



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

**PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**LAS CANCIONES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA
MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN NIÑO
CON PARÁLISIS CEREBRAL. UN ESTUDIO DE CASO**

TESIS:

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA:

CRISTINA PONCE LÓPEZ

ASESOR

MTRO. ALEJANDRO OCTAVIO DELGADO CABALLERO

MEXICO, D.F., ENERO DE 2014

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional
por abrirme la puertas al conocimiento
y forjarme con bases sólidas como
profesional de la educación.

A mi asesor Alejandro Delgado por
sus enseñanzas. Gracias por brindarme
su confianza y apoyo en la realización
y culminación de este proyecto.

A José Juan Pérez por apoyarme en la
realización de este trabajo de manera
incondicional.

“Aléjame de la sabiduría que no llora, la filosofía que no ríe y la grandeza que no se inclina
ante los niños”

Khalil Gibran

Dedicatoria

A mis padres por brindarme cada uno de los recursos para lograr esta meta.

Su amor y confianza han sido la herramienta más poderosa para crecer como ser humano. Los amo.

A mis hermanos por impulsarme a ser mejor, por cada uno de sus consejos y apoyo incondicional. En las buenas y las malas me han demostrado su amor.

A mis amigos que confiaron en mi capacidad y me alentaron a seguir adelante con este proyecto. Estela, Viridiana, Marcela, Lucia, Tania, Ismael, Juan, Ernesto. Gracias.

Resumen

La intervención psicopedagógica que aquí se presenta se realizó para cubrir la Necesidad Educativa en el área de la comprensión lectora de un niño con Parálisis Cerebral. El niño decodifica perfectamente, sin embargo, muestra ansiedad al leer un texto y desinterés por la lectura, además cuenta con escaso conocimiento de estrategias y control cognoscitivo.

El objetivo del proyecto de intervención fue mejorar la Comprensión Lectora de cuentos en un niño con Parálisis Cerebral a través de la aplicación de un programa psicoeducativo que utiliza las canciones infantiles como recurso didáctico y reportarlo como un estudio de caso.

Para satisfacer la Necesidad Educativa en primer lugar se realizó un proceso de evaluación, el cual consistió en realizar entrevistas al niño y a la madre, enfocadas en la Necesidad Educativa, historia de vida, en los intereses y motivaciones del niño. Además, se aplicó la prueba de evaluación de la comprensión lectora ACL 2° de Catalá (2001) para conocer el nivel de comprensión lectora del niño.

Con base en la identificación de necesidades del niño y sus necesidades educativas, se diseñó y se aplicó un taller psicopedagógico que retomó las canciones infantiles como el medio para facilitar el desarrollo de los procesos cognoscitivos necesarios para la comprensión lectora.

Los resultados obtenidos fueron favorables pues el niño no sólo mejoró su nivel de comprensión lectora, además generó un mayor interés y motivación hacia los textos escritos.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPITULO I. LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	9
1.1. Comprensión literal del texto.....	12
1.1.1. Comprensión inferencial o interpretativa del texto	13
1.1.2. Comprensión crítica del texto.....	15
1.2. Modelos cognitivos sobre la comprensión de textos	16
1.2.1. Modelo Ascendente	16
1.2.2. Modelo descendente	18
1.2.3. Modelo interactivo.....	18
1.3. Procesos implicados en la Comprensión Lectora	20
1.4. La construcción de la comprensión lectora.....	23
1.5. Dificultades en la comprensión lectora.....	26
1.5.1. Deficiencias en la decodificación	27
1.5.2. Confusión respecto a las demandas de la tarea.....	28
1.5.3. Pobreza de vocabulario.....	30
1.5.4. Escasos conocimientos previos	30
1.5.5. Problemas de memoria	31
1.5.6. Desconocimiento o falta de dominio de las estrategias de comprensión .	32
1.5.7. Escaso control del conocimiento metacognitivo	32
1.6. Estrategias de intervención para la comprensión lectora.....	33

1.6.1. Estrategias de Autorregulación (planificación, evaluación y supervisión)	35
1.7. Evaluación de la comprensión lectora. Prueba ACL de Catalá	39
CAPITULO II. EL NIÑO CON PARÁLISIS CEREBRAL	43
2.1. Causas de la parálisis cerebral infantil.....	46
2.2. Características de la parálisis cerebral atetoide (caso específico)	49
2.3. Dificultades que puede tener un niño con PC en la comprensión de textos	52
2.3.1. Sociales.....	52
2.3.2. Físicas	58
2.3.3. Cognitivas.....	63
CAPITULO III. LAS CANCIONES INFANTILES COMO RECURSO DIDÁCTICO	67
3.1. El recurso didáctico	67
3.2. Música y Canción	71
3.3. La canción como recurso didáctico	75
CAPÍTULO IV. PROCEDIMIENTO.....	79
4.1. Presentación del caso	79
4.2. Identificación de Necesidades Educativas Especiales	80
4.3. Desarrollo y Seguimiento de las actividades del taller	82
4.4. Análisis de los resultados del taller.....	101
CAPÍTULO V CONCLUSIONES	104
REFERENCIAS	109

INTRODUCCIÓN

Este estudio de caso surge de la necesidad específica que tiene un niño con Parálisis Cerebral Atetode o Atetosis en el área de comprensión lectora. Esta necesidad especial se detectó durante la participación de la autora en el club de primavera 2010 en Centro de Rehabilitación Infantil (CRIT) Teletón, lugar donde el niño recibe sus respectivas terapias.

El niño, aparte de padecer una deficiencia en su aparato neuromotor, presenta una necesidad educativa especial en el área de comprensión lectora, razón por la que se decidió implementar un programa psicoeducativo basado en el uso de canciones como recurso didáctico para mejorar éste proceso.

El desarrollar un programa psicopedagógico con apoyo de canciones infantiles, en función de mejorar la comprensión lectora, es un recurso activo para estimular o motivar al niño, llamar su atención, facilitar la participación, elevar los procesos cognoscitivos que se requieren para este proceso lector, innovando con mecanismos que sean agradables y placenteros para el niño con parálisis cerebral.

El uso de canciones infantiles en la práctica lectora, relacionada con la instrucción de estrategias y enfocada al desarrollo de las habilidades cognoscitivas necesarias para el proceso de comprensión de textos, es un recurso que retoma las motivaciones del niño para conformar el taller Psicoeducativo con el fin de cubrir su necesidad educativa. La canción puede proveer al igual que el recurso lúdico, innovadoras formas para explorar e instruir los contenidos que la necesidad educativa demanda, puede permitir desarrollar actividades con menos presión y disminuir considerablemente la ansiedad que comúnmente tiende a manifestar el niño con parálisis cerebral al sentirse bloqueado por el grado de complejidad que se presenta en el proceso de comprensión lectora.

Si bien la presencia de parálisis cerebral no determina en el sujeto una deficiencia directa en los procesos cognoscitivos que se emplean para la comprensión lectora, en este caso se interpone una conducta de ansiedad y desinterés ante el proceso lector. Es importante reconocer que en esencia, la lectura y aún más el proceso de comprensión son tareas realmente complejas, aún más si sumamos la negativa del sujeto y emociones

propias que se experimentan al enfrentarse a dicha tarea, tales como la ansiedad y el poco interés o falta de motivación que enfrenta el niño ante esta situación.

Si en verdad se desea contribuir a la educación, en cuanto a materia de enseñanza y aprendizaje se refiere, es necesario mejorar u ofrecer nuevas oportunidades educativas, entonces se debe empezar a aplicar en este ámbito todos los conocimientos disponibles sobre el funcionamiento de procesos cognoscitivos de los alumnos: cómo aprenden, cómo almacenan y recuperan información, cómo la elaboran o reelaboran. Todo ello es una herramienta indispensable para la aplicación de una ciencia cognitiva en el alumno y en este caso en su proceso lector, pero es importante también identificar las vías que pueden sugerirse para motivarlo, para diseñar clases más efectivas con el fin de valorar sus necesidades e interesarlo. Aún más deben tomarse en cuenta estas premisas cuando interviene una necesidad educativa especial demandada por un niño con parálisis cerebral que tiene claro qué es lo que más le motiva: la música y las canciones infantiles.

Como psicóloga educativa existe la responsabilidad de hacer uso de materiales o recursos didácticos alternativos al enfrentarme ante una necesidad educativa especial que demanda más allá de una instrucción directa en procesos metacognitivos propios de la comprensión lectora. Es necesario entonces, tomar en cuenta las necesidades propias del niño, saber qué es lo que le motiva o en todo caso, descubrir un recurso adecuado que ayude a disminuir el sentimiento de ansiedad o desinterés que se desarrolla al enfrentarse ante el proceso de comprensión lectora.

Para tratar este estudio de caso, la propuesta psicopedagógica se enfoca en utilizar canciones infantiles como recurso didáctico para tratar la necesidad específica de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de cuentos. Brinda un enfoque innovador para instruir al niño con parálisis cerebral. Se ofrece esta propuesta y, se defiende en todo caso, el uso de la motivación como base importante para el posterior proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, con base en el desarrollo integral del estudiante.

Es un deber como profesional de la educación ver y reconocer al alumno como un ser integral, que tiene necesidades educativas, emocionales, físicas, sociales y es importante saber reconocerlas y expresarlas para poder brindarle la ayuda que requiere. Se debe

identificar eficazmente cuándo un programa de instrucción es suficiente para cubrir una necesidad o demanda educativa, y cuándo ésta nos exige el uso de otros recursos alternos con los que podamos abarcar todo el proceso cognoscitivo en el sujeto.

Partiendo así de las necesidades básicas que le permiten adquirir al alumno aquellos conocimientos y habilidades necesarios para desarrollarse integralmente, se intermedia también a mejorar la calidad no sólo educativa sino de su vida como tal, que le ayuden a tomar decisiones e incluso continuar aprendiendo.

De lo antes expuesto, surge el presente trabajo, el cual tiene como finalidad mejorar la Comprensión Lectora de cuentos en un niño con Parálisis Cerebral a través de la aplicación de un programa psicoeducativo que utiliza las canciones infantiles como recurso didáctico y reportarlo como un estudio de caso. Se considera que el educando es un individuo activo y con una actitud positiva en busca de mejorar su práctica educativa, y con ello la comprensión lectora.

Los objetivos específicos fueron:

- Recabar información acerca del niño y la necesidad educativa que presenta, con la finalidad de generar estrategias para su atención.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora para saber en qué parte del proceso el niño presenta dificultades.
- Planificar y diseñar las actividades específicas del programa psicoeducativo para la intervención en dificultades de comprensión lectora, utilizando como Recurso Didáctico las canciones infantiles.
- Dar seguimiento al proceso de comprensión del niño, adecuando las actividades a las necesidades específicas que fueron detectadas.
- Evaluar el impacto del Programa Psicoeducativo.

Para conseguir el objetivo se dio seguimiento a diversas fases del programa de intervención. En un primer momento se aplicaron entrevistas tanto al niño como a su tutor, recabando datos sobre su historia educativa, familiar (contextual), actitudes hacia la lectura, pasatiempos favoritos o bien la actividad que más le gusta realizar. Todo ello

con el fin de relacionarla con las actividades de fundamento cognitivo que se proponen para mejorar la comprensión lectora en el taller psicopedagógico.

En un segundo momento, se prosiguió a evaluar la situación inicial para identificar el problema o dificultades de comprensión lectora en el niño. Para detectar las necesidades específicas de comprensión lectora y evaluar el proceso inicial del niño, se utilizó la prueba ACL de 2º grado de Primaria de Cátala y Cátala (2001). Estas pruebas van dirigidas a valorar la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares, las preguntas recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica. En esta prueba, el niño ha de inferir, relacionar, sacar conclusiones resumir, secuenciar, prever, emitir juicios, etc. El número de respuestas acertadas nos dará una información muy fiel de su capacidad comprensiva, pero también un análisis cualitativo más profundo.

La tercera fase, se centró en la planificación del proceso de elaboración y desarrollo de un programa psicoeducativo. Es decir, ubicada la necesidad en datos cuantitativos y cualitativos, se actuó sobre la necesidad específica por medio de un programa psicoeducativo basado en la música para la intervención de necesidades de comprensión lectora. Las canciones infantiles como recurso didáctico han sido elegidas como parte esencial en el desarrollo del niño por la interacción que ha tenido con ellas en su proceso de desarrollo integral, dato que fue arrojado en la fase uno del proceso educativo.

Posteriormente, se pasó a la acción y seguimiento del programa psicopedagógico para la intervención de dificultades de comprensión lectora, adecuando las actividades a las necesidades que sean demandadas por el niño. Dichas actividades están establecidas o elaboradas por un fundamento cognoscitivo, que integra actividades metacognitivas de comprensión lectora. Mismas que se respaldan en el marco referencial. La siguiente fase hace referencia al análisis de la evaluación de los resultados para detectar el incremento en la comprensión lectora del niño, a través de un análisis cuantitativo y cualitativo. Detectando la eficacia del programa psicoeducativo.

Finalmente, se realizó una reflexión con base en el análisis de la eficacia (fortalezas y debilidades) del taller psicopedagógico para mejorar la comprensión lectora del niño

con parálisis cerebral, así como las perspectivas sobre los alcances y limitaciones de la intervención, con el fin de valorar el taller y las oportunidades educativas que se brindaron al niño. De acuerdo a los datos anteriores, el sustento y el respaldo para la elaboración del programa psicoeducativo basado en la música para mejorar la comprensión lectora, se fundamentan en el marco teórico.

CAPITULO I.

LA COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es una habilidad básica no sólo importante sino imprescindible en sociedades complejas como la nuestra, caracterizadas por la extensión y diversidad de usos de la lengua escrita. Este capítulo retoma los aspectos más importantes de la Comprensión Lectora desde diversas perspectivas teóricas, los tipos de comprensión que puede retomar el lector según el proceso cognoscitivo que ejerce, los modelos de comprensión lectora, los procesos implicados, así como su proceso de construcción y las dificultades que interfieren para que se dé la comprensión de textos.

Para comenzar, hay que tomar en cuenta que la lectura es la vía de acceso a una amplia gama de informaciones y una actividad de fundamental importancia para el progreso educativo. Si existen dificultades para la comprensión de textos, se pueden presentar desfases en demás áreas del currículo escolar y entorpecer otros procesos de construcción de conocimientos. Para evitar estos problemas es importante retomar el proceso de comprensión lectora desde sus habilidades más básicas hasta las más complejas.

Para abordar este tema se debe tener una idea clara que defina a la lectura, es decir, la forma en que se conciba el proceso de comprensión va a determinar la manera en que se aterrice su enseñanza o práctica. Bruer (1995) menciona que hay que tener en cuenta que la lectura, aunque pareciera una actividad fácil, es en realidad una tarea cognitiva compleja y exigente. Para enseñar eficazmente a leer tenemos que apreciar su complejidad.

Se aterriza sobre la comprensión lectora como una actividad que requiere un conjunto de habilidades cognoscitivas que van desde el reconocimiento de palabras impresas, el dotar de significado las palabras que se leen, establecer relaciones entre el significado con el tema general y significado propio. Así como, de diferentes niveles de representación, incluyendo letras, palabras, sintagmas, oraciones y unidades más amplias del texto.

De acuerdo con Viramonte (2008), la comprensión es parte de un complejo proceso de colaboración entre quien produce un texto al querer transmitir una idea mediante un soporte gráfico y quien lo reconstruye en su mente como unidad de sentido. Esta

construcción de comprensión es definida en el proceso mental realizado por el lector al interpretar el texto base del autor.

Es necesario tomar en cuenta que leer no se limita a ciertos actos de cognición como el descifrado de signos gráficos, sino que también a aquellos que conllevan saber ordenar una serie de procesos que permitan la construcción de un mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector. También es importante intercalar otra serie de razonamientos que permitan controlar el progreso de esa construcción, para poder detectar las posibles incomprensiones que se puedan presentar en el proceso de comprensión lectora.

En diversas situaciones lectoras, se consideró al lector como puro receptor de la información, esto es, la información que el individuo aportaba al texto no retomaba tanta importancia en este proceso, se consideraba como una interferencia en el proceso de acceder al significado “correcto” transmitido por un pasaje, o sin considerarla en absoluto cuando se expone el proceso de lectura. Esencialmente la tarea del lector consistía en tratar de aproximarse a un lector ideal, es decir, a alguien que asimila el significado que el escritor ha procurado comunicar.

Progresivamente en diversos trabajos Escoriza, (2003), Solé, (2000), Díaz y Hernández (2002), por mencionar algunos, aparecen perspectivas que reconocen que el lector toma parte activa como constructor de significado. Estas teorías reconocen que el lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto. Éste, a su vez, tiene una profunda influencia sobre el significado que construyen los lectores cuando leen, lo que lleva a múltiples significados de cualquier texto, en vez de uno solo.

Resulta interesante considerar a la lectura como una habilidad que atribuye una función importante al lector y a su conocimiento previo en el proceso de comprensión, tanto el ceder una importancia al nivel de una buena planificación instruccional. .

Sánchez (2001) señala que comprender es crear relaciones, así como redactar supone evitar la fragmentación o la fuga de ideas. Esas relaciones se ordenan de un modo progresivo de tal modo que una vez creadas se plantea la necesidad de construir otras. Del mismo modo, distingue dos tipos de relaciones:

- a) Unas, nos permiten interconectar local y globalmente la información extraída del texto.
- b) Otras, nos permiten integrar la información del texto en nuestro fondo de conocimientos.

Así mismo, el mismo autor señala que a la vez que se llevan a cabo ambos tipos de interrelaciones, es necesario contar con estrategias y habilidades de autorregulación.

Ahora se sabe que un texto no es solo lo que extraemos al leer, puesto el texto escrito en la página carece de sentido en absoluto y sólo puede tener significado construido por el lector. Es así, que para poder construir del significado debe tomarse en cuenta la influencia del lector, el texto y los factores contextuales. La lectura comienza con la búsqueda de significado, es decir, el lector empieza con un objetivo y significados previstos o inferencias.

El significado lleva al lector a escoger muestras de información y conocimientos textuales y contextuales, entonces, se utilizan éstos en concordancia con los conocimientos y experiencias previas para construir el significado. Distintas alternativas son las que otorgan diferentes grados al contexto de la lectura, desde visiones que solo conciben el valor de la lectura enfocándose en que el lector debe ser capaz de extraer el significado “correcto” del texto sin tomar en cuenta aspectos contextuales, personales o cognitivos de lector. En el otro extremo, hay teorías que afirman que el contexto determina el tipo de construcción de significado de la lectura.

Cairney (2002) sostiene que el contexto influye en una serie de niveles. Primero, los lectores pertenecen al tipo de personas que son debido al contexto social específico en el que ha vivido. Segundo, todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte por la cultura y el entramado social en que se crea. Tercero, los lectores encuentran escritos en contextos específicos que pueden influir en el significado en una serie de niveles.

El contexto debe formar parte de cualquier acto de lectura ya que influye directamente sobre los significados que construyen los lectores, puesto que cada uno de ellos está inmerso en un contexto cultural y social específico lo que determina la construcción del significado en el proceso lector. Para todo ello, es importante el rol que desempeña el

lector en la lectura, ya que el fin perseguido causa un impacto significativo derivado de lo que dirige al lector, todo ello delimita los significados que podría construir.

En resumen, hay que tener claro que dominar la mecánica lectora no es lo mismo que comprender lo que se lee, puesto que la comprensión de textos escritos es una tarea compleja, que es considerada como una actividad del procesamiento de la información, como un proceso interactivo entre el texto y el lector, siendo éste último un componente activo para la construcción de significado. La influencia del lector es determinada tanto por el texto y los factores contextuales que rodean el proceso de comprensión de textos.

La lectura es una actividad cognitiva sumamente complicada ya que en ella intervienen diversos procesos, tanto léxicos, sintácticos y semánticos. Son cualidades auténticas complejas de la lectura que provocan que los escolares presenten dificultades para adquirirla y dominarla, ya sea en cada uno de los procesos o en uno en particular.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector va construyendo una idea de su contenido, para ello, debe hacer de la lectura individual un proceso que le permita tanto avanzar y retroceder, relacionar informaciones, hacer uso de conocimientos previos, preguntas, separar la información importante de la secundaria, predecir resultados, hasta el punto de juzgar el contenido de un texto y emitir juicios propios. Para ello, debe tomar en cuenta los determinados niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial o interpretativa y el nivel crítico o profundo.

1.1. Comprensión literal del texto

Al leer un texto, la mayoría de las veces se comienza con la necesidad de identificar las ideas principales, los personajes, acontecimientos, lugares donde se desarrollan las acciones, tiempo en el que ocurren, etc. Este tipo de lectura hace referencia al reconocimiento de los elementos del texto que se encuentran de forma explícita, es el tipo de lectura que más puede practicarse en las escuelas, o el que generalmente es logrado por el lector y se piensa que una vez conseguido esto, se ha comprendido el texto.

La comprensión literal para Cabrera, Donoso & Marín (1994) exige un proceso de reconocimiento e identificación del significado explícito en la secuencia de palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas en párrafos y capítulos. Es decir, el lector

consigue una comprensión literal del texto cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos acontecimientos que, de forma directa y explícita, manifiesta el autor del escrito

Este tipo de lectura se caracteriza por que el lector sabe distinguir entre la información que es relevante y la que no lo es, localizan sin mayor complejidad cuál es la idea principal del texto, así como identificar relaciones causa-efecto, reconocen la secuencias y elementos de la lectura, el orden de las acciones, etc.

Cátala (2001) sostiene que un buen proceso lector comporta la reorganización de la información –sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola-, por lo que se tiene que enseñar a: suprimir información trivial o redundante, incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos, reorganizar la información según determinados objetivos, hacer un resumen de forma jerarquizada; de esta manera se pueden dar estrategias de organización, que son aquellas actividades mentales que se aplican sobre la información esquematizándola, ordenándola lógicamente a través de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc., los cuáles serán la base para darles la autonomía del estudio.

