Mx/Scige/Boletin/Prepa4/N4/E8.Html#R1>
- Núñez Delgado, M. P., & Santamarian Sancho, M. (2014). Prerrequisitos Para El Proceso De Aprendizaje De La Lectura Y La Escritura: Conciencia Fonológica Y Destrezas Orales De La Lengua. Lengua Y Habla N° 18., 72- 92.
- Palacio, M. (2013). Método Montessori. Barcelona: Kairós.

- Peralta, W. (2016). Estrategias De Enseñanza Aprendizaje Del Inglés Como Lengua Extranjera. Revista Vinculando.
- Pérez, J. (2008). Definición de. Obtenido De Definición de:  
<https://definicion.de/ensenanza/>
- Portilho, E. (2009). ¿Como Se Aprende? Estrategias, Estilos E Metacognição. Rio De Janeiro: Wak Editora.
- Pozo, J. I. (1989). Adquisición De Estrategias De Aprendizaje. Recuperado De  
<http://www.ctascon.com/adquisiciondeestrategias.htm>.
- Ramírez, S. (23 De Julio De 2019). Educación Inclusiva En Ecuador: Hay Ley, Pero Falta Formación. El Universo. Obtenido De  
<https://www.eluniverso.com/noticias/2019/07/23/nota/7438443/educacion-inclusiva-ecuador-hay-ley-falta-formacion>
- Ramos, C. L. (2011). Métodos De Lectoescritura Para Alumnos Con Discapacidad Intelectual. Innovación Y Experiencia Educativas, 1-8
- Roldan, M. (17 De Noviembre De 2014). Educación 2.0. Obtenido De La Importancia Del Aprendizaje Colaborativo: <https://educacion2.com/la-importancia-del-aprendizajecolaborativo/>
- Rovira, I. (Abril De 2018). Psicología Y Mente. Obtenido De Estrategias Didácticas: Definición, Características Y Aplicación:  
<https://psicologiymente.com/Desarrollo/Estrategias-Didacticas>

- Salazar, B. (2017). La Lectoescritura Como Facilitadora De La Integración Social En Alumnos Con Discapacidad Intelectual. *Ciencia & Futuro*, 16.
- Sánchez, A. (2018). Educapeques. Obtenido De Educapeques:  
[Https://Www.Logopediaymas.Es/Blog/Lectoescritura/](https://www.logopediaymas.es/blog/lectoescritura/)
- Serrano, V. (03 De Abril De 2017). Psicosociosanitario. Obtenido De Psicosociosanitario:  
[Http://Psicosociosanitario.Blogspot.Com/2017/04/Intensidad-Frecuencia-Tipos-De-Apoyos-Y.Html](http://psicosociosanitario.blogspot.com/2017/04/intensidad-frecuencia-tipos-de-apoyos-y.html)
- Troncoso, M., & Del Cerro, M. (1998). Síndrome De Down: Lectura Y Escritura. Cantabria: Elsevier Masson.
- Valdespino, L., & Lobera, J. (2010). Discapacidad Intelectual Guía Didáctica Para La Inclusión En Educación Inicial Y Básica. . México: Dirección De Medios.
- Yáñez Tellez, G. (2016). Neuropsicología De Los Trastornos Del Neurodesarrollo Diagnóstico Evaluación E Intervención. México, D. F.: El Manual Moderno.

## ÍNDICE

PORTADA.....	i
CERTIFICACIÓN .....	ii
AUTORÍA.....	iii
CARTA DE AUTORIZACIÓN. ....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
DEDICATORIA .....	vi
MATRIZ DE ÁMBITO GEOGRÁFICO .....	vii
MAPA GEOGRÁFICO Y CROQUIS.....	viii
a. TÍTULO .....	1
b. RESUMEN.....	2
c. INTRODUCCIÓN .....	4
d. REVISIÓN DE LITERATURA.....	8
1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	8
1.1. Definición de estrategias.....	8
1.2. Definición de enseñanza .....	8
1.3. Definición de estrategias de enseñanza .....	10
2. LECTOESCRITURA.....	17
2.1. Definición .....	17
2.2. Métodos de iniciación a la lectoescritura.....	18
2.3. Beneficios e importancia de la lectoescritura .....	18
2.4. Aprendizaje de la lectoescritura en alumnos sin discapacidad intelectual .	19
2.5. Aprendizaje de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual	21
2.6. Metodologías de aprendizaje de la lectoescritura para alumnos con discapacidad intelectual .....	28
3. DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	31
3.1. Definición .....	31
3.2. Dimensiones sobre las que se identifica la discapacidad intelectual según la AAIDD (2011).....	32
3.3. Clasificación de la discapacidad intelectual .....	38
3.4. Los apoyos en la discapacidad intelectual .....	39
3.5. Orientaciones metodológicas .....	40
e. MATERIALES Y MÉTODOS .....	42
f. RESULTADOS .....	47
g. DISCUSIÓN .....	72

h. CONCLUSIONES .....	75
i. RECOMENDACIONES .....	77
<i>Propuesta alternativa</i> .....	78
j. BIBLIOGRAFÍA .....	519
k. ANEXOS.....	524
a. TEMA .....	525
b. PROBLEMÁTICA.....	526
c. JUSTIFICACIÓN .....	529
d. OBJETIVOS .....	530
e. MARCO TEÓRICO:.....	531
f. METODOLOGÍA .....	562
g. CRONOGRAMA.....	568
h. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO.....	569
i. BIBLIOGRAFÍA .....	570
INDICE.....	576