Este tipo de comprensión es la primera capacidad básica con la que debe contar un lector, ya que es la base que le permitirá generar los aprendizajes de los siguientes niveles superiores que exigen otros tipos de comprensión, tareas tales como la interacción constante entre el lector y el texto, el uso de estrategias más elaboradas, la manipulación de la información y la elaboración y confirmación de conjeturas. Características de una comprensión inferencial o interpretativa del texto.

1.1.1. Comprensión inferencial o interpretativa del texto

La comprensión inferencial se da cuando el lector sea capaz no sólo de retener y evoque la información más importante del texto, sino que interpreta lo que entendió del mismo. Es fundamental que para que se dé comprensión, el lector infiera o trate de predecir los resultados, las causas-efectos que pueden ocurrir durante el texto, infiera las secuencias lógicas, etc. Se trata de un proceso en el cual se tiene que trascender de una comprensión literal que tenga de base ideas e informaciones sólidas del texto que le permitan acceder a actividades cognoscitivas más elaboradas que den la pauta para una mejor comprensión.

Pinzás (2003) señala que la eficiencia de operación es la base para una comprensión inferencial en la medida en que permite una cómoda comprensión y retención literal. Esto facilita que el lector proceda a elaborar un modelo de las relaciones implícitas entre las proposiciones individuales –microoperaciones- y el sentido del texto en general –macrooperaciones- partiendo de una base precisa. Ambas son imposibles sin una buena comprensión literal.

Para que todo ello sea posible es necesario que el lector sea capaz de explicar el texto ampliamente, agregando información y experiencias, relacionando lo leído con conocimientos propios, realiza conjeturas e hipótesis, infiere, deduce, emite juicios, confirma o no sus deducciones. Estos elementos van a permitir al sujeto un nivel de comprensión más interpretativo del texto, favoreciendo la relación de la información con otros campos del saber o bien, la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Cabrera, Donoso & Marín (1994) explican que la comprensión inferencial se caracteriza porque el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los posibles sentidos explícitos que puedan encontrarse en el texto. Este proceso implica las operaciones inferenciales de hacer deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor ha querido comunicar en el texto escrito, así mismo incluye reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar sus pensamientos, juicios y aseveraciones, estado de ánimo y actitudes; incluye, igualmente, inferir situaciones y relaciones contextuales, y estado de ánimo de los personajes no manifestado de manera explícita por el autor del texto.

Es una comprensión más elaborada a partir de un proceso de interacción del lector con el texto, sin embargo, es una interacción que genera la extracción de información y conocimientos básicos que permiten apenas la construcción del conocimiento. Es importante, que la comprensión de un texto no sólo se quede en la construcción de conocimientos sino que el lector sea capaz de emitir juicios, aceptar o rechazar lo leído con fundamentos claros y argumentados, es decir, obtenga una comprensión crítica que le permita llegar a niveles superiores de aprendizaje.

1.1.2. Comprensión crítica del texto

Es necesario que el lector sea capaz de comprender un texto pasando por un proceso de evaluación o conjunto de juicios, con el fin de lograr una comprensión óptima en cuanto al uso de sus ideas propias, es decir, su forma de contextualizar el mundo físico, social, moral, etc.

Para Arboleda (2005), la lectura crítica se entiende como un proceso de construcción de significados o ideas relevantes en un texto verbal o no verbal, la toma de posición frente a ciertas aseveraciones inferidas o consignadas en este o frente al texto en su conjunto, y la operacionalización de unas y otras ideas en contextos flexibles.

Se requiere que el lector se dote de respuestas, de juicios o evaluación por medio de la comparación de las ideas que le presenta el texto, es necesario que el lector sea influenciado por un su mismo criterio al influir con sus experiencias, conocimientos, valores, etc., o por un criterio que es proporcionado por el mundo externo, es decir, que sea alimentado por otras personas como el profesor o de la consulta de otras fuentes escritas.

Así mismo, Alonso (2004) explica que la comprensión crítica es un tipo de intervención educativa cuyo objetivo es potenciar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento entre alumnos, profesores y demás implicados posibles en el problema que se discute; pretende recabar información sobre realidades concretas, entender toda su complejidad, valorarla y comprometerse en su mejora.

El lector debe organizar o construir una opinión propia, defenderla o ponerla en tela de juicio a través de diversas especulaciones, debe ser capaz de poner en duda las opiniones del autor, enriquecerlas con fundamentos externos o internos. Así mismo, puede identificarse con los personajes, la vida y contexto que se desarrolla en el autor, tomar en cuenta cada una de las circunstancias, tomar opiniones a favor o en contra, etc. Así el lector será capaz de juzgar el contenido del texto al que se enfrenta a través de un punto de vista, emitir juicios frente a cada una de las diferentes circunstancias o comportamientos de los personajes, así como manifestar cada una las reacciones que le provoca un determinado texto o las ideas del autor.

Para resumir, se retoman las aportaciones de Cabrera, Donoso & Marín (1994), quienes señalan que una comprensión crítica requiere cumplir con ciertos procesos de valoración y de enjuiciamiento del lector sobre lo leído, con el fin de desarrollar ideas y principios bien fundamentados que le permitan juzgar adecuadamente el texto leído. Para ello, se exige que el papel del lector sea activo en busca de una construcción personal del texto con ayuda de deducción de implicaciones, especulaciones de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distinga entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, que elabore juicios críticos sobre las fuentes, la autoridad y competencia del autor y que detecte los recursos que éste utiliza para presentar sus ideas.

Como se puede entender, la lectura es un proceso que requiere de un progreso en las diversas funciones cognoscitivas para llegar a comprender un texto escrito. La comprensión de textos en cualquiera de sus tipos ya sea literal, inferencial y crítica supone de diversos procesos cognoscitivos para acceder, elaborar y construir la información. Para ello, se abordará a continuación, los modelos cognitivos sobre la comprensión de textos, para entender cómo es que se llega a comprender la lectura y su aproximación a dicho proceso.

1.2. Modelos cognitivos sobre la comprensión de textos

Son variadas las ideas o explicaciones acerca de cómo se da la comprensión lectora, los diferentes modelos cognitivos pueden ir desde explicaciones simples como la mera identificación de letras, la relación de las mismas con sus sonidos, identificación de palabras y posterior de las oraciones, identificación de la estructura gramatical, etc., hasta pasar a una asignación de significados palabras y oraciones a un establecimiento de relaciones entre oraciones del texto, así como la utilización del conocimiento previo para predecir información del texto o realizar inferencias basadas en el texto de los leído y la fijación en el conocimiento de los esquemas cognitivos del lector.

1.2.1. Modelo Ascendente

Este tipo de modelo considera que el lector procesa los diversos elementos o componentes del texto, empezando por las letras continuando con las palabras, frases,

hasta completar el texto. Siendo así, un proceso que se realiza de manera ascendente para llegar a la comprensión del texto.

De acuerdo con Solé (2000), el modelo Bottom-up sostiene que en la lectura hay un proceso en sentido ascendente, el cual conlleva que el lector procesa un texto desde las unidades más pequeñas como las letras y conjuntos de letras, hasta las más amplias y globales como lo son las palabras y el texto. Siendo así, se considera que el texto es el elemento esencial en el acto de leer. Estos procesos cognitivos se identifican en los métodos sintéticos o fonéticos que son utilizados para enseñar a leer.

Este modelo se basa en simples teorías de la transferencia de información, ya que concibe a la lectura como un proceso de letra a letra. Se cree que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes. Para hacer esto se da por supuesto que los lectores necesitan como elemento fundamental la descodificación del texto para entenderlo en su totalidad.

Colomina (2004) señala que este modelo parte de la consideración de que se llega a la comprensión del significado global a partir de la suma progresiva de la comprensión de los elementos inferiores: la descodificación de cada letra permitía comprender la palabra, y la suma de las palabras daba alcance al sentido del sintagma, y de éste se pasaba a la frase y de ésta al párrafo, etc. Es así como se da gran importancia a la capacidad de descodificación como habilidad fundamental en el lector, considerando así que el significado residía en el texto.

Muchos profesores adoptaban esta concepción (la mayoría de manera inconsciente) para mejorar la habilidad de los lectores para transferir información a partir de los textos. Estos profesores consideran que los buenos lectores son eficientes a la hora de efectuar esta transferencia, mientras que los malos no lo son. Para quienes adoptan esa concepción de la comprensión lectora, la evaluación del éxito se basa simplemente en pruebas que evalúan la cantidad de información transferida.

En resumen, el modelo establece que todas las letras en el campo visual deben ser reconocidas antes de asignárseles algún significado y que entonces el lector hará el texto letra por letra y palabra por palabra hasta llegar a su significado. La lectura es concebida

sólo como un proceso serial que se da en una secuencia. Este modelo no ofrece la posibilidad de intervención de Niveles Superiores en el proceso de comprensión lectora.

A continuación, el modelo descendente, ofrece un procesamiento de la información con mayor importancia a las funciones cognoscitivas que debe aplicar el lector para llegar a la comprensión de lo que lee.

1.2.2. Modelo descendente

En este modelo el lector no sólo procesa letra a letra, sino que percibe al lector como capaz de hacer uso de sus variados conocimientos previos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, existiendo una verificación constante a partir de hipótesis, verificaciones, etc. Este modelo puede considerarse de tipo descendente, por su carácter selectivo, donde el flujo de procesamiento sería de arriba hacia abajo.

Noguera (2006) explica que el proceso de lectura comienza en el lector, no en el texto. Se postula un procesamiento unidireccional y jerárquico en sentido descendente. La búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura.

Este modelo trata de dar cuenta de que el lector es capaz de dar una interpretación coherente del texto, es un proceso que implica ya funciones superiores más elaboradas como establecer de qué o de lo qué o quién se está hablando en cada parte del texto, controlando su propia lectura. En los modelos descendentes, el significado está mayormente en el lector, mientras que en los ascendentes el significado está en el texto.

A continuación, se retoma el modelo o aproximación interactiva al proceso de comprensión lectora. Que no ofrece importancia a un solo elemento, ya sea al texto o al lector, sino que establece que el procesamiento de la información se da por medio de la interacción entre ambos elementos.

1.2.3. Modelo interactivo

La lectura estaría, en este caso, guiada por los datos, la reconstrucción del significado del texto durante la lectura es el resultado de cuestiones interactivas entre dos tipos de información. Es decir, para comprender la lectura es necesario que el lector considere

simultáneamente tanto su conocimiento previo como las características y el contenido del texto.

De acuerdo con Solé (2005), en la lectura se da un juego de procesamientos ascendentes y descendentes, simultáneos en la búsqueda del significado. Lector y texto son importantes, a pesar de que aquel guía la lectura con los objetivos que quiere alcanzar y con las decisiones que toma en su curso; las informaciones de todo tipo (semánticas, sintácticas, grafofónicas, etc.) se integran para llegar a elaborar una interpretación personal del texto de que se trate.

En los modelos interactivos, la extracción de significado de un texto puede ser activado tanto por las claves contenidas en el mismo, como por el conocimiento previo y experiencias del lector. Las teorías interactivas otorgan mayor importancia al rol del lector y a sus conocimientos previos en el proceso de lectura, así, los lectores eficientes utilizan sus conocimientos para interactuar con el texto, lo que les permite construir el significado.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión. Una consecuencia obvia de este trabajo es que los profesores tienen que emplear más tiempo en conseguir que los lectores con los que trabajan se dediquen a sus textos.

En resumen, el proceso de comprensión comienza primero por la decodificación de palabras para hallar su significado, posteriormente exige una interacción del lector, la información del texto y las características del contexto. Así, podríamos decir que tres son los componentes esenciales en la comprensión lectora: el texto, el lector y la interpretación o representación que del texto hace el lector.

A continuación se explicarán de forma breve cada uno de los procesos o subprocesos por los que debe pasar un lector para llegar a comprender un texto. Comenzando por el proceso de reconocimiento de palabras o decodificación, retomando sus diversos componentes: léxico, semántico y fonológico. Enseguida se retomará la comprensión a través del procesamiento sintáctico y el semántico.

1.3. Procesos implicados en la Comprensión Lectora

A continuación, serán presentadas de forma breve las diferentes operaciones cognitivas por las que pasa un lector para llegar a comprender un texto. Se comienza explicando el proceso del análisis visual como punto de partida para que el lector sea capaz de decodificar y progresivamente integre el mensaje en sus propios conocimientos.

Para que se pueda acceder a una comprensión lectora, es necesario la intervención de diversos subprocesos que el lector debe poseer. En primera instancia se necesita el análisis de los signos gráficos, o bien, el reconocimiento previo de las palabras; para que ello suceda, los recursos cognitivos deben estar encaminados a la representación o análisis visual de los signos gráficos. Este subproceso promueve el análisis sobre la lectura enfocada al movimiento de los ojos, investigaciones cognitivas descubren que los ojos de los lectores tendían a moverse con saltos discontinuos en vez de en una forma suave y continua, estas investigaciones proporcionan evidencias sobre los movimientos de los ojos durante la lectura.

Para explicar este proceso perceptivo, retomaremos la síntesis que hace Mayer (2002). El primer aspecto de movimiento se llama fijación, y sucede cuando el lector se centra en un punto del texto una media de 200 a 250 milisegundos. Este espacio de fijación de un ojo centrado en un texto es aproximadamente de seis a ocho letras. Existe otro movimiento llamado sacádico, se distingue por que los ojos saltan rápidamente a otro punto del texto, este salto dura alrededor de 15 a 30 milisegundos y no adquiere ningún tipo de información sobre el salto, así el lector se translada a la siguiente palabra, pero alrededor del 10 al 15 por ciento de los movimientos son regresiones, que son los movimientos que los lectores hacen hacia atrás para releer una parte del texto.

Es así como se explica el análisis de los signos gráficos para la identificación de las palabras de un texto como proceso inicial de la lectura, indispensable para acceder a la comprensión. Una vez que se asume su importancia se da paso a los siguientes procesos indispensables que se requieren para completar ésta tarea, dando inicio al acceso léxico o reconocimiento de palabras.

De acuerdo con Bruer (1995), en el acceso al léxico, el lector relaciona la previa representación visual con los patrones de palabras que están almacenados en el lexicón, que es un componente de la memoria a largo plazo o bien, es el diccionario mental que

contiene la información que asocia la forma de las palabras con sus posibles significados y sus partes gramaticales del habla. El lector comprueba si la representación visual encaja con una forma de palabra en su lenguaje, si se da el encaje, el reconocimiento de palabra finaliza.

Bruer (1995) continúa explicando que otra habilidad que se requiere para la comprensión es saber lo que las palabras significan. El resultado final del reconocimiento de palabras es la asociación por parte del lector de una línea de letras con una entrada en el léxico. Al igual que ocurre con las palabras del diccionario, una misma línea de letras puede tener diferentes significados asociados con ella en el léxico. Si el significado de una palabra es ambiguo, el lector debe elegir de entre los posibles significados el que mejor encaja en el contexto en cuestión. Se llama a este proceso codificación semántica.

Es así como se da la decodificación, se logra iniciando por el proceso perceptivo de la identificación de letras y terminando con el procesamiento léxico o reconocimiento de palabras. Estos procesos que hace el lector dan cuenta de un reconocimiento de palabras que requiere cierta automatización, lo que lo distinguiría como un lector hábil en la lectura, puesto que los lectores hábiles suelen ser rápidos, exactos y estables en su proceso lector.

Cerillo & García (2001) afirman que el reconocimiento de palabras es un proceso que puede automatizarse, en la medida que este proceso se automatiza, los recursos de la cognición estarán disponibles para comprender.

Este proceso de decodificación es básico para que se dé la lectura pero no es suficiente para que se produzca una comprensión del texto, puesto que basa su funcionamiento en la mera identificación de los componentes gráficos. Es el primer paso que nos da la pauta para progresar en la comprensión lectora, siempre y cuando sea preciso, lo más veloz y exacto posible.

Siendo así, el poseer una buena decodificación nos ayudará a progresar a los siguientes subprocesos necesarios para llegar a una comprensión de lo que se lee, estableciendo una relación entre ellas para localizar el mensaje del texto. Para que esto suceda se requiere de una mayor atención por parte del lector y la utilización de operaciones cognitivas más complejas.

Para Defior (2000) es importante que la decodificación de las palabras sea automática y fluida, pero no es un proceso suficiente para la comprensión. A pesar de que el sistema cognitivo no tiene que dedicar sus recursos a identificar las palabras sino que pueden dedicarlos mayoritariamente a la construcción del significado éste no se consigue. Por lo tanto, la rapidez y precisión en la lectura de palabras no implica que la comprensión esté asegurada ya que influyen otros factores, además de las posibles deficiencias en las fases iniciales de aprendizaje de la lectura.

Se continúa entonces con el procesamiento sintáctico y el procesamiento semántico, puesto que después del reconocimiento aislado de las palabras es indispensable que el lector haga un análisis de la estructura de las oraciones y de los papeles que juega cada palabra en la oración, finalizando con la extracción del significado.

En primer lugar, el procesamiento sintáctico se refiere al análisis gramatical, así como al uso de reglas sintácticas. Este subproceso permite la segmentación de una oración en sus componentes principales para su comprensión, así como la clasificación de acuerdo al papel gramatical que juegan en la oración, para finalmente construir su significado a partir de dicha estructura sintáctica.

Para Cuetos (2010), el proceso de análisis sintáctico comprende tres operaciones principales: 1. Asignación de las etiquetas correspondientes a los distintos grupos de palabras que componen la oración (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.). 2. Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes y 3. Construcción de la estructura correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes.

Si no se llevan a cabo estas operaciones o se operan de manera incorrecta, el mensaje se hará difícil de comprender o se comprenderá de manera errónea. En sí, el objetivo del proceso sintáctico va encaminado a que las palabras sean reconocidas y conectas entre sí.

Ahora bien, reconociendo y valorando la gramática propia de la lengua, es necesario que el lector extraiga el significado del texto y su futura integración en los conocimientos propios.

Con relación al proceso semántico, Cuetos explica que en este último estadio se debe construir una representación mental del contenido del texto e integrar esa representación

en los propios conocimientos. Dicha representación no aparece literalmente en el texto sino que el lector debe aportar de sus propios conocimientos; participando activamente en el proceso, extrayendo las ideas principales y activando conocimientos de su memoria con el texto.

Así, se puede ver que la comprensión lectora es un proceso complejo a través del cual participan diversos procesos y subprocesos cognitivos que hacen posible que el lector elabore un significado en constante interacción no sólo con el texto. Algunos de estos procesos deben ser inconscientes y automáticos para que pueda generarse una lectura hábil, mientras que otros tantos requieren elaborar el significado del texto a través de una interacción no solo con éste, sino también que debe retornar el uso de conocimientos previos.

Teniendo en cuenta entonces los procesos cognitivos que permiten el análisis visual del texto y la integración del mensaje en nuestros conocimientos, se continuará con el análisis de otros procesos de comprensión que no sólo se enfocan a la extracción e integración de la información, sino que son necesarios para una construcción del texto más elaborada.

1.4. La construcción de la comprensión lectora

Como se puede ver, la lectura es un proceso o una actividad global que se logra a través de la compleja relación de múltiples niveles de procesamiento. Con ello, se llega a la definición de una lectura como un proceso de interacción. Para que el lector pueda comprender un texto, es necesario que pase por diferentes niveles de actividad de procesamiento más complejo que las anteriormente mencionadas, ya que a través de ellas se generará la organización general de la información o bien representación global del texto, cualidad necesaria para posibilitar la comprensión lectora.

El que un lector adquiera las habilidades o capacidad necesaria para representar de manera global un texto, se requiere de la realización de interconexiones tanto concretas como globales de la información que se va extrayendo del texto. Para ello, la ciencia cognitiva ha explicado este tipo de relaciones progresivas o globales de procesamiento a través de tres diferentes niveles de construcción para acceder a la comprensión de textos.

En un primer momento, se encuentran las *actividades de microprocesamiento o microprocesos*, las cuáles se ejecutan en un primer momento de forma inconsciente en el tiempo en el que el lector codifica y da coherencia específica a cada una de las proposiciones. De acuerdo con la definición de Gaonac'h, D. y Golder, C. (2005), la microestructura es una representación de los significados locales que aporta el texto, la microestructura se describe en una lista de proposiciones semánticas. Estas son unidades de significado que se relacionan entre sí y se jerarquizan de acuerdo con diferentes niveles de importancia.

Este tipo de nivel se comienza con el reconocimiento de las palabras escritas para después, identificar o más bien construir la relación de proposiciones a partir de los mismos enunciados del texto, encontrando un hilo conductor entre las mismas. Para que este proceso sea óptimo, se es necesario hacer inferencias para encontrar la vinculación e integración de las proposiciones para dar una progresiva coherencia a lo que se está leyendo.

Así es como la microestructura se integra de las habilidades de reconocimientos de las palabras, el lector debe ser capaz de pasar del significante a significado, así como de procesar la información a la memoria de largo plazo, la comprensión de la estructura del texto, de las palabras, conectar cada una de las ideas, etc.

Teniendo en cuenta los primeros elementos para acceder a este primer nivel, se debe hacer referencia después a la entrada del análisis semántico de cada una de las proposiciones o ideas contenidas en el texto, a la cual se deben ingresar o hacer uso de los conocimientos previos.

En un segundo momento se activan las *actividades de macroprocesamiento o macroprocesos*, que es un nivel de actuación más consciente, donde se empiezan a construir las ideas más globales del texto. En este caso, se comienza a hacer uso de la selección, integración y generalización sobre los conocimientos del texto, así como de los conocimientos sobre el mundo físico y social.

La jerarquización de ideas en este plano es indispensable, ya que dotarán de sentido a lo que se está leyendo, logrando así la progresiva integración y construcción coherente del significado global de la lectura, es decir, el lector ha construido una idea general o bien ha elaborado un resumen de la situación o tema que se plantea en el texto. Cabe

mencionar, que en este nivel, son de gran importancia el uso de conocimientos previos, inferencias, predicciones y demás estrategias que el lector disponga para lograr una comprensión de lo que se está leyendo.

Pérez (2006) define la macroestructura como la información más importante que los hablantes recordarán de una conversación, de un artículo o de un ensayo. La macroestructura se da por niveles de arriba abajo, por orden de importancia de las ideas y es recordada cuando viene la recuperación de la información.

En este proceso de comprensión, es importante que el lector haga uso de actividades metacognitivas extra, así como de estrategias autorreguladoras que vayan guiando o supervisando su transcurso lector, o bien le ayuden a manejar un óptimo nivel de comprensión y progresivamente posibilitar acciones de metacompreensión. Este tipo de actividades cognitivas le ayudarán al lector a acceder de manera más fácil al tercer nivel de construcción de comprensión lectora.

Las inferencias son en este paso el enriquecimiento de la construcción del significado así como la jerarquización de las ideas y la progresiva organización de la información interrelacionando entre sí mismo a las ideas que se van extrayendo del texto.

El último nivel de construcción de comprensión de textos, lo conforman las *actividades de superestructura*, las cuales están enfocadas a lo que el lector puede hacer o bien, los recursos cognitivos de los que haga uso para poder integrar todas las ideas en un esquema. Este tipo de proceso requiere el uso de los conocimientos sobre el texto y sobre el mundo físico y social, otorgando al sujeto la capacidad para organizar las ideas mediante relaciones ya sean temporales, casuales, comparativas, etc.

Sánchez (2001) explica que de la misma manera, los textos escolares pueden convencionalizar la exposición de los conceptos (definición, ejemplos, diferenciación de otros conceptos); la descripción de los países (se empieza describiendo la geografía, física y el clima, luego por las fuentes de riqueza (agricultura, minería, comercio), después la cultura, etc.); de los seres vivos (hábitats, características morfológicas, etc.); o la exposición de las teorías científicas o filosóficas (primero el problema que quisieron resolver; después la solución que cada teoría aporta (exponiendo los conceptos claves), y por último las críticas que se han hecho a las teorías). Estos esquemas reciben el nombre de superestructuras.

Construir un modelo global del texto, permite al lector comprender no sólo de forma superficial o literal, sino que lo obliga a cuestionarse, involucrar conocimientos previos y sobre su vida cotidiana, ampliar su opinión sobre el texto, etc. El que un lector sea capaz de alcanzar este nivel de comprensión y construcción del texto, le posibilita el uso de recursos metacognitivos, tales como alcanzar un propósito lector, planificar, supervisar y evaluar el proceso de lectura.

Este tipo de procesamiento de comprensión del texto, da cuenta de los niveles esenciales por los que pasa una lectura y su futura comprensión. Por lo que es necesario tomar estos aspectos en la construcción y diseño del programa psicoeducativo para mejorar la comprensión lectora del niño con parálisis cerebral.

La comprensión de textos debe ser una actividad constructiva y estratégica, todo ello implica una interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Para que todo ello sea posible, el lector debe tomar un papel activo, es decir, debe procesar, criticar, contrastar y valorar la información que tiene ante sí, debe aprender a disfrutarla o rechazarla, dar sentido y significado a lo que lee.

1.5. Dificultades en la comprensión lectora

González (2000) considera que una dificultad de lectura es constatar que determinados niños no logran alcanzar un nivel de rendimiento lector mínimo en un máximo de tiempo concedido y mediante un tratamiento pedagógico concreto empleado.

Como hemos venido defendiendo a lo largo de los sustentos teóricos, la habilidad de reconocimiento de palabras es de considerable importancia en los primeros estadios del aprendizaje de la lectura, de modo que esa habilidad debe ser un objetivo importante en la evaluación de las dificultades tempranas de lectura, puesto que las dificultades lectoras posteriores normalmente implican problemas de comprensión. Pero también, se ha defendido que leer no se reduce tan sólo a decodificar las palabras sino que también, y sobre todo, significa comprender el mensaje escrito de un texto.

De acuerdo con Dockrell y McShane (1997), la lectura consiste en un conjunto de habilidades complejas, entre las que se incluyen reconocer palabras impresas, determinar el significado de las palabras y sintagmas, así como coordinar ese significado con el tema general del texto. Todo esto requiere de procesos que operan en

diferentes niveles de representación, incluyendo letras, palabras, sintagmas, oraciones y unidades más amplias del texto. Las dificultades lectoras implican normalmente un fallo en el reconocimiento o en la comprensión del material escrito.

La comprensión lectora no sólo trata de fluidez y velocidad al leer un texto, sino que requiere la existencia de otros procesos cognitivos que conduzcan al lector a extraer y construir información nueva a partir de conocimientos previos y propios, que sepa acceder a nuevos conocimientos, dirigir su propio proceso de comprensión a través de diversas estrategias, etc.

Para Nicasio (1998), la lectura implica el encaje de un *puzzle* (rompecabezas) de módulo, cuándo todas las piezas no encajan armónicamente podemos estar ante una dificultad de aprendizaje específica de la lectura. La no composición de este puzzle puede ser debido a dificultades de aprendizaje o a no adquisición durante el periodo del desarrollo que es esperable para la mayoría de los niños.

Para este trabajo, retomamos que el fallo en la composición del puzzle se encuentra a ciertas dificultades de aprendizaje específicas de la lectura que pueden estar determinados por ciertos factores cognitivos, como pueden ser, entre otros, deficiencias en la decodificación, la confusión sobre las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escasos de conocimientos previos y problemas de memoria. Sin embargo, en la actualidad se ha llegado a la conclusión que éste problema puede también consistir en un déficit estratégico, así como el importante papel que juegan las estrategias metacognitivas de control y guiado de la propia comprensión. A continuación se explican cada una de estas dificultades.

1.5.1. Deficiencias en la decodificación

Como se ha mencionado anteriormente, la decodificación del texto es un elemento primordial que da base al proceso de comprensión, da cuenta de la capacidad que debe poseer el lector para dominar en primera instancia la mecánica lectora. Cuando este proceso no se hace automático surgen problemas para acceder a una comprensión, el reconocimiento de las palabras es lento, la memoria de trabajo se encuentra limitada y los esfuerzos cognitivos se desperdician en una sola demanda.

Cuetos (2010) afirma que aunque haya niños con una memoria operativa normal poseen dificultades para realizar el procesamiento sintáctico y semántico, debido a su lentitud en la decodificación por falta de automatización de las reglas grafema-fonema. Dicha situación provoca que la memoria del lector esté ocupada por más tiempo, entorpeciendo otros procesos de comprensión que también hacen uso de este almacén de limitada duración.

Cuando un lector encuentra dificultad para procesar una oración se provoca un estancamiento en la identificación de estructuras sintácticas y semánticas, generando que el uso de recursos cognitivos sean limitados, provocando el olvido del significado de las palabras que aparecieron al principio. Todo ello impide captar el significado global de las frases del texto, provocándose una obstaculización también en la integración y comprensión del texto.

El que un niño posea automatización en la lectura lo hace un lector hábil y puede disponer de otros recursos cognitivos para actividades o procesos más complejos que se requieren para comprender un texto. Dichos recursos cognitivos deben ser ocupados para la identificación de las características propias del texto y que le harán extraer su significado. A continuación se revisará este proceso y la dificultad a la que se enfrenta el lector cuando no se opera de forma adecuada.

1.5.2. Confusión respecto a las demandas de la tarea

Otra causa de por qué los niños lectores pueden tener dificultades en la comprensión de textos, es porque no saben identificar correctamente las características del mismo, fijar su atención en cada una de las estructuras o procesos necesarios para que se dé la mecánica lectora. Estas deficiencias pueden generar en el niño cierta confusión o desconcierto en cuanto a lo que puede o debe hacer frente a un texto.

El lector con frecuencia otorga importancia al proceso de decodificación gastando todos sus recursos cognitivos en este paso, ignorando la estructura y las formas contextuales del texto. De acuerdo con Ortiz (2006), para comprender un texto hay que extraer su significado, para ello se debe tener dominio de los tres niveles de procesamiento que demanda la comprensión: léxico, sintáctico y semántico. El primer nivel corresponde al reconocimiento de las palabras escritas; en el segundo nivel interviene un analizador

sintáctico, que es el que ejecuta las relaciones gramaticales entre las palabras y las oraciones del texto; por último, el lector infiere precisamente las relaciones semánticas que se dan entre los elementos de cada oración y de las oraciones entre sí.

El lector debe comprender que la lectura es un todo, y que cada uno de los procesos o estructuras son importantes para que él pueda acceder a una comprensión lectora como tal. Otorgar la importancia a cada proceso cognoscitivo implícito en la lectura sin olvidarse de sus conocimientos o ideas propias y saber cómo conectarlas, identificando así mismo la idea central del texto o las ideas globales, es la esencia de una comprensión lectora óptima.

Como se ha venido diciendo, se debe tomar en cuenta que para obtener la comprensión o la imagen global de un texto, es importante retomarlo como un proceso o conjunto de subprocesos que se dependen uno del otro o bien que deben interactuar entre sí. Siendo así, la tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo.

De forma resumida y de acuerdo con lo que señala Defior (2000), se puede decir que la comprensión requiere:

1. El reconocimiento de las palabras como requisito
2. Desentrañar las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectar estas ideas entre sí, es decir, buscar el orden o hilo conductor de las ideas.
3. Diferencia el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o macroestructura del texto, que se refiere a su significado global
4. Analizar cómo se articula la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto equivale a analizar la organización formal de las ideas o superestructura del texto.

Cuando el lector opera de forma adecuada estos procesos, puede tener la oportunidad de operar con éxito en la lectura y de extraer el significado del el texto. Sin embargo, a menudo el lector hace paros en la lectura que se dan por el desconocimiento o falta de entendimiento de ciertas palabras, a continuación se explica esta dificultad para acceder a una comprensión de texto.

1.5.3. Pobreza de vocabulario

Un obstáculo evidente para el proceso lector y que tiende a dejar una lectura incompleta o escasa es la pobreza de vocabulario o léxico. Cuando la pobreza o falta de comprensión de las palabras caracteriza al lector, su lectura se ve perjudicada, haciéndola parecer con poca coherencia y cohesión.

Para Bruer (1995) un aspecto necesario para leer con fluidez es la construcción de un vocabulario o expansión de su lexicón, el lector debe conocer el suficiente vocabulario y tener las habilidades de comprensión necesarias o indispensables para deducir el significado de una palabra del contexto.

Es importante que el lector posea un vocabulario amplio y que se muestre hábil para adecuarlo al contexto del texto, y le sirvan de ayuda para deducir las palabras que no conoce, etc., esto con el fin de que su lectura se desarrolle de forma fluida. Este aspecto es necesario para que los niños lectores sea capaces de progresar en la lectura, pero tampoco es suficiente, ya que deben manejarse otros aspectos cognoscitivos para acceder a la comprensión lectora.

Ahora bien, ya que el lector es capaz de decodificar con éxito, de extraer el significado de la lectura (a partir de la vía léxica, sintáctica y semántica), es importante que adquiera la capacidad para interactuar con el texto a partir de los conocimientos previos que posee en sus esquemas cognitivos. Si ocurre la ausencia de conocimientos previos, el proceso de comprensión puede verse entorpecido, a continuación se explica esta dificultad.

1.5.4. Escasos conocimientos previos

Un aspecto necesario para la comprensión de textos es la activación de conocimientos previos sobre el tema a la nueva información que se está presentando en el texto. Cuando este elemento falta en el proceso lector, la lectura puede verse interrumpida debido a la poca coherencia, claridad y escaso entendimiento.

Orellano, Marra y Collado (1998) definen que la lectura como un proceso de interacción que se distingue por la relación entre la información aportada por el texto y los esquemas de conocimientos que posee el lector. El cerebro procesa la información

gráfica captada por la vista y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias que ya posee el lector, por sus conocimientos previos.

En resumen, el conocimiento previo y su activación son condiciones realmente necesarias para que pueda producirse de manera adecuada una eficiente comprensión de los textos. Desde un punto de vista educativo, una implicación clara es que es necesario proporcionar a los niños textos adecuados a su nivel de conocimientos.

Es así como es importante establecer una relación entre los conocimientos previos y la nueva información que se va construyendo a partir del texto, ya que conocimientos previos pueden ser la base para la progresiva comprensión lectora. Pero ocurre un problema cuando estos conocimientos no pueden establecer una relación funcional si el lector posee dificultades para almacenar los datos en su memoria, a continuación la explicación.

1.5.5. Problemas de memoria

Otro de los problemas que obstaculizan o presentan gran dificultad para que se dé la comprensión lectora se provocan porque los niños sólo ejecutan tareas en la memoria a corto plazo o se les dificulta trasladarla a la memoria de largo plazo, impidiendo que logren captar la esencia de la lectura y que progresivamente sean incapaces de captar la central del texto. En el proceso lector es necesario retener el sentido de las palabras y con ello mantener el hilo semántico que propiciará la comprensión de las ideas, si todo ello no se cumple, el proceso de comprensión puede verse interrumpido.

Dockrell y McShane (1997) sostienen que la fuente probable de la mala actuación en memoria de los niños con dificultades de lectura son déficits establecidos en el procesamiento fonológico, puesto que el sistema de la memoria de trabajo incluye un almacén fonológico especializado en el que se retiene la información verbal. Dichas dificultades pueden surgir en los siguientes procesos: convertir una cadena de letras en sonidos, almacenar los sonidos temporalmente, combinar los sonidos almacenados para pronunciar la palabra.

Siendo así, estos niños retienen las palabras por poco tiempo o son incapaces de mantener la información ya procesada durante un corto período de tiempo viéndose impedido el procesamiento de la nueva información de la memoria a largo plazo.

Ahora bien, otra dificultad lectora que puede detener el proceso de comprensión es el poco conocimiento o puesta en práctica de diversas estrategias que ayuden al lector a comprender o elevar la habilidad lectora.

1.5.6. Desconocimiento o falta de dominio de las estrategias de comprensión

Otro de los elementos importantes para lograr una comprensión lectora es que el sujeto conozca, identifique y adquiera la capacidad necesaria para utilizar eficazmente los diferentes tipos de estrategias que guíen su proceso lector. Defior (2000) sostiene que la investigación en estrategias de comprensión lectora ha destacado el uso de éstas como herramientas prioritarias para asegurar dicha comprensión, las estrategias pueden ir de las más sencillas como son localizar las ideas principales, realizar inferencias sobre información explícita e implícita hasta las más complejas como resumir, releer o autocuestionar.

Es importante que el niño conozca, emplee e identifique qué estrategia de lectura le funciona mejor, y que sea capaz de progresar en cada una de ellas, es decir, tenga la capacidad de ir de un simple subrayado a la formación de redes o mapas conceptuales que le permitan clarificar la información que el texto le otorga.

El conocimiento y aplicación de las estrategias de lectura harán de la misma una actividad más organizada, planeada, supervisada y controlada desde los propios avances de los procesos cognoscitivos del sujeto.

1.5.7. Escaso control del conocimiento metacognitivo

Beltran y Bueno (1995) explican que dentro de la psicología cognitiva se distingue que los estudiantes con éxito suministran conocimiento (metacognición) sobre la capacidad del sujeto, la dificultad de la tarea, la adecuación de las estrategias apropiadas y el ambiente pertinente para conseguir el éxito. La función de control hace referencia a tres momentos de modulación de la acción por parte del pensamiento: la planificación, la regulación y la evaluación. Cuando un estudiante aprende, puede sacar ventaja de las estrategias metacognitivas que le ayudarán a planificar, controlar y evaluar su tarea.

El niño que se enfrenta ante una lectura debe tomar en cuenta o más bien desarrollar la capacidad de conducir su proceso lector en cuanto a sus metas, dar cuenta sobre sus

fortalezas y debilidades a la hora de enfrentarse a una lectura comprensiva, reconocer e identificar qué estrategias le ayudan a dirigir su proceso lector, etc.

La aplicación del conocimiento metacognitivo exige que el lector sepa detectar si existe algún problema que frene su comprensión, que identifique o emprenda una acción que le ayude a implementar estrategias adicionales como una relectura, o crear-innovar nuevas que le ayuden a enfrentar ciertas deficiencias a la hora de leer y exigir una buena comprensión.

Ahora que ya están entendidas algunas dificultades que pueden detener u obstaculizar la comprensión de un texto, es importante reconocer las estrategias que pueden ayudar al lector a regular su proceso lector. Mismas estrategias de las que puede hacer uso un profesional de la educación para mejorar el proceso de comprensión lectora.

1.6. Estrategias de intervención para la comprensión lectora

Escoriza (2006) argumenta que en la comprensión sobresalen dos componentes esenciales, en primer componente hace referencia al conocimiento que tiene el lector con respecto a la estructura de la actividad de lectura, es decir, el conocimiento explícito de la secuencia de operaciones cognitivas que deben ser ejecutadas para lograr comprender. El segundo componente expresa la capacidad personal para controlar el funcionamiento cognitivo durante la actividad de lectura: aplicación consciente de las estrategias seleccionadas que permiten resolver los problemas que se vayan generando durante el proceso de comprensión.

Así está la situación, después de comprender los procesos cognitivos que se necesitan para extraer la información del texto, tales como identificar su estructura a partir de las oraciones, los papeles que cada palabra juega en la oración y finalmente su extracción del significado en integración en la memoria, se necesita también que el lector haga uso de estrategias durante el proceso de lectura.

Las estrategias son una herramienta esencial para ayudar al lector a regular su propia actividad. El que el niño lector sea capaz de valorar el uso de procedimientos que le ayuden a cumplir un objetivo lo pueden dirigir a una comprensión lectora, lo distingue como un lector autónomo.

Las estrategias de comprensión lectora poseen un nivel cognitivo elevado en cuanto a su uso, conocimiento y aplicación. Ayudan al lector a delimitar los objetivos que desea cumplir en cuanto a la lectura, así como a la planificación de las acciones que decida aplicar para lograr dichos objetivos, y finalmente fijar su atención en un proceso de evaluación o posible cambio de apoyo de otras estrategias.

Desde el punto de vista de Repetto., Guillamón, y Vélaz (2009), las estrategias ayudarán a mejorar la existencias de numerosos procesos dirigidos a la comprensión de textos, entre los que destacan los siguientes: aclarar los propósitos u objetivos de la lectura para determinar el enfoque de la actividad; activar el conocimiento previo para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que presenta el texto; atender a la idea principal del texto; evaluar los contenidos de la lectura de manera crítica; emplear actividades de control como el parafraseo y la autoformulación de preguntas para verificar el grado de comprensión; obtener conclusiones y evaluarlas.

Se puede decir que las estrategias son la base para capacitar al sujeto de poder representar y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones en el proceso de comprensión lectora. De ahí que al enseñar estrategias se propicie primero la construcción y uso por parte de los alumnos, para que sus conocimientos puedan ser transferidos sin dificultad a situaciones de lectura.

Según Viramonte (2008), el origen de la palabra estrategia apunta a movimiento e armas y tropas, es decir, a actividades bélicas de carácter físico, un buen estratega debe tener primero en su mente una representación del campo de batalla, de los posibles movimientos de sus enemigos y de los costos que está dispuesto a afrontar. Sólo entonces podrá decidir una estrategia para su propia gente. Igual cosa sucede con las estrategias escolares, es decir, aunque se manifiesten físicamente (subrayar ideas principales, hacer esquemas, anotar) se trata de estrategias cognitivas puesto que su contenido debe ser pensado antes de proceder con la acción.

Siendo así, es necesario que las estrategias ocupen un lugar indispensable en la actividad de la comprensión lectora, ya que con ello, el niño puede ser capaz de guiar su proceso e interactuar hábilmente con cualquier tipo de texto, mantener la atención sobre las ideas fundamentales, construir sus propias conclusiones y concientizarlo sobre sus fortalezas y debilidades como lector.

Resumiendo, el uso de estrategias para guiar el proceso lector y finalizar con el cumplimiento de los objetivos, es fundamental para lograr la comprensión de un texto. Son herramientas que se pueden adaptar y generalizar a otros tipos de tareas que exigen operaciones cognoscitivas de alto nivel, son una vía que facilitan la construcción de conocimientos. Por todo ello es importante que las estrategias ocupen un lugar importante no sólo mediante esté dándose la lectura del texto, sino que sean utilizadas también antes y después del proceso lector. A continuación, se mencionan de manera resumida el manejo de los tipos de estrategias de lectura más importantes que considera este proyecto para que se dé la comprensión lectora.

1.6.1. Estrategias de Autorregulación (planificación, evaluación y supervisión)

A lo largo de los sustentos teóricos de este proyecto, se ha venido explicando y apoyando que para que se dé la comprensión, es necesario el conocimiento que debe poseer el lector acerca de la actividad lectora, con el fin de permitirle o no alcanzar los objetivos previstos, haciéndolo a la vez consciente del uso de sus estrategias para acceder a la comprensión, detectando fallas, fortalezas y debilidades en el proceso lector.

En este apartado se hará referencia a la capacidad que debe poseer el lector para controlar su propio funcionamiento cognitivo durante la actividad de lectura, la aplicación de estrategias de autorregulación le permitirán resolver los diversos problemas que se puedan generar durante el proceso de comprensión. Este tipo de estrategias se aplican cuando el lector se da cuenta de que su proceso está fallando o no está siendo totalmente óptimo, o por el contrario, seguir desenvolviéndose en su proceso lector de una forma hábil.

Por un lado se encuentran las estrategias de planificación o antes de la lectura, que como su nombre lo dice, se retoman antes de comenzar la práctica lectora y son esenciales para que el alumno centre su atención sin iniciar una lectura como tal.

Escoriza (2003) hace mención de algunos elementos básicos característicos del conocimiento metacognitivo, me parece oportuno citarlo en esta primera fase de autorregulación del proceso lector:

- Conocimiento del objetivo fundamental de la Actividad de la lectura (Meta o Motivo): la comprensión lectora, como un proceso activo de construcción de representaciones mentales coherentes y estructuradas (modelo mental).
- Conocimientos de los diferentes objetivos particulares de cada una de las acciones cognitivas que definen la estructura de la actividad de la lectura y que se configuran como objetivos instrumentales con respecto al logro de la Meta: Selección, Organización, Elaboración y Expresión/Comunicación del conocimiento.
- Planificación de la actividad de lectura: concreción de su estructura interna, es decir, concreción de la secuencia de Acciones cognitivas y de su composición operacional (operaciones cuya ejecución debe posibilitar el logro de cada uno de sus objetivos específicos).

Retomando estos puntos, se puede argumentar que para que se dé una buena planificación, es necesario que el lector antes de leer sea consciente de lo que sabe de la lectura, es decir, los conocimientos previos siempre deben estar presentes a lo largo de todo este proceso; sea consciente de la función de la actividad de la lectura, plantear su propósito u objetivo sin olvidar la estructura, características y cualidades del tipo del texto al que se enfrenta; definir o seleccionar el tipo de estrategias que le ayudarán en su proceso; valorar los obstáculos que puede tener durante la lectura para hacer uso de un determinado tipo estrategias o construir-perfeccionar otras; debe tomar en cuenta sus características personales, así como las condiciones ambientales, etc.

La ayuda de todos estos tipos de estrategias debe garantizar que el alumno establezca un propósito que guíe su lectura. Para complementar, se retoma a Díaz y Hernández (2002, p. 286), que identifican cuatro tipos de propósitos para la comprensión lectora:

- a) Leer para encontrar información (específica o general).
- b) Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etcétera).
- c) Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación).
- d) Leer comprendiendo para aprender.

Tomar en consideración cada uno de estos elementos posibilita un mayor grado de éxito sobre la comprensión del texto, ya que de todo ello depende la facilidad, comodidad, motivación y comienzo óptimo del proceso lector. Es importante que el lector tenga claro desde un principio el propósito con el que se va a enfrentar al texto y sobre el mismo establecer las estrategias previas a su lectura.

Se puede decir que tipo de estrategias comprenden todas las que se plantean antes de llevar a cabo el proceso lector, tienen que ver con el establecimiento de una intención lectora, establecimiento de objetivos lectores, activación de conocimientos previos, predicciones o inferencias y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura, haciendo uso los recursos cognitivos disponibles.

Sánchez & Osorio (2006) aportan que antes del proceso de lectura se deben precisar los propósitos y los objetivos específicos, los conocimientos sobre el tema, el plan de acción y de las estrategias a usar dependiendo de la audiencia, del tipo de texto, del sujeto mismo y de las condiciones de comprensión y de producción. Tener claro y presente el propósito de los proceso permite anticipar las demandas de la tarea y decidir que se necesitan hacer para lograr el propósito y los objetivo: que estrategias usar, que procedimiento seguir.

El proceso de plantificación requiere el uso de estrategias previas al proceso lector, pretende que el sujeto se enfrente a la lectura con recursos cognitivos específicos que le ayuden a estructurar un plan de acción que lo preparen o den la iniciativa para comenzar con eficiencia. Se requiere que tenga ante todo un propósito lector, sea consciente del “para qué” va a leer, se plantee una meta u objetivo, active los conocimientos necesarios para lograrlo y elija las estrategias que él piense adecuadas que le ayudarán a lograr propósito lector. Una vez superada esta fase, los recursos cognitivos deben ejecutarse a tareas de monitoreo de la lectura, detectando fallos o ineficiencias en las estrategias antes previstas o bien, asegurarse de que sus predicciones y conocimientos previos activados con anterioridad están ayudando a la comprensión; si no es así, preparar nuevas estrategias que regulen el proceso lector. Estas acciones son estrategias de supervisión o durante la lectura.

Las *estrategias de Supervisión o durante la lectura*, para Díaz y Hernández (2002) este tipo de estrategias son las que se aplican cuando ocurre una interacción directa del lector con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macroprocesos de lectura. Mencionan que una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurren durante la lectura es la de monitoreo o supervisión del proceso.

Este tipo de estrategias están orientadas al grado de aproximación a la meta, la detección de dificultades y problemas, así como las causas de dichas dificultades, la efectividad de las estrategias y su progresiva adecuación.

Para dar cuenta de este tipo de estrategias metacognitivas que deben darse en la autorregulación de la lectura, Escoriza (2003) afirma que para el control del proceso de la actividad de lectura (evaluación y regulación) es necesario:

- Evaluar la eficacia, de las operaciones cognitivas ejecutadas, en función tanto del objetivo general o Meta como de cada uno de los objetivos específicos (Selección, Organización, Elaboración y Expresión del conocimiento), es decir, comprobar si el proceso de comprensión lector progresa o no de forma adecuada. Dicha evaluación debe realizarse tanto a nivel de proceso como a nivel de resultado.
- Detectar las dificultades que se vayan produciendo y tratar de corregirlas, es decir, determinar si es necesario o no modificar el plan de acción elaborado. Ello supondría introducir modificaciones en todos o en algunos de los aspectos siguientes: Acciones cognitivas especificadas, su composición operacional o la secuencia establecida en un caso y/o en otro.

En este paso de autorregulación, el lector debe ser capaz de darse cuenta de si está siguiendo con lo que se proponía, si se encuentra con algunas dificultades para lograrlo, la eficacia de sus estrategias, así como valorar si la adecuación ambiental le está optimizando el proceso, si la lectura está cumpliendo sus expectativas y si no, qué hacer para verla interesante y lograr su objetivo, etc. Se trata sobre todo de intentar otras alternativas, con el fin de satisfacer la necesidad y objetivo de la comprensión lectora. De acuerdo con Solé (2000), el lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz.

Después de este consciente esfuerzo que el lector realizó durante esta fase para detectar carencias o falta de comprensión, identificar la razón o motivo por lo que se está obstaculizando este proceso, mejorar sus estrategias o poner en práctica otras; es también necesario que el lector haga uso de estrategias que le ayuden comprobar si su propósito lector se cumplió, si sus deducciones fueron acertadas, si sus conocimientos previos o juicios propios le ayudaron a comprender el texto, etc. A continuación, se retoman este tipo de estrategias, estrategias de evaluación o después de la lectura.

Para finalizar, las *estrategias autorreguladoras de Evaluación o después de la lectura* son conceptualizadas por Núñez (2005) como la evaluación o la ejecución del procesamiento de la información, que comprende terminar cuándo y cuánto se ha comprendido, determinar la eficacia de las estrategias empleadas.

En este punto el lector es consciente de sí comprendió o no la lectura, cómo es que lo comprueba a sí mismo, es capaz de dar cuenta y valorar también en qué momentos encontró dificultades-obstáculos, cómo es que los superó, si es necesario hacer otra re-lectura, etc. Debe ser capaz de reconocer que tanto sus estrategias son las adecuadas, si su proceso de planificación y supervisión fueron efectivos y si su proceso metacognitivo cumple sus expectativas lectoras.

Ya analizados los tipos de comprensión lectora, los modelos cognitivos sobre la comprensión de textos, los procesos cognitivos implicados que hacen posible el proceso lector, el proceso de construcción de la comprensión, así como cada una de las dificultades que obstaculizan la lectura y las estrategias de las que puede hacer uso un lector para guiar y autorregular su comprensión; es tiempo de pasar ahora a la Evaluación de la comprensión lectora, que es un proceso que permite recabar información acerca del tipo de actividades cognitivas relacionadas con la lectura y cuáles de ellas es capaz de hacer el lector y cuáles no.

1.7. Evaluación de la comprensión lectora. Prueba ACL de Catalá

Catalá (2001) afirma que la comprensión no sólo debe ser entendida como el resultado de un único proceso, en este caso el de decodificar de manera fluida un texto. El proceso de comprensión lectora debe ser considerado en cada uno de sus aspectos, tanto dinámicos como interactivos, es decir, no se limita a la pura interacción del lector con el

texto sino tomando en cuenta los aspectos de la construcción del significado en el diálogo con los demás.

La prueba de Evaluación de la comprensión lectora ACL de Catalá (2001), retoma como base importante de su estudios y del proceso enseñanza-aprendizaje, ciertos componentes de la comprensión lectora: comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial o interpretativa y comprensión crítica.

Asimismo, el proceso de evaluación de la comprensión lectora debe entenderse como una actividad compleja en la cual comporta construir un significado, a partir de un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos previos activados en la memoria a largo plazo.

Para entender la evaluación de la comprensión de textos, deben conocerse los procesos cognitivos, estos se entienden como las operaciones que intervienen sobre las estructuras cognitivas, cambiándolas o modificándolas para llegar a construir una representación mental coherente del texto. Estos procesos se identifican en la microestructura, macroestructura, superestructura, construcción de un modelo mental y la autorregulación.

Las pruebas ACL están conformadas por seis pruebas de comprensión lectora, correspondientes para cada grado de educación de nivel primaria. La aplicación de las mismas puede darse de forma colectiva o individual.

Para la elaboración de estas pruebas se ocupó una muestra de entre 585 y 782 alumnos por curso. Según el manual se hizo un pilotaje, se aplicó a 3,980 niños de escuelas públicas y privadas, rurales y urbanas de Cataluña, y la versión en español se piloteó en escuelas de Barcelona y después se aplicó a 1, 000 niños de escuelas públicas y privadas de Madrid.

Los resultados arrojaron los siguientes decatipos: textos narrativos, expositivos, matemáticos, poéticos y gráficos. La forma de evaluación de la comprensión se distingue por el uso de preguntas literales, inferenciales, de reorganización y de comprensión crítica. Las respuestas se adquieren seleccionando entre 4 ó 5 alternativas (según el curso).

Estas pruebas han sido elaboradas como una herramienta para detectar el punto del cual partimos en la evaluación inicial y, aplicadas a final de curso o de la instrucción, permiti-

tirán ver el progreso que cada uno ha realizado con las ayudas que le hayamos proporcionado.

Las preguntas recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica; permitiendo a los niños inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, prever, emitir juicios, etc.

Este tipo de pruebas obliga al lector a elaborar, no a contestar por simple recuerdo inmediato, sino a comprender profundamente, dando valor a los giros, a las intenciones no explícitas pero sí sugeridas, infiriendo el sentido implícito o deduciendo lo que se desprende de dicho texto.

Viendo el tipo de respuesta que da el lector, es decir, si ha elegido las alternativas más próximas a la correcta, o si se ha alejado mucho de ella, se puede inferir el tipo de dificultad que manifiesta: de vocabulario, de opinión, de deducción, de capacidad de síntesis, etc.

Se eligió esta prueba de evaluación por que se respalda en un modelo cognitivo de la comprensión lectora, que es la base teórica que conforma este proyecto de intervención, además ofrece el reconocimiento de las operaciones cognitivas específicas del proceso lector, de ahí el respaldo para la realización de la propuesta psicopedagógica. Retoma la evaluación de la comprensión no sólo como un proceso de interacción del lector con el texto, sino que incluye los procesos cognitivos de naturaleza dinámica e interactiva de los aspectos de la construcción del significado, como los procesos de microestructura, macroestructura y superestructura del texto, así como la autorregulación.

Es una prueba que comprende en sentido amplio la comprensión lectora, desde un aspecto literal, reorganizativo, comprensivo y crítico. La forma en que estructura cada uno de sus ítems, permite evaluar no sólo los procesos cognitivos sino también de acuerdo a su tipología textual. Esta prueba se ajusta para cubrir las necesidades del niño a partir del análisis de los aspectos que pueden orientar sobre las posibles carencias o determinen los aspectos más específicos que hay que trabajar

Este tipo de evaluación apoyará a que la intervención, aparte de contener estrategias de fundamento cognoscitivo, sea capaz de procurar un avance no sólo a nivel de metacompreensión, sino también que ejerza en el niño un sentido crítico. Esta prueba de

comprensión que no sólo se limita a evaluar la comprensión lectora en el recuerdo inmediato de detalles obtenidos a partir de un desarrollo lineal del texto, sino que promueve la elaboración personal por parte del lector. Son habilidades conjuntas que permitirán al niño organizar la información, resumir, inferir y establecer un juicio ante lo que lee.

CAPITULO II.

EL NIÑO CON PARÁLISIS CEREBRAL

En este apartado se analiza el término de parálisis cerebral, sus características, causas y tipos, con el fin de conocer, comprender e identificar ciertas necesidades que se deben tomar en cuenta para que el proceso de intervención pueda llevarse a cabo de manera fluida. Es importante que la demanda educativa pueda cubrirse de acuerdo a las necesidades que requiera del niño, desde las emocionales, contextuales y físicas.

De acuerdo con López J., y López M. (2008), la parálisis cerebral la configuran un grupo de alteraciones, procesos o sucesos que interrumpen, dañan o influyen negativamente en los patrones esperados de maduración cerebral, provocando una deficiencia permanente del cerebro. Son alteraciones del desarrollo que impiden el curso normal del proceso de adquisición de capacidades y destrezas. Están alteradas la coordinación motora y la regulación del tono muscular, provocando que el niño muestre patrones anormales de la postura y el movimiento.

Una de las características principales a mencionar es que la parálisis cerebral es una enfermedad permanente pero que no es progresiva, ya que se produce por una lesión en el Sistema Nervioso Central no maduro sólo durante los primeros años de vida y que puede diferenciarse por un trastorno persistente de la postura y el movimiento.

Para comprender más características que definen la parálisis cerebral, se retoma la definición de parálisis cerebral de Castro (2008), quien nombra tres componentes de la parálisis cerebral: 1) la alteración motriz o postural; 2) el carácter estático de la condición (que depende del tipo de rehabilitación, que se le instaure al niño con dicho problema); 3) el cerebro inmaduro en el momento de producirse la lesión. Siendo así, la parálisis cerebral consiste en un grupo heterogéneo de trastornos motores no progresivos del cerebro en desarrollo. La lesión puede ocurrir en cualquier momento prenatal o posnatal, hasta la edad de dos años.

Con lo anterior mencionado queda claro que la parálisis cerebral se caracteriza por ser un trastorno neuromotor, que afecta el tono, postura y movimiento de quien la padece. Se comprende que es un trastorno no progresivo, ya que su causa se debe a lesiones ocurridas durante el desarrollo fetal o la infancia que provocan una limitación de la

actividad corporal. Sin embargo, la parálisis cerebral puede tener consigo otros trastornos asociados.

Santucci (2002) identifica los siguientes hándicaps asociados a la parálisis cerebral: trastornos de los movimientos oculares, trastornos sensitivos y sensoriales, alteraciones de la percepción, alteraciones del lenguaje, deficiencia intelectual, epilepsia, trastornos de la conducta, trastornos del aprendizaje y alteraciones de orden general.

Estos trastornos asociados a la parálisis cerebral no están generalizados a todas las personas que la padecen, pues depende del tipo de parálisis que posee la persona. Caraball (2004) reconoce en primer momento la parálisis cerebral espástica, manifestada por la hipertonía, hiperreflexia, clonus, escaso movimiento espontáneo, respuesta plantar extensora, contracturas y deformidades; parálisis cerebral disquinética o atetosis, que es un cuadro discinético, con fenómenos atetósicos unilaterales o bilaterales y movimiento coreícos, siendo más frecuente la asociación coreo-atetosis, el cociente intelectual es poco afectado; en el caso de parálisis cerebral atáxica, se manifiesta con graves trastornos de la palabra, disartria, movimientos incoordinados, disimetría de miembros superiores, marcha balanceante y dificultad para mantener el equilibrio en bipedestación. El cociente intelectual es normal o poco afectado; por último distingue la disfunción cerebral mínima que se manifiesta por alteración de la conducta y aprendizaje en niños sin clara afectación neurológica, incoordinación motora, parécia espástica leve y asimetría de tono, hipercinesias.

Las clasificaciones anteriores tienen una definición clínica, a continuación se explican cada una de ellas de una forma más específica y digerible, para explicar la parálisis espástica se cita a García, M. C., Rosa, A., Montero, I., Martín-Caro, L., Gracia, B., Calvo, E., López, P. (1993).

La parálisis cerebral con signo de espasticidad consiste en una disarmonía en los movimientos musculares, se da un juego entre excitación de unos músculos e inhibición de los antagonistas, observándose una exagerada contracción cuando los músculos están en extensión. La espasticidad interfiere con la realización del movimiento voluntario, se caracteriza por la existencia de espasmos musculares cuando el sujeto desea realizar una acción. Por otro lado, los niños tienden a manifestar hipertonidad, es decir, aumentos

exagerado del tono muscular y, aunque es muy difícil generalizar, se puede decir que las extremidades inferiores están más afectadas que el resto del cuerpo.

Otra clasificación de parálisis cerebral es la atetoide o también identificada como discinética, puede afectar los movimientos del cuerpo entero. Según Santucci (2002), esta forma de parálisis cerebral típicamente involucra lentos movimientos incontrolados y bajo tono muscular que causa dificultades para la persona al tratar de sentarse en forma derecha y caminar.

El tercer tipo de clasificación se refiere a la atáxica, que se caracteriza por un desequilibrio. García (1993) aporta que la parálisis cerebral con señales de ataxia, se distingue por la incoordinación de los movimientos voluntarios debida a una alteración del balance, de la postura o de la retroalimentación kenestésica. Este tipo de mal neuromotor se caracteriza por inestabilidad en la marcha o descoordinación motora tanto fina como gruesa. El niño atáxico cuando camina lo hace con los brazos elevados, de forma inestable, lo que provoca que se caiga con frecuencia. Su habla es igualmente incoordinada y con ritmo.

En algunos casos, se pueden presentar combinaciones de los tipos de esta anomalía, cuando ello sucede se habla de parálisis cerebral mixta. Santucci aporta que los tonos musculares de este tipo de parálisis son altos y bajos, algunos músculos son demasiado apretados, otros demasiado sueltos, creando una mezcla de rigidez y movimientos involuntarios.

Para finalizar, es importante identificar las áreas físicas en las que se encuentra la difusión de cada uno de los tipos de parálisis cerebral. Federico (2007), aporta que la parálisis cerebral puede ser origen central o periférico y genera en el niño alteraciones en el tono muscular, haciendo que esté muy alto, muy bajo o que fluctúe entre ambos. Se clasifica básicamente en cuatro grandes grupos, según su localización cerebral: espática (donde están afectadas las vías motoras voluntarias, piramidal), atetósica (con compromiso en las vías motoras involuntarias, extrapiramidal), atáxica (con compromiso en el cerebelo) y mixta.

De acuerdo a la teoría revisada, la parálisis cerebral es una deficiencia o anomalía de tipo neuromotor debida a una lesión cerebral que puede producirse ya sea, en el primer momento del embarazo, durante o después. Se puede reconocer ésta anomalía por una

alteración de la postura y del movimiento, alteraciones producidas por una lesión del sistema nervioso central, que no suele ser progresiva pero es irreversible. Ahora que se comprende qué es la parálisis cerebral, que características la definen y su clasificación, pasaremos a analizar las causas de este trastorno neuromotor.

2.1. Causas de la parálisis cerebral infantil

De acuerdo a la teoría revisada, las causas de la parálisis cerebral tienen presencia durante los primeros años de vida, hasta los dos o tres. Las causas generalmente se dividen en tres: prenatales, perinatales y postnatales.

En este apartado, se revisarán las causas o el origen de la parálisis cerebral con el fin de acercarnos al conocimiento de la necesidad especial que solicita este estudio de caso.

Arcas, M. (2006) distingue la siguiente etiología de la parálisis cerebral:

- Causas prenatales: prematuridad, fallo genético (cromosomopatías), embriopatías (rubéola, sida, etc.), factores maternos (edad avanzada, abortos frecuentes, etc.), agentes físicos (radiaciones), agentes químicos (alcohol).
- Causas perinatales: sufrimiento fetal en el transcurso de un parto prolongado, traumatismo cerebral, hemorragia intracraneal, anoxia perinatal.
- Causas postnatales: meningitis y encefalitis, enfermedades infecciosas, traumatismos, cuadros de deshidratación, anoxia postnatal, encefalopatía bilirrubínica.

Todos estos aspectos juegan un papel de foco de atención para considerar que un niño puede padecer parálisis cerebral, algunos de ellos pueden prevenirse a través del cuidado y seguimiento de las indicaciones del médico, otros se deben a factores internos o genéticos. Para seguir con el análisis de las causas de la parálisis cerebral, se citará a Federico (2007), que ofrece una descripción breve y clara sobre esta clasificación.

Las causas prenatales se dan durante el embarazo, en el periodo embrionario o en el fetal, pueden existir lesiones por cualquiera de los siguientes motivos: por intoxicación materna, un traumatismo en la madre (paro cardíaco), por una exposición descuidada a rayos X, por enfermedades virósicas como la toxoplasmosis o la rubéola, por problemas

de hipertensión arterial o de adicción de drogas, tabaco o alcohol, por factores genéticos, alteraciones en el desarrollo intrauterino, cromosómicos, etc.

Las causas perinatales se dan en el momento del nacimiento, las causas pueden desencadenar un lesión cerebral por falta de oxígeno (anoxia perinatal) son: problemas con el cordón umbilical, pelvis muy estrecha, mala utilización de fórceps, nacimiento con muy bajo peso o prematuramente, reacciones contra la anestesia peridural que recibe la madre y que pasan al bebé, nacimiento muy brusco (cuando la madre dilata rápidamente y se da lo que se llama parto en avalancha) o placenta envejecida (cuando no se transmite el oxígeno normalmente, pasándose la fecha del parto), entre otras causas.

Lo que refiere a las causas posnatales, suelen darse entre los primeros seis meses de vida por traumatismos de cráneo (golpe y rotura del cráneo), deshidrataciones, virus, anestesias, intoxicaciones (tragan cosas tales como plomo, etc., u objetos que les obstruyen el paso del aire, ya que en los primeros meses se llevan todo a la boca), ahogos en bañera o piletas, electrocución, entre otras.

Como puede verse, las causas de la parálisis cerebral son bastas y su clasificación generalmente hace referencia a tres etapas: prenatal, perinatal y posnatal. En cada una de estas etapas, el niño se encuentra vulnerable a aspectos físicos, biológicos y fisiológicos ya que durante sus primeros años de vida su sistema nervioso está en proceso de formación y desarrollo, cualquier factor interno o externo puede beneficiar o afectar el proceso de maduración. Algunos especialistas de la parálisis cerebral distinguen otra clasificación a parte de las tres analizadas, como pueden ser los factores hereditarios. A continuación otra clasificación de las causas de parálisis cerebral.

Rosa, Montero y García (1993, p. 25), retoman este cuadro diseñado por Denhof, para explicar la clasificación de las causas de la parálisis cerebral.

I. Factores Hereditarios:

1. *Estáticos*: atetosis familiar, paraplejia familiar, temblor familiar.
2. *Progresivos*: enfermedad desmielinizante de origen viral o indeterminado (los desórdenes cromosómicos son raros en parálisis cerebral, así como los metabólicos).

II. Factores Congénitos (adquirido en el útero)

1. Rubeola, toxoplasmosis, citomegalia, herpes simple y otros agentes infecciones o virales.
2. Anoxia materna, envenenamiento por monóxido de carbono, estrangulación, anemia, hipotensión asociada con anestesia espinal, infarto placentar, placenta repentina.
3. Hemorragia cerebral prenatal, toxemia materna, trauma directo, diátesis hemorrágicas maternas.
4. Anoxia prenatal, torsión o enredo del cordón.
5. Toxinas diversas, drogas.

III. Perinatal (durante el parto):

1. Anoxia mecánica: obstrucción respiratoria, sobredosificación con drogas, placenta previa o repentina, hipotensión asociada con anestesia espinal, parto de nalgas con retraso de la cabeza del recién nacido.
2. Traumatismo: hemorragia asociada con distocia, desproporciones y malposiciones, aplicaciones imprudentes del fórceps, resistencia de la cabeza, parto inducido, cambios súbitos de presión, alumbramiento precipitado, parto por cesárea.
3. Complicaciones del nacimiento. Prematuridad, inmadurez, dismadurez, postmadurez, hiperbilirrubinemia y factores de isoimmunización, trastornos hemolíticos, “distres” respiratorio, sífilis, meningitis y otras infecciones, reacciones de la drogadicción, reacciones de la hipoglucemia, reacciones a la hipocalcemia.

IV. Posnatal y primera infancia:

1. Traumatismo (hematoma subdural, fractura craneal, contusión craneal.).
2. Infecciones (meningitis, encefalitis, abscesos cerebrales).

3. Accidentes vasculares (aneurisma cerebral congénito, trombosis, embolia, encefalopatía hipertensa, súbitos cambios de presión).
4. Toxinas (plomo, arsénico, alquitrán, derivados...).
5. Anoxia (envenenamiento por monóxido de carbono, estrangulación, anoxia por bajas presiones y extremada altitud, hipoglucemia).
6. Neoplasia y neurodesarrollo tardío (tumor, quiste, hidrocefalia progresiva).

Cada una de estas clasificaciones aporta una visión general sobre el origen de la parálisis cerebral, algunas de ellas pueden prevenirse, otras no. Se ha dicho que es una anomalía de tipo neuromotor que afecta el desarrollo del sujeto durante los primeros años de vida. Si bien no es progresiva si limita el desarrollo de ciertas habilidades y puede desencadenar otros trastornos como visuales, sensitivos, sensoriales, de percepción, lenguaje, de aprendizaje etc.

Un niño puede adquirir esta anomalía durante el embarazo, durante el parto o durante la infancia, aproximadamente hasta los dos o tres años de edad. Existen diversos tipos de parálisis, como la espástica, la atetoide o atáxica, y en algunos casos la combinación de ellas o bien parálisis mixta. A continuación se analizarán más de las características que distinguen a la parálisis atetoide, ya que trata del caso específico de este estudio de caso, y es esencial que se tomen en consideración para adecuar o modificar actividades contextuales, de aprendizaje y de instrucción.

2.2. Características de la parálisis cerebral atetoide (caso específico)

La parálisis cerebral con rasgos de atetosis es un trastorno que se caracteriza por movimientos irregulares, lentos y espontáneos, que pueden presentarse sólo en las extremidades o bien extenderse a todo el cuerpo. Este tipo de movimientos se presentan de forma espasmódica e incontrolada.

Este tipo de parálisis cerebral atetoide es la que posee el niño con el que se trabaja a lo largo del proyecto, es necesario entender las características que la definen, ya que de ello dependerán ciertas adecuaciones y especificaciones que deben tomarse en cuenta para la aplicación del programa psicoeducativo que utilizará las canciones como recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora del niño con parálisis cerebral atetoide.

Méndez (1991) define que la parálisis cerebral está asociada a los defectos del tono muscular, las alteraciones de la coordinación. Se presentan movimientos involuntarios de las extremidades, especialmente de los dedos e las manos y de los pies, que aumentan con las emociones y disminuyen durante el sueño. Los movimientos voluntarios son posibles pero de inicio lentos y pueden ser interrumpidos bruscamente por los movimientos involuntarios.

Este tipo de parálisis se distingue por frecuentes movimientos involuntarios de las cuatro extremidades del cuerpo, se presentan de forma espasmódica y desorganizada. Las alteraciones del tono muscular se manifiestan de acuerdo al estado anímico, físico o fisiológico de quien la padece.

Payuelo & Arriba (2000) mencionan que este tipo de lesión se sitúa en el sistema extrapiramidal fundamentalmente en los núcleos de la base. Los tipos de movimientos que caracterizan este mal neuromotor son lentos, involuntarios e incoordinados, por lo que tienden a dificultar la actividad voluntaria. Se presentan en gran medida cambios bruscos de tono, pasando de un tono bajo a normal, o a una espasticidad exagerada, sin embargo, lo que les caracteriza más son los movimientos involuntarios.

Como puede verse, la mayor característica de este mal neuromotor es la presencia de movimientos involuntarios. Lissauer & Clayden (2009) distinguen los siguientes movimientos; corea, que son los movimientos cortos no repetitivos, irregulares y súbitos; disotonía y atetosis, que se distinguen por la contracción simultánea y sostenida de los músculos agonistas y antagonistas que afecta al tronco o las partes proximales de las extremidades (disotonía), o a las partes distales de las extremidades (atetosis). Así mismo, afirma que el intelecto puede permanecer relativamente inalterado. Los signos de este mal neuromotor se deben a la lesión de los ganglios de la base o de las vías asociadas (extrapiramidal).

Es importante tomar en cuenta cada una de las características que definen a la parálisis atetoide, ya que es la necesidad especial que define al niño, además al poder identificar las conductas propias de esta anomalía se puede modificar, adecuar o buscar distintas alternativas para evitar que se obstaculice el proceso de intervención. Al tener claras las características de este mal neuromotor, se permite que el instructor genere las

herramientas necesarias para saber cómo actuar sin que ello impida el proceso de intervención psicopedagógica.

Zitelli, & Davis (2009) señalan que los niños con parálisis cerebral atetoide no realizan movimientos voluntarios hasta después del primer año de vida, los niños afectados suelen estar hipotónicos y tienen reflejos normales desde el principio, a la edad de 1-2 años la hipotonía suele sustituirse por espasticidad y aparecen los movimientos involuntarios. El tono exagerado y los movimientos discinéticos alcanzan su máxima intensidad alrededor de los 3 años. La parálisis cerebral se ha asociado con encefalopatía por bilirrubina y con lesión de los ganglios basales.

Para comprender el porqué del mal neuromotor en su tipo atetósico es fundamental saber dónde y qué funciones desempeña el área lesionada. Se ha mencionado hasta el momento que la parálisis tiene su anomalía en el Sistema Nervioso, en el caso de la parálisis con características atetoides, su lesión se encuentra específicamente en los ganglios basales, componente del sistema nervioso. Wishaw (2006) explica que los ganglios basales (o núcleos subcorticales) son un conjunto de estructuras localizadas, principalmente, debajo de las regiones anteriores de la neocorteza. Incluyen el putamen, el globo pálido, el núcleo caudado y la amígdala.

Las funciones que se le adjudican a ésta área son las de índole motor, es importante identificar tanto su localización como las funciones que desempeña y por lo tanto comprender qué es lo que sucede cuando sufre lesión. Se dice que al suceder un daño en los ganglios basales, se manifiesta movimientos involuntarios, cambios en la postura y tono muscular; todas estas características definen a la parálisis cerebral atetoide. A continuación se cita una definición breve pero concisa de los ganglios basales, no nos interesa aquí un conocimiento detallado sobre las bases fisiológicas y neurológicas del sistema nervioso central y su relación con los ganglios basales, sino una descripción detallada que nos ayude a comprender la relación de ésta área con el mal neuromotor que presenta la necesidad educativa a tratar. Para ello se cita la siguiente información que ofrece una idea general y específica que ayuda a comprender de manera sencilla el porqué del mal neuromotor a tratar, la parálisis cerebral atetoide.

Los ganglios basales según Carlson (1996) son un componente importante del sistema motor. Se sabe que son importantes porque su destrucción por enfermedad o accidente

provoca severas deficiencia motoras. Los núcleos motores de los ganglios basales incluyen el núcleo caudado, el putamen y el globo pálido. Los ganglios basales reciben la mayoría de su información de la corteza motora primaria y de la sustancia negra, adonde la envían de regreso También envían información al núcleo vestibular y la formación reticular por medio del puente. A través de estas conexiones los ganglios basales influyen en los movimientos controlados por la corteza motora primaria y ejercen cierto control sobre el sistema ventromedial.

Resumiendo, la parálisis cerebral atetoide es una anomalía de tipo neuromotor que se caracteriza por movimientos espasmódicos e involuntarios que pueden verse lentos o aumentar de un momento a otro. Ello se debe a que la lesión se encuentra en los ganglios basales, elemento que comprende el funcionamiento motor y que el daño en esta área puede provocar esos movimientos involuntarios, afectando también el tono muscular y la postura. Comprendida ahora, la necesidad especial de este estudio de caso, es importante identificar las dificultades a las que se enfrenta un niño con parálisis cerebral, para esta investigación se analizan dificultades sociales, físicas y cognitivas.

2.3.Dificultades que puede tener un niño con PC en la comprensión de textos

2.3.1. Sociales

Una de las principales barreras para el ser humano es el contexto en el que se encuentra inmerso, el que lo forma y moldea según la ideología o cultura que lo envuelve; el contexto social, es en gran parte, el que establece el grado de calidad del ser humano así como a progresar u obstaculizar la formación y trayectoria de su desarrollo integral. Las situaciones de exclusión y discriminación se dan frecuentemente hacia personas con algún tipo de discapacidad, suelen ser más vulnerables al ser una población minoritaria de un país.

De acuerdo con el VII Informe sobre Derechos Humanos (2010): el Censo General de Población Y Vivienda Del año 2000 (XXII CGPV 2000) definió a la persona con discapacidad como “aquella que presenta alguna limitación física o mental, de manera permanente o por más de seis meses, que le impide desarrollar sus actividades dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. Dicho Censo consideró cinco tipos de discapacidades: motriz, visual, mental, auditiva y de lenguaje. Según dicho

Censo, el total de PCD (personas con discapacidad) en México es de 1, 795, 000; lo que representa el 1.8% de la población total. La discapacidad más frecuente es la discapacidad motriz, que representó el 45.3% del total.

Las estimaciones de la población con discapacidad realizadas en México difieren según la fuente, aunque el rango de variación no es muy elevado.

Según Brogna P., (2009), el conteo de Población y Vivienda de 1995 arrojó una estimación de 2.33%; la Encuesta Nacional de Salud realizada en el año 2000 reportó una prevalencia de 2.35%; el Censo de Población y vivienda de 2000 cuantificó, a partir del cuestionario básico aplicado a todas las viviendas del país, 1 795 300 personas con discapacidad (1.84% de la población total) y con base en el cuestionario ampliado que se aplicó a una muestra de 2.2 millones de viviendas, se contaron 2241193 personas discapacitadas (2.31% de la población). La discapacidad motriz, que es la más frecuente, afecta a 44.9% de la población con discapacidad estimada según la muestra censal, con una prevalencia sobre la población total de 1%.

Las personas con discapacidad frecuentemente se exponen a situaciones de discriminación y limitación, desde diferentes puntos, ya sea en sector salud, sector laboral, sector educativo y social. La sociedad que puede beneficiar o frenar este proceso. Debe reconocerse y admitirse explícitamente a escala Internacional que las personas con discapacidad deben disfrutar de todos los derechos y libertades sin ser objeto de discriminación por motivo de su discapacidad.

El texto sobre la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, en el artículo 24, se destaca el tema de Educación; a continuación se cita el punto número 1, para dar cuenta de la importancia que tiene esta área para el generar el desarrollo integral de un niño con discapacidad.

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

La persona que padece algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial es, aún en estos tiempos, visiblemente discriminada. La sociedad y hasta su propia familia no están conscientes de que estas personas tienen derecho a una vida plena y digna, y que poseen la misma igualdad de oportunidades, por lo que no se les debe privar y limitar de las mismas. Todo ello puede ser logrado mediante la eliminación de todas las barreras físicas, sociales o culturales que se han generado a lo largo del tiempo y que han obstaculizado el óptimo desarrollo integral del individuo.

Asimismo, el VII Informe sobre Derechos Humanos (2010) declara que diversas instituciones públicas se han encargado de difundir los derechos de las PCD. Entre dichas instituciones se encuentran el CONADIS, el Sistema DIF Nacional, la CNDH, la Secretaría de Relaciones Exteriores y la Cámara de Diputados, entre otros, pero si de derechos hablamos, uno de vital importancia para el niño con discapacidad es el derecho a tener una educación, área de importancia para visualizar al niño como individuo íntegro y asegurar su desarrollo óptimo.

El Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (2002), defiende que: En materia educativa la prioridad de la política pública federal es garantizar la equidad y mejorar la calidad del proceso y los resultados. Alcanzar la justicia educativa y la equidad es el primer objetivo estratégico establecido en el Programa Nacional del sector; ello implica un conjunto de acciones para revertir la desigualdad educativa y favorecer mediante mayores y mejores recursos a la población vulnerable de nuestro país, de la que forma parte la población con discapacidad.

La educación, aparte de ser un derecho de cualquier persona es un medio eficaz para asegurar que las personas con discapacidad alcancen o adquiera una plena incorporación en el ámbito social, así como en una futura vida laboral. El niño tiene el derecho a

acceder a una educación donde se propicie su integración en las escuelas regulares; de no ser posible esto, tiene derecho también a una educación especial que apropiada a sus condiciones físicas, intelectuales y sociales.

La Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad (2011) señala que la Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Por tanto, se atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. Así mismo, manifiesta que la Educación Inclusiva es la que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. En su artículo 12, define que La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.

Las dificultades de acceso al sector educativo a las que puede enfrentarse un niño con parálisis cerebral, han propiciado que se establezcan instituciones que luchan en *pro* del acceso a la Educación de los niños, tratando de reducir las limitaciones o discriminaciones sociales a los que han sido enfrentados.

Samaniego (2009) realiza una investigación sobre discapacidad y educación en Latinoamérica. Comenta que en el I Foro Internacional, “La inclusión educativa en la región: alcances y límites” (Cochabamba, 2007), Patricia Sánchez Regalado, de México, señala que la Educación Especial en México es una modalidad de atención de la Educación Básica y ofrece sus servicios a través de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y de los Centros de Atención Múltiple (CAM) Básico y Laboral. La USAER promueve el fortalecimiento de la escuela al apoyar la atención de las necesidades educativas especiales mediante el trabajo conjunto con la escuela para diseñar diferentes estrategias psicopedagógicas en pro de un mejoramiento de la calidad de la educación. Afirma que los CAM, en sus dos modalidades, Básico y Laboral, constituyen una oportunidad para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad que desarrollan competencias para la vida y el trabajo, favoreciendo su integración escolar, social y laboral.

Hasta ahora se ha venido reflexionando sobre los esfuerzos educativos que se han logrado a través de las leyes, comisiones e instituciones que dan importancia a la discapacidad en México. Sin embargo, no todos los esfuerzos tienen frutos o alcanzan las expectativas que se esperan para otorgan educación a la población con discapacidad, ya especial e inclusiva.

Según el Boletín de INEGI (2013) sobre el Avance del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) existe un avance del levantamiento de escuelas. A la fecha se han visitado más de 246, 000 centros que representan el 90.8%, se han censado el 69.9% de centros de trabajo, mientras que el 11.1% están en proceso de levantamiento y en el 9.8% no ha sido posible obtener información. Dentro de las entidades que reportaron el mayor porcentaje de negativas respecto a los centros visitados son Chiapas, Michoacán de Ocampo, Oaxaca, Quintana Roo, Veracruz de Ignacia de la Llave y Baja California Sur. Respecto al personal y a los alumnos, a la fecha (5 de Noviembre 2013) se han censado a más de 19.8 millones de alumnos y a 1.6 millones del personal docente y administrativo.

Analizados todos estos datos, puede verse que hay un esfuerzo por otorgar el derecho educativo a los niños con discapacidad. Es importante que la educación especial deba progresar en modalidad de educación básica, donde los alumnos puedan acceder a una inclusión en el proceso de aprendizaje, donde cada uno de los elementos de la comunidad educativa pueda asumir la responsabilidad de la educación de todos los alumnos.

Como puede verse el contexto cultural y social juega un papel importante en el desarrollo de cualquier niño. Si bien, el acceso a la educación es también un derecho indispensable para un niño con discapacidad, lo es de igual manera la interacción que tenga el sujeto para desenvolverse de manera factible con su ambiente, así mismo esta interacción le permite acceder a la construcción de conocimientos. Recordemos que uno de los defensores de este tipo de aprendizaje es Lev Vigotsky:

Garton y Pratt (1991) citan que Vigotsky hizo importantes contribuciones al estudio del desarrollo mental incluyendo el lenguaje hablado y el escrito. Su teoría de aprendizaje descansa sobre la premisa fundamental de que el desarrollo tiene lugar en un nivel social, dentro del contexto cultura. Respecto al desarrollo cognitivo infantil, se postula

que el funcionamiento intelectual tiene lugar inicialmente en el plano social, para proseguir después en el individual.

El contacto que pueda generar el niño con otras personas de igual o mayor edad le puede propiciar gran cantidad de bagaje de conocimientos, necesarios para el proceso de comprensión de una lectura. El papel de la sociedad en el proceso de aprendizaje provee la construcción de conocimientos y el cúmulo de experiencias, favoreciendo la interiorización de mecanismos de acción.

Pozo (1920) explica cómo concibe el aprendizaje Vigotsky. El vector de aprendizaje sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas psicológicas. La ley fundamental de la adquisición de conocimiento comienza siempre siendo interpersonal para, a continuación, internalizarse o hacerse interpersonal: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”. Este vector internalizador en el desarrollo cultural recibe el nombre de la ley de la doble formación, ya que, según él, todo conocimiento se adquiere, por así decirlo, dos veces.

Ofrecer la oportunidad al niño de relacionarse con su contexto inmediato le permitirá dotarse de conocimientos cotidianos necesarios para propiciar un aprendizaje, ya sea en la vida cotidiana y en el proceso de aprendizaje, implicado el proceso de comprensión lectora. De igual manera, el grado de interacción social al que sea sometido le permite obtener un considerable crecimiento en su bagaje de conocimientos culturales, mismos de los que puede hacer uso cuando llegue el momento de enfrentarse ante diferentes tipos de textos.

Fraca (2003) afirma que, específicamente, para el caso de la lectura, la comprensión de un texto estaría dada por la “reconstrucción” de los significados que el lector elabora a partir de su interacción con el texto y con el medio social donde éste se desenvuelve, es decir, la cultura escrita. Vigotsky entiende el aprendizaje a partir de dos niveles de desarrollo: el desarrollo efectivo y el desarrollo del conocimiento potencial. La diferencia entre ambos tipos de desarrollo estaría dada por la zona de desarrollo próximo o potencial de un sujeto en una tarea o dominio concreto.

El que un niño con discapacidad o bien algún tipo de necesidad educativa (o ambos como lo es en este caso) tenga la oportunidad de convivir con otras personas puede ubicarlo en el “aquí y ahora”; así mismo, que visualice la dinámica de su entorno; participe de forma autónoma y a su manera en el mismo; internalice costumbres, normas, reglas y progresivamente conforme o construya sus propias ideas. Este proceso forma a cada humano que integra la sociedad, por lo que, brindar al niño el contacto con sus iguales puede generar procesos de construcción que necesita para comprender su mundo, enfrentarse a lo tangible, para después entrar en el mundo de la imaginación, en el que debe construir por sí mismo, esto es el mundo de la lectura.

Si bien, como se ha mencionado a lo largo de este apartado, se han elaborado una serie de proyectos, convenios y diversos movimientos por parte de reconocidas instituciones para evitar la discriminación ante las personas con algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial, es importante reconocer no solo la participación y lugar a la que tienen derecho éstas personas en la sociedad, sino también reconocer la importancia que tiene la sociedad para promover el aprendizaje y desarrollo integral óptimo de todo individuo.

La cultura puede ser tanto el principal obstáculo o posibilidad para que el niño pueda desarrollarse íntegramente; en materia educativa, la interacción con su entorno y sociedad en general pueden proporcionarle los componentes elementales que respalden sus conocimientos y la utilización de los mismos en diferentes áreas de estudio, en este caso, el proceso de comprensión lectora. Hasta ahora ha sido analizada la importancia del papel social en la comprensión de textos de un niño con discapacidad, pero hay otros factores que impiden o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, como los factores físicos.

2.3.2. Físicas

Es de esperarse que un niño con parálisis cerebral sin diferenciar el tipo o clasificación que se padezca, va a poseer evidentes disminuciones físicas, visualizando de manera más directa las deficiencias motóricas o bien las cualidades especiales que se observan del tono muscular. Los alumnos con esta deficiencia presentan una clara desventaja en su aparato motor que se manifiesta en sus posturas, desplazamientos, coordinaciones y en la manipulación.

Tripero (1995) comenta que todos los especialistas coinciden en reconocer que la intervención educativa en la evolución de la motricidad infantil influye de una manera destacada en todos los restantes parámetros del desarrollo: inteligencia, comunicación, afectividad, sociabilidad, etc., en los niños considerados normales desde el punto de vista de la valoración neurológica, más importante puede serlo en los niños con ciertas deficiencias motóricas. Ahora bien, no siempre todos reciben, en la misma proporción, a necesaria estimulación neuro-motriz o perspectiva en el ámbito familiar o de la escuela infantil, generándose grandes diferencias en relación a la organización del esqueleto motor, propioceptiva, espacio-temporal, del tono muscular o de la motilidad.

Como ya vimos anteriormente, el mal neuromotor que se produce en la parálisis cerebral tiene relación con el sistema nervioso central, en éste caso, el daño en los ganglios basales afectan el control de los movimientos naturales y automáticos del cuerpo. Ello provoca que el movimiento natural y autónomo se vea afectado, limitando al sujeto la adquisición y manipulación adecuada de su cuerpo que le permita interactuar de manera eficaz con su entorno. Es así, como el niño con parálisis cerebral se enfrenta ante una dificultad que le obstruye el acceso a las diferentes áreas de estudio.

Para que estas situaciones no obstaculicen a los niños en su desarrollo escolar, se propone que en su entorno educativo se lleven a cabo modificaciones necesarias para atender las dificultades que presenten los alumnos con necesidades especiales. Este tipo de modificaciones se definen como adaptaciones curriculares. Ricci (2012), define este concepto como las modificaciones que es necesario realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para los que se aplica.

Este tipo de adecuaciones son indispensables para ofrecer a los alumnos que sufren una función motriz reducida, alternativas para mejorar su forma de trabajo, ya que generalmente tiende a ser inferior a la de los otros niños de su misma edad. El mero hecho de agarrar un lápiz o cualidades que exijan movimientos manuales sufrirán las consecuencias de la torpeza, los espasmos o los movimientos involuntarios que caracterizan un mal neuromotor. Para combatir limitantes físicas de los niños con parálisis cerebral en el contexto educativo, se puede acudir a un tipo de adecuación curricular.

De acuerdo con Méndez, Moreno & Ripa (2006), en el caso de los niños deficientes motóricas, estas adaptaciones se centran fundamentalmente en tres grandes bloques, las que posibilitan el acceso al currículum y tienen que ver con la movilidad, la postura, la manipulación y la comunicación; en los objetivos y contenidos curriculares. En cuanto a adaptaciones de acceso, retoman la movilidad y el desplazamiento.

Para comenzar, la limitante expresión corporal, la escasa autonomía y deficiente control sobre los movimientos le dificulta al niño incorporarse al aula, manejar los materiales o instrumentos de los que se hacen uso en la escuela, así como expresarse de manera fluida ante las situaciones escolares. Estas características pueden presentar un considerable impedimento para que el niño pueda acceder al aprendizaje.

Payuelo & Arriba (2000) fundamentan que una de las decisiones más relevantes en la atención educativa del niño con parálisis cerebral irá encaminada a introducir o adaptar los elementos de acceso al currículum. El niño que presenta una parálisis cerebral puede tener impedimentos físicos en el entorno que le impidan desarrollar las oportunidades que brinda la escuela para aprender sus contenidos, esto es, para acceder al currículum ordinario. Entre los elementos de acceso se encuentran: eliminación de barreras físicas horizontales y verticales; recursos materiales de baja tecnología para la presión, grafomotricidad, marcha, etc.; recursos informáticos para escribir, dibujar, comunicarse, etc.; sistemas de Comunicación Asistida para alumnos no vocales; búsqueda de soluciones organizativas como redistribuir el entorno, como colocación de las aulas que integran niños con sillas de ruedas en planta baja, distribución de libros y material educativo en los estantes más accesibles, colocar los pupitres para permitir el desplazamiento a recurso como la pizarra, etc.; recursos humano para solucionar los problemas de accesibilidad que no pueden resolverse mediante la introducción de recursos materiales o la búsqueda de soluciones organizativas.

Las deficiencias motóricas propias de un niño con parálisis cerebral pueden, en cierto modo obstaculizar su proceso de aprendizaje, debido a sus limitaciones físicas. Sin embargo, a partir de que se hagan adaptaciones de acceso al currículum para remediar esta situación se otorga la posibilidad de que el niño acceda al ámbito escolar y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen otras deficiencias físicas, que deben tomarse en cuenta para comprender la situación académica a la que se enfrenta un niño con parálisis cerebral con el fin de que puedan tomarse en cuenta las adecuaciones o adaptaciones

necesarias en el proceso de intervención de la necesidad específica que se demanda. Estas deficiencias se retoman de las aportaciones de Bautista (1993, p. 299):

- Trastornos del lenguaje: con frecuencia la parálisis cerebral se va a manifestar en el área del lenguaje, viéndose afectados formas de expresión como la mímica, los gestos y la palabra, al necesitar y estar éstas basadas en movimientos finamente coordinados. Los trastornos referidos al lenguaje expresivo tienen su causa con espasmos de los órganos de la respiración y del órgano fonatorio. Estos se manifiestan o se presentan con una mayor lentitud del habla, modificaciones de la voz e incluso ausencia de la misma. También se van a presentar trastornos en la producción de las palabras, tomando la forma de un lenguaje a saltos, con pausas respiratorias extrañas, e incluso la reunión de frases debido a una respiración superficial y/o arrítmica. Son muy significativos los retrasos en el desarrollo del lenguaje comprensivo.

Estas dificultades físicas del lenguaje oral pueden obstaculizar el acceso a la comprensión lectora puesto que posee cualidades que son necesarias para que el niño pueda progresar de forma óptima. El poseer un lenguaje deficiente en producción puede generar cierta confusión entre los que se tratan de procesar, es decir lo que se va decodificando y el esfuerzo por conformar la construcción de la macroestructura del texto.

- Trastornos auditivos: la incidencia de estos trastornos en la parálisis cerebral es mayor que en la población general, debido a: ictericia neonatal (coloración amarillenta de la piel o mucosas), viriasis del sistema nervioso central (estado producido por un virus), secuelas de meningoencefalitis, encefalopatías post-rubeola materna. Los problemas auditivos poseen una naturaleza múltiple. Las pérdidas auditivas se distinguen por dificultades en la transmisión del sonido, en la percepción del mismo, o por la combinación de ambas.

Cuando un niño se enfrenta a problemas auditivos, posee evidentes desventajas sobre variadas áreas de aprendizaje. En este caso, el proceso de comprensión lectora se ve obstaculizado cuando se posee un déficit auditivo, ya que éste aspecto es de suma importancia para la lectura en voz alta, ya sea grupal o individual. En este caso, los mensajes pueden ser confusos para el niño lo que puede provocar una distorsión o idea

equivoca entre lo que se trata de escuchar y comprender del texto. Así mismo, pueden presentarse deficiencias en la producción de las palabras cuando se lee, los saltos y pausas pueden generar un lenguaje menos comprensivo, aspecto que puede influir directamente en el proceso de comprensión lectora.

- Trastornos visuales: en algunos casos podemos observar patología visual, presentándose con mayor frecuencia los trastornos oculomotores. Estas deficiencias visuales se podrían agrupar en: trastornos de la motilidad (estrabismo y nistagmus), trastornos de la agudeza visual y del campo, trastornos de la elaboración central. Con frecuencia, suele estar alterada la coordinación de los músculos oculares, mostrándose una coordinación insuficiente en ambos ojos y un desdoblamiento de la imagen.

Cuando un niño con parálisis cerebral posee deficiencias visuales, queda claro que su proceso de comprensión lectora puede ser obstaculizado. Sin embargo, es obligación del profesional de la educación valerse de recursos alternos para cubrir las necesidades específicas educativas que demande el niño, sea cual sea el trastorno que se suma a la parálisis cerebral.

Todos estos trastornos asociados con la parálisis cerebral, se pueden sobrellevar de tal manera que no afecten el proceso de aprendizaje de los niños. Para ello, es que las adaptaciones curriculares se implementan en la educación básica. Analizaremos otra propuesta de adaptación de acceso, analizadas por Blanco (2001), que clasifican en tres los medios de acceso al currículo:

Las *condiciones físico-ambientales* se refieren a la eliminación de barreras arquitectónicas: insonorización de las aulas; ubicación del alumno en lugares donde tenga pleno acceso a la información y pueda interactuar con sus compañeros; distribución del espacios, condiciones adecuadas de luminosidad, etc.

Los *materiales, equipamiento y ayudas técnicas* tratan de compensar las dificultades derivadas de la discapacidad y los alumnos y les permitan participan en las actividades de enseñanza aprendizaje con un mayor grado de autonomía.

Los *códigos de comunicación* se refieren a necesitar y aprender un código aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito.

Para ofrecer calidad a la educación de sujetos con parálisis cerebral será necesario que, cómo profesionales de la educación se tomen en cuenta diversos elementos para procurar su desarrollo educativo de forma integral. Tomar en cuenta dichas deficiencias motóricas nos va a permitir intervenir óptimamente.

Como puede verse, las dificultades físicas que tiene un niño con parálisis cerebral, le limitan de cierto modo para desempeñarse de forma efectiva en el ámbito escolar, sin embargo, existen adaptaciones que pueden hacerse al currículo para reducir los límites que impiden al niño la construcción de conocimientos. A parte, de las dificultades físicas, también se encuentran las dificultades cognitivas a las que se enfrentan los niños para acceder al aprendizaje, sin embargo las modificaciones de Curriculum vuelven a intervenir para impedir que se frene el desarrollo educativo de los niños con necesidades educativas especiales.

2.3.3. Cognitivas

Con base en la experiencia clínica se ha comprobado, a través de estudios que intentan correlacionar el desarrollo motor con los procesos cognoscitivos, que los niños con parálisis cerebral pueden tener una inteligencia normal. Es decir, no hay una relación o norma clínica que indique que la parálisis cerebral establezca un daño en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, hay que tener presente que ante ciertas deficiencias propias del niño con parálisis cerebral, el progreso en ellas va a depender de una buena intervención o estimulación que reciba el niño desde una temprana edad en cada una de las áreas de desarrollo.

La inteligencia de un niño con parálisis cerebral, en la mayoría de los casos, está conservada, no puede generalizarse que la deficiencia motórica tenga que estar asociada a una deficiencia mental. En sí, lo que diferencia a estos alumnos es la capacidad de que posean un nivel mayor o menor número de deficiencias cognoscitivas o trastornos asociados al tipo de mal neuromotor, determinando así el funcionamiento del proceso de aprendizaje.

A continuación, para plantear algunos de los trastornos que pueden presentarse a nivel cognoscitivo en el niño con parálisis cerebral, se presentan algunos de los trastornos que hace mención Bautista (1993).

Trastornos del desarrollo mental: una lesión cerebral no afecta siempre a la inteligencia. Entre los niños con pocas deficiencias físicas y los gravemente afectados, nos encontramos casos con inteligencia conservada y otros cuyo nivel intelectual es muy bajo.

Trastornos de la atención: en algunos casos se observa dificultad en mantener la atención con tendencia a la distracción, y a reacciones exageradas ante estímulos insignificantes.

Trastornos de la percepción: desde el nacimiento el niño “normal” va adquiriendo conocimientos a través de la manipulación y su desenvolvimiento en el medio. Estos niños presentan dificultades en la elaboración de los esquemas perceptivos, en cuanto a esquema corporal, orientación y estructuración espacio-temporal, lateralidad, etc. Los movimientos lentos y la falta de coordinación presente en estos niños se traducen en una lentitud de acción, que influye en el aprendizaje, al poseer un ritmo vital distinto.

Como puede verse, no es que la inteligencia o los procesos cognitivos del niño con parálisis cerebral estén dañados debido a la lesión en el Sistema Nervioso Central, sino que su desempeño en el aprendizaje se va a ver afectado con el tipo de trastornos que posea el niño debido a la lesión neuromotora que lo afecta.

Rodríguez & Llorca (2004) sustentan que con respecto al nivel cognitivo de estas personas, se ve afectado por la localización de la lesión cerebral. Según el lugar de dicha lesión se verán afectados diferentes procesos cognitivos y afectivos.

Entonces, se puede analizar que en el caso de parálisis cerebral atetoide (que es la que distingue este proyecto de intervención) el daño se encuentra en los ganglios basales que son los responsables de los movimientos involuntarios del niño. Siendo así, los procesos cognitivos para este caso están intactos y responden adecuadamente. Corresponde entonces, cubrir las necesidades educativas del niño a través de la identificación de la causa que las provoca e instruir sin prejuicio alguno para satisfacer su demanda.

Para ofrecer una atención educativa de calidad al niño que sufre Parálisis Cerebral, el profesional de la educación juega un papel muy importante, pues como mediador y organizador de las actividades o propuestas psicopedagógicas de aprendizaje, puede

tener acceso a la identificación de las características más relevantes del alumno, lo que le facilitará adecuar su propuesta de trabajo y así satisfacer las necesidades educativas del alumno.

Cardona, Gallardo & Salvador (2001) proponen habilitar el entorno de aprendizaje a las necesidades del alumno con parálisis cerebral, tomando en cuenta: objetivos útiles; materiales facilitadores; ritmos de trabajo adaptados a las necesidades y posibilidades; estrategias metodológicas adecuadas; y las actitudes del profesorado deben ser flexibles, adecuadas, sensatas, facilitadores, en definitiva útiles.

Tomando en cuenta estos aspectos, las expectativas educativas del alumno con parálisis cerebral se ven beneficiadas y con probabilidades de aumentar a través de las adaptaciones que haga el profesional de la educación. A parte de las adaptaciones de acceso al currículo, que tienen por objetivo disminuir la desventaja de la actividad física sobre el aprendizaje, existen otro tipo de adaptaciones que influyen directamente sobre el acceso al aprendizaje y desarrollo óptimo de las funciones cognoscitivas para el que el alumno pueda desarrollarse educativamente.

Sánchez y Llorca (2004) ofrecen un esquema de adaptación a los elementos del currículo para la atención educativa del alumno con parálisis cerebral:

En relación con los objetivos: adecuar, en las etapas y ciclos, los objetivos previstos al alumnado con necesidades específicas derivadas del déficit motor; definir con precisión los objetivos didácticos que resultan mínimos en cada una de las áreas que integran la etapa; introducir, si fuera necesario, objetivos referidos al conocimiento del sistema alternativo de comunicación que emplee el alumnado con discapacidad motora, así como los referidos al conocimiento de las características específicas de dichas personas.

En relación con los contenidos: adecuar los contenidos seleccionados a las peculiaridades del alumnado con discapacidad motora; definir los contenidos mínimos de cada una de las áreas que integran las etapas.

En relación a la metodología: seleccionar estrategias didácticas que beneficien a todo el alumnado; favorecer el uso de metodologías que potencien la relación y cooperación entre todo el alumnado; potenciar el uso de diversos lenguajes en la presentación de los contenidos, de manera que se facilite el acceso y comprensión de los mismos a todo el

alumnado; priorizar las estrategias docentes que centren la atención de la actividad escolar en el grupo.

En relación a la evaluación: seleccionar procedimientos de evaluación variados, ajustados a las características del alumnado con discapacidad motora; abordar la evaluación asumiendo las diferencias individuales, dando el mismo valor a los resultados y al proceso llevado a cabo por el alumnado.

Es así como se puede lograr el desarrollo educativo de un niño con parálisis cerebral. Queda claro, que en el caso de la parálisis cerebral atetoide, las funciones cognitivas están intactas, si se llegan a presentar ciertas dificultades para acceder al aprendizaje, debe buscarse el origen que dificulta este proceso y poder establecer una intervención educativa adecuada para satisfacer las demandas educativas. En el área cognitiva y escolar, es importante que se empleen las adaptaciones curriculares correspondientes para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. El tomar en cuenta todos estos elementos, las dificultades del niño para acceder al aprendizaje va disminuyendo y se ofrece la oportunidad de satisfacer su desarrollo educativo.

Resumiendo, es fundamental conocer e identificar las características más importantes de este tipo de deficiencia motórica, así como el tipo de clasificación que se padece; todo ello con el fin de identificar las dificultades ante las que se encuentra el niño y ante las que se enfrenta el profesional de la educación. En este caso queda claro que las habilidades cognoscitivas que se utilizan para llevar a cabo una comprensión lectora no se ven alteradas en este tipo de deficiencia motórica.

Si bien, se han presentados los tipos de trastornos que pueden estar asociados a este mal neuromotor para ampliar el conocimiento del área cognoscitiva, se menciona que el daño de la parálisis cerebral atetoide se ubica en la zona de los ganglios basales, afectando la coordinación de los movimientos corporales.

Ahora bien, tomando en cuenta estos datos, el siguiente capítulo se enfoca en las necesidades propias del niño para cubrir su necesidad específica de aprendizaje. Se retoma la importancia de la utilización del recurso o medio del que se hizo uso para satisfacer tanto la motivación e interés del niño como su proceso de comprensión lectora.

CAPITULO III.

LAS CANCIONES INFANTILES COMO RECURSO DIDÁCTICO

El apoyo de las canciones infantiles como un recurso didáctico de este proyecto, se basa en la idea de que este medio puede cumplir una función mediadora entre el niño y el área de aprendizaje que se demanda. Es decir, la música (cuentos y canciones infantiles) puede ser utilizada en el proceso de intervención como apoyo o medio de interacción entre la instrucción en enseñanza de estrategias, la motivación y necesidad específica que demanda el niño: la comprensión lectora.

Este capítulo comprende la base del desarrollo del proyecto de investigación y la puesta en marcha de la Intervención Psicopedagógica. Para ello, se presentan por separado cada uno de los elementos del capítulo, con el fin de analizarlos y comprenderlos en su forma básica, para después complementarlos en una visión integradora y fundamentar la propuesta del uso de canciones infantiles como recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora de un niño con parálisis cerebral.

En un primer momento, se analizará qué es un recurso didáctico, las funciones que cumple en el proceso educativo, así como los criterios que deben tomarse en cuenta antes de que se elija el que va a guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente se retoma la música y la canción, con el fin de analizar la diferencia entre ambos elementos y al mismo tiempo su relación. Este apartado contiene los componentes principales que conforman la música y la canción, ayudando a establecer las bases para el siguiente capítulo y su relación con la necesidad educativa que se demanda.

Finalmente, el apartado: Las canciones como recurso didáctico, relaciona los elementos de los apartados anteriores, explicando y fundamentando su uso para intervenir en la instrucción para mejorar la comprensión lectora del niño con parálisis cerebral.

3.1. El recurso didáctico

Los recursos didácticos según Fernández (2013) son un medio que permite facilitar la construcción del conocimiento, “dando cuerpo” a lo abstracto para facilitar la comprensión, la asimilación de lo nuevo y su anclaje con los esquemas de pensamiento

configurado en la mente de los estudiante; además, propician el desarrollo de la capacidad intelectual.

Los recursos didácticos juegan el papel de auxiliares, apoyos, instrumentos, materiales o herramientas que ayudan y guían al docente para llevar a cabo el proceso educativo, con el fin de hacerlo más atractivo e interesante, avanzar de forma progresiva en el proceso de enseñanza y mejorar el aprendizaje al hacerlo más significativo y permanente. Se puede acudir a ellos se forma cotidiana o para situaciones específicas de enseñanza que exigen aprendizajes complejos, largos periodos de atención, dificultades de construcción del conocimiento, falta de interés o motivación.

Según Alonso & Montero (1990), los contenidos, el modo en que son presentados, las tareas, el modo en que se plantean, la forma de organizar la actividad, el tipo y forma de interacción, los recursos, los mensajes que da el profesor, la evaluación, unas veces motivan a los alumnos y otras no.

Es por ello, que el uso de recursos didácticos puede ser una herramienta eficaz para auxiliar al docente en el proceso de enseñanza, facilitando que el alumno adquiera los aprendizajes escolares. El uso o diseño de materiales o recursos didácticos puede cumplir diversas expectativas educativas, sus funciones pueden ser bastas, y no sólo se enfocan a facilitar el proceso educativo.

Fernández (2013) señala que los recursos didácticos pueden cumplir con diversas funciones: *Innovación*. Incorporar materiales, actividades y recursos a la enseñanza y al aprendizaje que implican cambios estructurales, sobre todo en el enfoque, las formas de interacción y participación de los estudiantes; *Motivación*. Presentar estrategia, actividades y materiales significativos para captar el interés y la atención, procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje; *Estructuración de la realidad*. Ofrecer modelos y acciones que permiten la cercanía hacia una realidad, a veces lejana; *Mediación de procesos cognitivos*. Intervención docente intencionada, combinando los recursos, materiales y medios, estimular el desarrollo de actividades mentales que coadyuven a la generación de procesos de nuevos aprendizajes; *Orientación del aprendizaje*. A través de la selección y desarrollo de los recursos, se facilita la construcción del conocimiento mediante procesos de aprendizajes nuevos, sucesivos y flexibles; *Función formativa*. Los recursos y materiales permiten visiones del mundo,

maneras de estructurar saberes y el mensaje no depende sólo de su uso, sino también de su configuración y selección.

Es así como se considera que el uso de recursos didácticos puede ayudar al profesional en educación a correlacionar o hacer coexistir dos demandas a la vez: el aprendizaje de algún área específica y cubrir los intereses inmediatos del niño. Logrando con ello, el hacer uso efectivo y valorar o tomar en cuenta los intereses y motivaciones que pueden ayudarnos a dirigir al niño de forma óptima en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación otra clasificación de las funciones del recurso didáctico.

Sánchez (2008) enlista las funciones más destacadas de un recurso o medio didáctico:

- Proporcionar información. Prácticamente todos los medios didácticos proporcionan explícitamente información: libros, videos, programas informáticos.
- Guiar los aprendizajes de los estudiantes e instruir como lo hace un libro de texto, por ejemplo.
- Ejercitar habilidades, entrenar. Por ejemplo: un programa informático que exige una determinada respuesta psicomotriz a sus usuarios.
- Motivar, despertar y mantener el interés. Un buen material didáctico siempre resultar motivador para los estudiantes.
- Evaluar los conocimientos y las habilidades que se tienen, como lo hacen las preguntas de los libros de texto o los programas informáticos.

Como puede verse, existen diferentes funciones de los recursos didácticos, pueden ofrecer diversas ventajas para enseñar y aprender. Los recursos didácticos son una herramienta útil y de fácil acceso para facilitar la instrucción o enseñanza, así como la adquisición del aprendizaje. Sin embargo, el que un docente o instructor educativo haga uso de recursos didácticos no es una situación que deba tomarse a la ligera, o de pensarse que cualquier material por muy vistoso o moderno que sea, puede utilizarse para la enseñanza. Antes de que un material sea utilizado para los fines educativos que pretende el docente, debe cumplir con ciertos criterios para su utilización, ello con el fin de que se cumpla el objetivo de aprendizaje.

Alonso, López y Pérez (2006) proponen tres criterios para el análisis y selección de los materiales didácticos: criterios prácticos, criterios pedagógicos y criterios psicológicos. A continuación de resumen de manera breve:

Los criterios prácticos se refieren a la facilidad de conseguir y disponer temporalmente de un determinado recurso. En este criterio, el profesor tendrá que considerar si le es posible conseguirlo, en qué condiciones y durante cuánto tiempo va a poder disfrutar de su uso, si sabe manejarlo o necesita formación para ello.

Los criterios pedagógicos hacen hincapié en el análisis del material, considerando una serie de criterios de carácter pedagógico que tienen la finalidad de valorar la relación existente entre cualidades propias del material y su utilidad educativa. En este criterio deben tomarse en cuenta la relación del material didáctico con los objetivos que se persiguen, los contenidos que se pretenden trabajar, la coherencia de las actividades, la compatibilidad de los recursos con la metodología y ver si es adecuado para el contexto concreto del centro educativo.

Finalmente, los criterios psicológicos se refieren a la valoración del material didáctico tomando en cuenta al alumnado. En este sentido podemos analizar la capacidad de éste para conectar con los intereses de los alumnos y la adecuación a sus capacidades cognitivas según el nivel evolutivo propio de la edad.

En resumen, los recursos didácticos se pueden definir como mediadores o facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje. La elección del mismo tiene que cumplir con las funciones psicopedagógicas adecuadas a la necesidad de aprendizaje a tratar, deben tomarse en cuenta sus alcances y también limitaciones para adecuarlo lo mejor posible al contexto del problema a tratar. Depende del profesional de la educación la capacidad para establecer la correcta selección y utilización de los diferentes recursos puesto que de ello se va a condicionar la eficacia del proceso formativo.

Los recursos didácticos pueden ser un medio eficaz para los profesionales de la educación cuándo se encuentran ante una necesidad especial de aprendizaje y su principal obstáculo llega a ser la negativa o desinterés del sujeto ante esa área. El profesional puede echar mano de ellos para presentar o instruir de manera objetiva las ideas, captar y mantener el interés del niño sin dejar de cumplir los objetivos de aprendizaje, pueden hacer del mismo un aprendizaje más perdurable ya que el niño se

involucra directamente en la actividad partiendo de sus intereses. Esto se toma en cuenta para este proyecto, por lo que el recurso didáctico a elegir son las canciones infantiles, a continuación se analiza su importancia.

3.2. Música y Canción

En este proyecto, la función de las canciones como recurso didáctico es la de mediar y servir como base para satisfacer una necesidad específica de comprensión lectora en un niño con parálisis cerebral. Su función en sí, es coexistir con un programa de instrucción en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora para guiar este complejo proceso, así como satisfacer los intereses específicos del niño; todo ello depende de la selección y utilización que se haga de los diferentes recursos para poder condicionar la eficacia del proyecto de intervención y del mismo proceso formativo.

Antes de entrar con una conceptualización de las canciones infantiles, se retoma un concepto breve sobre la música y sus componentes, con el fin de comprender la canción y retomar el tema que nos refiere.

Infinidad de significados y orígenes se le pueden atribuir a la palabra “música”, sin embargo, entrando en vocablos, Mousike es un concepto griego que significa “el arte de las musas”, de este vocablo deriva la palabra música, que define al arte de organizar sensible y lógicamente una combinación coherente de sonidos y silencios. Waisburd y Erdmenger (2007) definen que la palabra música viene de la raíz mousa. En la mitología griega se dice que las nueve musas, hermanas celestiales que rigen la canción, la poesía, las artes y las ciencias, nacieron de Zeus, rey de los dioses, y de Mnemosina, diosa de la memoria. Así, la música es hija del amor divino, cuya gracia, belleza y misteriosos poderes sanadores están íntimamente conectados con el orden celestial y la memoria del origen y destino de la humanidad.

La música posee múltiples definiciones, desde aquellas que la conciben como una mera percepción o construcción de sonidos y de silencios que respetan ciertas secuencias, hasta las definiciones que la llegan a considerar como una forma de lenguaje, de expresión y un medio de comunicación.

De acuerdo con Betés (2000), la música es un producto cultural muy heterogéneo y variado. Su naturaleza es esencialmente híbrida, como su propia etimología, que alude a

los saberes de las Musas reunidos. Pero es también un fenómeno sonoro especial, cargado de cierta intencionalidad que lo convierte en arte. Los sonidos empleados en la música pueden ser de cualquier tipo, incluyendo los ruidos, tonos o silencios. La intención musical puede estar en quien la hace, pero también en quien la escucha. El canto de un pájaro o el sonido de la lluvia puede ser música si superponemos intencionadamente, a través de la audición, nuestro propio subuniverso estético. La música no nace sólo y necesariamente del compositor, sino también del oyente que la reconoce e interpreta como tal. El arte no es sólo un hacer: es igualmente una forma de ver, escuchar o sentir.

Si bien, una de las mejores peculiaridades de la música es la construcción u organización sonora, es necesario definir lo que se entiende por *sonido*, para después pasar a los principales elementos que integran a la música. El sonido, es la base principal que identifica a la música.

Según Lavoix (2008), desde el punto de vista acústico, el sonido es la vibración de las moléculas de los cuerpos hiriendo regularmente nuestro oído. Según que estas vibraciones son más o menos rápidas, el sonido es más agudo ó más grave, o bien, como vulgarmente se dice, con evidente error, más alto o más bajo.

Entonces, puede decirse, que el sonido son las vibraciones que llegan a producir en el sujeto una sensación auditiva, esta organización de sonidos son esenciales para la formación de la música. Estas sensaciones sonoras nos acompañan a lo largo de nuestra vida cotidiana y como tal, tienen una cierta influencia sobre nosotros, pero no basta con captar los estímulos y transformarlos, también es fundamental la capacidad que se tenga para interpretarlos.

En el proceso de esta percepción sonora intervienen también otras cualidades que hacen que el “sonido sea sonido”, como pueden ser la altura, la intensidad, el timbre y la duración de éste. Estas cualidades son las que integran una sensación sonora. La *altura* o frecuencia, denotan los sonidos más agudos, es decir, los más altos o “más arriba”, por así decirlo. Según Betés (2000), la *intensidad*, es la sensación de mayor o menor fuerza producida por la energía contenida en el sonido; por otra parte, el *timbre*, es la cualidad del sonido que permite la identificación de su fuente sonora, depende de la combinación de todos los demás parámetros y también de la fuente sonora del material, de la forma

de atacar o producir la vibración, de la complejidad del movimiento vibratorio, de la resonancia y de la caída o extinción del sonido; por último, la *duración* es el tiempo físico que tarda un sonido, la duración de un sonido depende de la persistencia del impulso que lo provoca.

Ahora que se posee una idea sobre lo que es el sonido y el entendimiento de que es la base principal para que exista la música, se definirán brevemente los elementos que la conforman. Generalmente, se da cuenta de que la música está formada por cuatro elementos esenciales que son: el ritmo, la melodía, la armonía y la dinámica.

Para alcanzar el ritmo se debe disponer de los distintos sonidos de tal modo que, de distancia en distancia, regular o irregular, se produzca uno solo, para que pueda ser disfrutado por quien lo escuche. De acuerdo con Maneveau (1993), en la medida en que el Ritmo (etimológicamente “ritmo” significa movimiento regulado y medido) organiza la dimensión misma de la música puede decirse que constituye un elemento esencial de ella. Más, por otra parte, el ritmo por sí solo ya es música.

La teoría revisada, concuerda en que la base de la música se encuentra principalmente en el ritmo, es éste quien da los cimientos para que la música mantenga un orden y equilibrio, da el sentido temporal espacial que es complementado por los aportes que hacen los otros elementos, con ello se dice que hay más ritmo a mayor variedad de duraciones, acentos u otros elementos.

La melodía es otro elemento esencial de la música, que produce una sucesión coherente de sonidos y silencios, incluye cambios de alturas y duraciones así como patrones interactivos de cambio y calidad. En la más reciente edición del *Diccionario de Música* de Jean-Jacques Rousseau (2007), se encontró que el autor menciona dos principios básicos de la melodía, el primero de ellos, sostiene que la melodía tiene su principio en la armonía, ya que es un análisis armónico el que proporciona los grados de la gama, las cuerdas del modo y las leyes de la modulación, únicos elementos del canto. Así, la melodía debe tener la capacidad de captar la atención o bien, deleitar el oído del oyente con agradables sonidos que sean capaces de provocar en el sujeto ciertos sentimientos o emociones.

El segundo principio de Rousseau, tiene que ver con la premisa fundamental que el autor le otorga a la música un máximo grado de expresividad a través del *lenguaje*, por

ser imitación de la palabra. El acento de las lenguas es el que determina la melodía de cada nación; el acento es el que hace que se hable cuando se canta, y que se hable con mayor o menor energía según que la lengua tenga más o menos acento. Este principio tiene que ver con la forma en que varía en tono de la voz y puede llegar a producir cierto tipo de melodía y sea capaz también de mantener la atención y sentimientos de sus oyentes. Estos son los verdaderos principios: en cuanto se abandonen y se pretenda hablar de poder de la música en el corazón humano, hablarán sin entenderse; nadie sabrá lo que se está diciendo.

Sin duda, la melodía es la esencia de prácticamente toda la música, tanto de nuestros tiempos como del pasado. La melodía también puede tener un significado emocional, y aunque es difícil señalar cómo se produce ese sentimiento, se toman en cuenta las combinaciones de ritmos, alturas de los sonidos, cadencias, velocidad y otros elementos que pueden ser analizados en las melodías mismas.

Lavoix (2008) define que *la armonía* es el arte de combinar los sonidos de modo que se oigan simultáneamente. Este conjunto de sonidos superpuestos, presenta dos caracteres muy distintos: o el oído experimenta una sensación como de reposo, o, por el contrario, alguna de estas combinaciones lo dejan en suspenso, y por decirlo así, inquieto; entonces exige imperiosamente el reposo que se la ha hecho desear. En el primer caso, hay armonía *constante*; en el segundo, *disonante*.

Así, se entiende que la armonía es la superposición de sonidos que se producen simultáneamente, ésta se produce cuando se encadenan los acordes, dando lugar a tensiones y distenciones que impulsan y mueven el discurso musical.

Junto a los anteriores elementos de la música, se incluye uno más que es el responsable de la intención o el color que se da a la música, es decir, son las diferentes gradaciones que se puede dar a un sonido o frase musical. Betés (2000) define que la dinámica es la intensidad o los cambios de intensidad que aparecen en la música con fines expresivos. La intensidad es la fuerza que tiene un sonido dependiendo de la energía que lo produce.

Es lógico, que cada uno de los elementos que componen a la música no debe descomponerse o separarse radicalmente, ya que no se entendería su verdadero sentido al producir la acción conjunta en el sonido o fenómeno sonoro.

Ahora bien, ya comprendido el concepto de música y los elementos que la conforman, podemos avanzar hacia el concepto de canción, puesto que no se puede retomar este concepto sin antes identificar de donde proviene. Esto quiere decir, que la canción proviene de la música, o dicho de otro modo, la música (y todo lo que ella implica) es la base para formar una canción.

El diccionario Harvard de Música, se define la canción como:

Una forma de expresión musical en la que la voz humana desempeña el papel principal y tiene encomendado un texto; como término genérico, cualquier música que se cante; más específicamente, una composición vocal breve, sencilla, que consta de una melodía y un texto en verso (Serrano y Gil, 2003).

Puede decirse que la diferencia entre la música y la canción, es que la música contiene el sonido y la canción se forma a través de la voz. La relación, es que sin la música, la canción no podría concebirse.

Así mismo, Serrano y Gil (2003) definen que a nivel analítico la canción presenta tres niveles evidentes: un texto, una música y la relación entre ambos elementos. El texto se refiere al uso literario de los versos o estribillos: dentro de la música, la canción suele ser para voz solista, siendo su música la melodía de la misma; la relación música-texto hace referencia a que, por definición, la canción es un tipo de música vocal con texto.

Teniendo claro la relación entre música y canción, podemos seguir con la importancia de las canciones infantiles como recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora en cuentos. El siguiente apartado fundamenta el uso de cada uno de estos elementos para lograr el objetivo de la Intervención Psicopedagógica.

3.3. La canción como recurso didáctico

Generalmente el psicólogo educativo, cuando se enfrenta a identificar las necesidades educativas de los alumnos, hace hincapié en las necesidades personales: lo que le produce un nuevo aprendizaje, a dónde quisiera llegar con ese aprendizaje, qué es lo que le puede motivar para conocerlo y cómo estimular para que éste no pierda su interés. Es entonces, en este momento cuando el profesional de la educación puede disponer de recursos alternativos promover este tipo de conocimiento.

Retomando las funciones que ejerce el uso de un recurso didáctico, se elige la canción como tal, porque cumple con lo esencial: es un elemento innovador que promueve un cambio en la forma de la instrucción y la forma en que el alumno se acerca al aprendizaje; motiva al niño al proceso lector, siendo una forma de causarle interés, atención e intención al aprendizaje; la canción, también funge como mediador de los procesos cognitivos mediante la relación de ésta con la instrucción en estrategias para la comprensión lectora; la canción en relación con las estrategias de instrucción, posee la capacidad para orientar el aprendizaje para que se logre el objetivo de la intervención; así mismo cumple una función formativa, que se establece cuando el niño es capaz de incrementar su nivel de comprensión de textos. Todo este análisis se hizo en base a los aportes de Fernández (2013) sobre los recursos didácticos, citado en el primer apartado de este capítulo.

Cómo puede verse, la canción aporta diversas funciones en el proceso de instrucción, puesto que satisface las necesidades tanto del niño como las de la intervención. Es un recurso que puede ser fácil de emplear para la instrucción, ya que es un hecho cotidiano y habitual dentro de la vida del niño y de la escuela, lo que la convierte es una herramienta que ofrece la posibilidad de trabajar aspectos de la lengua escrita, y así, mejorar el nivel de lectura y con ello llegar a la comprensión lectora.

El uso de canciones infantiles puede ser una forma de estimulación de potencialidades expresivas, auditivas y de entonación, favoreciendo de esta manera el despertar y la mejora de las capacidades de lectura y comprensión de textos.

Capurro (2001) utiliza las canciones en la educación porque la considera una manera natural de tomar contacto con los niños. Lo considera un buen vehículo entre los dos protagonistas del aprendizaje: el que enseña y el que aprende. Además afirma que proporciona elementos para desarrollar temas específicos dentro del aprendizaje.

Se propone entonces, una relación entre la instrucción y las motivaciones del alumno. Lo importante en sí, es identificar qué hay, o de lo que se puede hacer uso en el contexto inmediato o remoto que pueda ayudar a establecer el significado de la actividad escolar para el alumno que resulte motivante.

De acuerdo con los criterios que deben tomarse en cuenta para la elección del recurso didáctico, se analiza que la canción cumple con los siguientes criterios: es un material

práctico, ya que son elementos fáciles de obtener y su uso está al alcance del niño; de acuerdo con los criterios pedagógicos, las canciones facilitan la instrucción de las estrategias de comprensión lectora y la comprensión de la estructura del texto, la forma en que se organizan cada una de las sesiones permite el logro de los objetivos; así mismo, los criterios psicológicos se cumplen cuando se satisfacen las necesidades del niño, desde la motivación e interés por la lectura como la mejora de su proceso de comprensión a través del conocimiento y puesta en práctica de las estrategias de lectura y su proceso de autorregulación como lector activo: la canción cumple también con el criterio de orientación del aprendizaje, puesto que logra el avance del niño en cuanto logra trascender de una lectura literal a una comprensión crítica; siendo así, que los objetivos del proyecto se logren, determina el criterio de función formativa. Cada uno de estos elementos tuvo de base las aportaciones de Alonso, López y Pérez (2006).

Es así como se encuentra la necesidad de hacer de las canciones infantiles una estrategia de apoyo para mejorar la comprensión lectora del niño con parálisis cerebral, dado que para él, las canciones infantiles han sido la motivación y base principal de sus experiencias de vida y por lo que han llegado a formar parte esencial de su desarrollo integral.

El uso de cuentos en canciones infantiles ha sido el recurso didáctico del que se hace uso para satisfacer la necesidad específica del niño, y así mejorar su comprensión lectora. Las canciones infantiles son una herramienta importante en el desarrollo de un niño, puesto que su ritmo y melodía ayudan a la mejora o avance de distintas áreas de dicho desarrollo, ya sean motrices, emocionales, auditivas, y las que se relacionan más con la lectura: de lenguaje y comunicativas.

Fernández (2005) sostiene que las canciones infantiles son herramienta para el desarrollo del lenguaje oral, además de entretener a quien canta y quien escucha. El ritmo y la melodía facilitan el aprendizaje y la memorización de las letras.

Es así como las canciones infantiles generan en el niño un avance o incremento en el conocimiento de las características del lenguaje y utilizarlo tanto para comprender como producir textos. Analizar, comparar y valorar la información producida por la canción en contraste con el cuento escrito, es una de las cualidades que ofrece el uso compartido de estas herramientas para incrementar la comprensión de textos.

El uso de canciones infantiles tiene la capacidad también de interpretar y producir textos para responder a las demandas de comprensión lectora, así como mejorar e incrementar el vocabulario, expresarse y comunicarse.

El cuento y la canción pueden ser una experiencia complementaria en la búsqueda de satisfacer esta necesidad educativa de lectura, ya que la narración de un cuento y la música, sobre todo en las canciones infantiles, poseen características idénticas: la entonación, timbre, ritmo, pausa, volumen, fraseo, juegos de expresividad, la estructura de oraciones-frases y demás elementos de la lengua escrita.

Betés (2000) sostiene que la relación de la música con el lenguaje se ha estudiado considerando el lenguaje cotidiano que utilizan las personas para describir sus reacciones a la música, habiéndose investigado las asociaciones verbales entre tonalidades y colores, las descripciones de los modos mayor y menor o la utilización de adjetivos para caracterizar variables como el tono, la armonía o el ritmo.

Así, conjuntando y correlacionando el uso de las diferentes estrategias de comprensión lectora con música que contenga cuentos hechos canciones infantiles, se puede ayudar a mejorar, incrementar y satisfacer esta necesidad educativa especial que presenta el niño con parálisis cerebral. La relación entre el lenguaje musical tanto con el lenguaje oral como escrito, posee y desarrolla cualidades como la imaginación, desarrollo de la audición, la narración, la expresión lingüística y escrita, entre otras, aspectos que de forma indirecta o directa son esenciales para el desarrollo progresivo de una comprensión lectora óptima. El objetivo de este proyecto es hacer uso de las canciones infantiles para atender la necesidad educativa especial de lectura que el alumno presenta, sin olvidar la importancia que tiene el diseño de actividades adecuadas para facilitar el progreso en dicha área.

CAPÍTULO IV.

PROCEDIMIENTO

4.1. Presentación del caso

En el estudio de caso que aquí se presenta se comenzará con la descripción del niño, su entorno y características propias de su Necesidad Educativa. La edad del niño es de ocho años, se caracteriza por estar limpio y mostrar buenos hábitos de higiene. Le gusta ver la televisión, jugar luchas con sus primos y salir de paseo, sobre todo con sus amigos del CRIT (Centro de Rehabilitación Infantil Teleton), lugar en el que se atiende su rehabilitación física. Las actividades que menos le gustan son realizar la tarea y sus terapias físicas, pues le parecen dolorosas y por lo tanto causan en él cierta frustración. Le gusta convivir con otros niños y asistir a la escuela.

El niño es diagnosticado con parálisis cerebral atetóide a la edad de un año siete meses en el Instituto Nacional de Rehabilitación, donde recibió terapias físicas. Más tarde se incorpora a la Institución APAC (Asociación pro personas con Parálisis Cerebral), integrándose al área maternal y después al preescolar 1 y 2, progresando en terapias físicas y vida independiente. Actualmente toma sus respectivas terapias físicas en el CRIT, desde hace tres años, esta institución ha sido la encargada del desarrollo integral del niño.

El niño forma parte de una familia de nivel socioeconómico medio, donde el proveedor económico y principal pilar familiar es el abuelo del niño. No posee relación continua con su padre, ya que no vive en la ciudad y el único medio de comunicación es telefónico, sólo recibe ayuda económica del mismo. El núcleo familiar del niño es favorable en cuanto le permite progresar de manera óptima en cada una de sus áreas de desarrollo. El niño vive junto con su madre en casa de sus abuelos maternos, escenario en el que se lleva a cabo la intervención, ubicada en la Delegación Iztapalapa, Colonia San Lorenzo.

Los integrantes de la familia la componen sus abuelos maternos, su tía, su prima de dos años de edad, y la madre del niño. Disfruta la estancia en su casa y sobre todo la compañía de cada uno de sus familiares. La madre cuenta con los recursos suficientes para mantener una vida sin carencias.

A pesar del problema psicomotor del niño, su desempeño en las otras áreas del desarrollo es favorable puesto que su expresión verbal es adecuada a su edad, posee el bagaje de conocimientos necesarios para desenvolverse en su contexto inmediato, interactúa sin problemas con sus iguales y con la gente mayor, y la confianza que tiene en sí mismo supera las expectativas de su propia familia. Su desempeño escolar es bueno, sin embargo, le frustra no escribir correctamente (consecuencia de la Parálisis Cerebral) y no poder entender lo que lee, a pesar de que decodifica correctamente.

Se incorpora a la escuela regular a la edad de 7 años, actualmente cursa el 2° grado de Educación Primaria. Sus materias favoritas son español y Ciencias Naturales, asegura que el gusto por estas materias es porque no se encuentran números, sumas, restas y problemas matemáticos. Lo que más le gusta es realizar los proyectos que vienen en su libro, ya que aprende y entiende mejor cuando la maestra explica el contenido y usa como ejemplo el proyecto que él y sus amigos hicieron.

Presentado el caso, se resaltan las características primordiales y esenciales que pueden tomarse en cuenta o ser útiles en la intervención psicopedagógica, y así proseguir con la identificación de las necesidades educativas para su desarrollo y seguimiento.

4.2. Identificación de Necesidades Educativas Especiales

La detección de la necesidad específica de aprendizaje en la comprensión lectora se realizó durante la participación en un club de amigos en el CRIT, donde se dio la oportunidad de compartir diferentes talleres y actividades con el niño, entre ellas la lectura en voz alta, fue al pedirle que leyera un cuento, inmediatamente el niño se interesó por leer.

Sorprendió a todos los presentes la capacidad del niño para leer, ya que decodificaba perfectamente, a diferencia de otros niños, sin embargo, a la hora de preguntar y comentar de qué trataba el cuento, el niño tuvo deficiencias de reorganización de la información, falló en la manipulación de la información, le fue imposible resumir y sintetizar la información del texto. Poco tiempo después la madre del niño comenta esta necesidad de aprendizaje y hace saber el interés que tiene para ella en el fortalecimiento de esta habilidad académica, inmediatamente se ofreció ayuda para intervenir en esta necesidad específica de aprendizaje: la comprensión lectora.

Con el fin de conocer el desarrollo del niño y tener un primer acercamiento a su historia de vida, aspecto importante para valorar cada etapa de desarrollo del niño, se realizó una entrevista a la madre.

Se elaboró y aplicó también una entrevista al niño que diera cuenta de sus intereses académicos y personales, para así identificar una herramienta que sirva de apoyo para relacionarlo con las actividades de base o fundamento cognitivo para mejorar la comprensión lectora del niño. A lo largo de este proceso, el niño hace notar su interés en la música, además se hace evidente la importancia que juega ésta durante su desarrollo, puesto que en el CRIT es una de las herramientas necesarias para la realización del club, ya que constantemente se cantan rondas y canciones infantiles durante los paseos y cambios de taller, en ese momento el niño comienza a cantar y los demás siguen la canción. Sin duda, le gusta cantar y hacer de la música una parte esencial en su vida.

El comportamiento de la madre fue accesible durante la entrevista, sus respuestas fueron fluidas y atendía con atención a cada una de las preguntas. El niño, por su parte se comportó muy entusiasmado a responder cada una de las preguntas y brindaba información extra de la que se pedía.

Se prosigue este proceso con una evaluación de comprensión lectora, para identificar la situación inicial del niño, para ello se aplicó la prueba ACL 2° de Catalá (2001), al inicio de la prueba el niño se presentó un poco ansioso, sin embargo, éste estado desapareció al mismo tiempo que trataba de concentrarse para poder comprender lo que iba leyendo.

La lectura era fluida y logró decodificar correctamente, no hubo confusiones, rotaciones o cambios de palabras. En cuanto a la comprensión, se identificó que solo notaba ideas de origen literal o bien sólo fijaba su atención en sólo datos superficiales de la lectura. Cuando se llegaba a enfrentar a algunas dudas sobre el texto, no preguntaba, volvía a leer y meditaba la respuesta antes de marcar el inciso que él creía correcto.

Al finalizar la prueba de comprensión lectora, el niño quería seguir leyendo y contestando preguntas. Se mostraba cansado aunque entusiasmado.

El resultado que arrojó la prueba fue evidente con la necesidad que se identificó, existe un déficit en la comprensión lectora. De acuerdo con la clasificación de los ítems, el

niño mostró más falla en la reorganización de la información, de siete ítems correspondientes no acertó ninguno; en cuanto comprensión crítica sólo tuvo un acierto de cuatro ítems; en comprensión inferencial tres aciertos de seis; mientras que la comprensión literal tuvo cuatro aciertos de siete, siendo éste último el tipo de comprensión que menos mostró deficiencia.

En cuanto a la tipología de texto, en el género Narrativo obtuvo cuatro aciertos de once ítems; en el matemático no obtuvo ningún acierto de tres ítems; en el género expositivo obtuvo tres aciertos de tres ítems; en el género poético no obtuvo aciertos de tres ítems, y finalmente en la interpretación de gráfico obtuvo un acierto de cuatro ítems.

Como resultado general de la prueba, el niño arroja una interpretación de “nivel bajo” en la evaluación de la comprensión lectora, con un decatipo 3, que comprende entre 7 y 9 respuestas correctas, siendo 8 los aciertos que tuvo el niño de 24 ítems.

Tomando en cuenta los datos arrojados en la identificación de necesidades y teniendo claras las dificultades que obstruyen el proceso de comprensión del niño, se elaboran las actividades de intervención correspondientes a la necesidad específica de la lectura.

4.3. Desarrollo y Seguimiento de las actividades del taller

La intervención se respalda o fundamenta en un aspecto teórico cognitivo de la comprensión lectora; usando como recurso didáctico la música de género infantil para llamar la atención del niño, disminuir la ansiedad que presenta a la hora de leer y tomando en cuenta sus intereses; retomando así, la semejanza entre la música, las canciones infantiles y la lectura en cuestiones gramaticales, tal como se fundamenta en el marco referencial.

A continuación se explicará de manera breve cada una de las sesiones que forman parte de la Intervención Psicopedagógica, haciendo énfasis en el fin u objetivos con los que fueron elaboradas cada una de las actividades. Así como el seguimiento y la evaluación de la Intervención.

Sesión 1. Presentación del taller. Esta sesión se ha diseñado para dar a conocer el taller al niño y a su mamá, explicar el porqué de la intervención, la dinámica que se llevará durante la misma, el número de sesiones, la importancia de que el niño incremente su comprensión a partir de la interacción con la música y la lectura. Así como informar también el por qué se decidió utilizar como recurso didáctico las canciones infantiles.

En esta sesión el niño tendrá un primer contacto con la música y la lectura, por lo que se pretende interesar al niño en las futuras sesiones, motivarlo a leer textos, identificar sus preferencias lectoras, etc. Así mismo, será importante que el niño exprese sus respuestas ante esta primera sesión, sus necesidades y objetivos personales ante su proceso lector.

Para el acercamiento de los objetivos de esta sesión se hace apoyo de material de audio y video: caillou canción de libros, caillou bibliotecario, texto de la ronda “dicen que los changos”, ilustraciones, audio “vamos todos a leer”.

- Seguimiento de la intervención: Al iniciar la sesión, se informó al niño y a la madre la finalidad del taller. Se presentó un video para interesar al niño en la lectura y se hicieron preguntas sobre sus preferencias lectoras. La actividad sobre la ronda se llevó a cabo de manera óptima, el niño no tuvo dudas sobre las instrucciones. Su ansiedad ante la lectura fue disminuyendo conforme se avanzaba en la intervención

- Evaluación de la sesión
 - El niño fue capaz de prestar atención a la canción sin entrar en estado de ansiedad o distracción alguna.
 - Su lectura en cada una de las tarjetas presentó buena decodificación.
 - Relacionó de manera adecuada las tarjetas escritas con las imágenes correspondientes.
 - En cuanto al orden en que acomodó las imágenes, tuvo deficiencias, por lo que es necesario que el niño adquiera conocimientos sobre la estructura de la lectura, así como habilidades espacio-temporales a la hora de leer.

- Respuestas del niño antes el taller: Las actividades le agradaron y se le hicieron entretenidas. Expresó las siguientes necesidades: “quiero aprender a leer bien”, “quiero entender lo que leo”, “quiero imaginar lo que leo”, “las canciones

pueden ayudarme a entender mejor lo que leo”. Las canciones que escucharía sobre la lectura lo animaron a leer.

Sesión 2. Identificación de textos literarios, expositivos e informativos. Para llegar a un acercamiento de la comprensión de lo que se lee es necesario que el lector identifique el tipo del texto al que se enfrenta, con el fin de que establezca propósitos viables e identifique si dispone de los conocimientos previos necesarios según el tipo de lectura que ejecutará.

El identificar las diversas clasificaciones de textos otorgará al lector hacer uso de diferentes tipos de estrategias, planificar, supervisar y evaluar un proceso de lectura adecuado para cada uno de ellos. Así como reconocer o dar importancia a la función social que éstos ejercen.

Para ello, se retoma en esta sesión la Identificación de textos: los literarios, expositivos e informativos. Se espera también que el niño sea capaz de identificar el tipo de textos que él prefiere leer.

- Seguimiento de la Intervención.

Se comenzó recapitulando los datos importantes de la sesión anterior, con el fin de establecer conocimientos previos para conectar la nueva información. Se pidió al niño que explicara los conocimientos que tenía sobre los diferentes tipos de textos.

Se explicó y ejemplificó con material escrito la clasificación de los textos. Se continuó con la actividad, la cual obtuvo un grado de dificultad para el niño al momento de querer memorizar los tipos de textos.

El material y recurso didáctico a utilizar consta de material de lectura (diferentes textos literarios) y audio “el libro gordo” de los grupos de música infantil *Petete y Parchis*.

- Evaluación de la sesión: modificaciones o adecuaciones

Los objetivos se cumplieron en su mayoría, sin embargo, la dificultad para el niño se encontró en el momento en que quiso memorizar los diferentes tipos de textos.

Ante esta situación, se trató de explicar al niño que esto no era necesario. Por lo que sólo se le pidió que encontrara diferencias entre cada uno de ellos, mencionó cómo es que identifica a cada uno y mejoró al clasificar los textos.

La actividad de clasificación de los textos a través identificación de sus características propias, se vio facilitada por medio de las canciones.

- Evaluación continua. Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
 - Diferenciar la clasificación de los diversos tipos de textos.
 - Identificar las características de los diversos tipos de textos.
 - Identificar la función de cada uno de los textos.
 - Identificar la preferencia personal del niño ante un tipo de texto.

- Evaluación del niño: alcances y limitaciones
 - Mencionó la importancia que tienen las imágenes para comprender mejor un texto.
 - Logró diferenciar y clasificar los tipos de textos.
 - Asimismo, logró mencionar e identificar las características de los textos.
 - Identificó las características de cada texto cuando se apoyó de la canción.
 - Verbalizó la función social de cada texto.
 - Su preferencia son los textos literarios, entre ellos, los cuentos infantiles.

Sesión 3. Construcción de la macroestructura del texto. Una de las causas de la falta de comprensión lectora es la falta de integración de proposiciones o bien, el establecimiento de un hilo conductor entre lo que se lee para dar coherencia y finalmente entender la intención de la oración.

La construcción del texto y de un modelo mental de la situación, son las bases necesarias para lograr que el alumno comprenda la representación proposicional y semántica del texto. Se pretende que con las actividades y la canción de apoyo, el niño pueda lograr una mejor comprensión de lo que se lee.

Los recursos didácticos a utilizar son el audio “sal de ahí chivita chivita” y “hay un palo en el fondo de la mar” del canta-autor Luis Pescetti. Así como el respectivo material de lectura, en este caso el libro de texto.

- Seguimiento de la Intervención

En un primer momento se recapituló la importancia de las imágenes y la importancia de identificar la clasificación de los textos.

Al comenzar al leer el texto que determina un grado de dificultad para el niño, se le explicó la importancia de que establezca un hilo conductor no solo en la oración, sino también entre los párrafos de la lectura.

Se continuó con la canción, en la que el niño tenía que establecer un hilo conductor para después captar la lógica, coherencia y significado de la canción. Se estableció después la relación entre la canción y la lectura.

El niño verbalizó su experiencia y dio cuenta de la semejanza entre la dificultad que le causó en un primer momento la canción y el tratar de comprender la lectura.

- Evaluación de la sesión: modificaciones o adecuaciones

La sesión cumplió con los objetivos. El niño logró comprender la importancia de la macroestructura del texto a través de la semejanza entre la lectura con la actividad que realizó. El comportamiento del niño durante la sesión fue de entusiasmo y actitud positiva ante la lectura.

- Evaluación continua. Habilidades de comprensión lectora
 - Integración de proposiciones (establecimiento de una coherencia).
 - Integración y construcción coherente del significado global del texto.
 - Construcción de un modelo mental de la situación.
- Evaluación del niño: alcances y limitaciones
 - Con ayuda de la canción el niño comprendió la importancia de establecer un hilo conductor, es decir, dar coherencia para llegar al significado.
 - Integró y dio significado a la canción. Usó ésta técnica en la lectura.
 - Utilizó la imaginación o bien, se apoyó de un modelo mental para poder cantar la canción. Así mismo lo hizo con la lectura.

Sesión 4. Estructura lógica del cuento y la importancia de las imágenes. Esta sesión tiene como objetivo que el niño identifique las partes o la estructura lógica del cuento.

Cuando un lector tiene en cuenta estos datos al leer, le es más fácil tener un proceso de lectura fluida, así mismo identificar en qué parte del texto se encuentra la idea principal.

Para los objetivos de esta sesión los recursos didácticos a utilizar constan de material de lectura “los tres cochinitos”, así como el audio del mismo, ilustraciones y citas textuales del cuento.

- Seguimiento de la evaluación

Se comenzó retomando los conocimientos de las sesiones pasadas. Se dio inicio a la sesión con preguntas acerca de las partes del cuento. Seguidamente se explicó y se fundamentó la importancia de identificar la estructura del cuento.

Se puso en marcha la actividad, la cual se realizó de manera fluida y sin contratiempo alguno. Se concluyó con la importancia que tiene la estructura del cuento en la comprensión.

- Evaluación de la sesión: modificaciones o adecuaciones

La sesión se impartió de forma rápida. La canción de “los tres cochinitos”, facilitó instruir al niño en las características de cada una de la estructura lógica del cuento, ya que era fácil identificar el inicio, el nudo o trama y el final.

No hubo dificultad alguna para instruir y comprender el objetivo de la sesión.

- Evaluación continua. Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
 - Valorar la utilidad de las imágenes para predecir la trama de un cuento
 - Uso de conocimientos previos sobre un cuento para identificar cada uno de sus elementos.
 - Predecir a través de la escucha el orden de la estructura del cuento.
 - Explica cómo es que identifica las partes de un cuento.
 - Establece diferencias entre cada uno de los elementos del cuento.
 - Argumenta la importancia de cada uno de los elementos del cuento.
- Evaluación del niño: alcances y limitaciones
 - Hace uso de las imágenes para dar cuenta de lo que va a leer.

- Ha valorado la importancia de los conocimientos previos que tiene del cuento para poder comprenderlo.
- Predijo la estructura del cuento a través de la escucha de la canción.
- Identificó las partes de un cuento fácilmente:
 - “En el inicio te explican el lugar, el personaje principal. En el nudo pasa lo más importante, lo más emocionante, o lo que quieren que aprendas. En el final se ve como se arreglan las cosas o que pasó con el personaje”.
 - “Casi siempre la idea principal se encuentra en el nudo pero no en todos los cuentos”
 - “Me sirve conocer las partes del cuento para saber en qué parte es en la que me atoro al leer y luego juntar las otras, por ejemplo: si no entiendo el final, hago una historia en mi mente del inicio y el nudo del cuento”

Sesión 5. Estrategias previas a la lectura. Es importante que el niño aprenda a utilizar estrategias de prelectura, o bien estrategias autorreguladoras que le sirvan de apoyo para planear o establecer un propósito lector. Esta sesión tiene como objetivo que el niño identifique el uso de las estrategias de aprendizaje y desarrolle la habilidad de planeación de la lectura, así como la importancia del establecimiento de un propósito lector.

Se pretende que el niño valore la importancia del uso de preguntas previas a la lectura, que contraste inferencias y predicciones durante su proceso lector, así como la conexión de los conocimientos previos y cotidianos para enriquecer la lectura.

Los recursos didácticos a utilizar son material de lectura: “el rey de chocolate”. Así como el audio o canción del texto, y canción “el super libro”.

- Seguimiento de la Intervención

Se comenzó con la presentación del cuento “El rey de chocolate”, retomando la importancia de las imágenes, la activación de los conocimientos previos sobre el cuento.

Se continuó con la realización de preguntas para propiciar la predicción, la activación de los conocimientos previos sobre el texto y el establecimiento de un propósito lector.

Se presentó el cuento musicalizado para propiciar el contraste de las inferencias iniciales e identificar en qué parte de la estructura del cuento se encuentra la idea principal.

Finalmente se comentó el impacto que tuvo el uso de las preguntas previas para comprender el cuento y el logro o fallo de su propósito lector.

- Evaluación de la sesión: modificaciones o adecuaciones

El uso del cuento musicalizado apoyó al niño corroborar las inferencias iniciales que hizo a través de las preguntas.

Le entusiasmaba al niño comprobar si sus inferencias se acercaban a la historia del cuento, acto que facilitó el progreso y los objetivos de la sesión.

El niño ha prestado gran importancia al uso de los conocimientos previos sobre el cuento como base para predecir, inferir y corroborar datos.

El cumplimiento del propósito lector no se logró, puesto que el enfoque que tuvo el niño en corroborar inferencias y predicciones sólo lo ayudó a comprender mejor el texto.

- Evaluación continua. Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
 - selección de un propósito lector.
 - valorar la importancia del uso de preguntas previas a la lectura.
 - contrastar inferencias y predicciones durante el proceso lector.
 - argumentar la importancia que tiene la aplicación de sus conocimientos previos y cotidianos.
- Evaluación del niño: alcances y limitaciones

Al inicio el niño estableció un propósito lector: “sacar la moraleja del cuento”.

“el usar las preguntas al inicio de la lectura me ayudó a comprender mejor porque yo pensaba que iban a pasar unas cosas pero no, y entonces entendía mejor el cuento”.

El niño ha otorgado gran importancia al uso de conocimientos previos, suele utilizarlos en cada una de las sesiones.

“Mi propósito fue: sacar la moraleja del cuento y no supe cuál es, es que al final solo quise ver si mis predicciones eran verdaderas o no”.

Sesión 6. Estrategias durante la lectura. En esta sesión, se pretende que el alumno progrese en la aplicación de estrategias dedicadas a la comprensión lectora. Las estrategias durante la lectura o el proceso de monitoreo y supervisión permitirán al niño guiar su proceso lector a través de las diferentes estrategias autorreguladoras, entre las que se ven aquí: de apoyo (subrayado), de elaboración (la predicción durante el texto) y de organización (mapas mentales o conceptuales).

Para la efectiva aplicación de estas estrategias se hace uso de recursos didácticos de material de lectura: el cuento “el flautista de Hamelín”, organizadores gráficos del personaje y del cuento. Así como el material auditivo, que es la canción del cuento.

- Seguimiento de la Intervención

Se comenzó con la recapitulación de las actividades de comprensión lectora de las sesiones anteriores.

Para comenzar, se continuó con la lectura del cuento y las indicaciones sobre las estrategias de apoyo para guiar el proceso de comprensión lectora.

Seguidamente se hizo uso de las estrategias de elaboración, enfocándose en la predicción e inferencia de datos que le permitan construir la idea global y conceptual del cuento.

Finalmente, se hizo uso de las estrategias de organización, con el fin de que la construcción global o conceptual del texto se recapitule en la idea central a través de la clasificación de los diversos datos del cuento.

- Evaluación de la sesión: modificaciones o adecuaciones

Los objetivos de la sesión se cumplieron en cuanto a la comprensión, identificación y práctica de las estrategias de supervisión para el proceso de comprensión lectora.

El niño leyó el cuento, activó por sí solo conocimientos previos, infirió y predijo, se apoyó de las imágenes y estableció un propósito lector.

La puesta en marcha de las estrategias de supervisión del proceso de comprensión, han sido integradas por el niño de manera favorable a las estrategias y demás datos que se han visto en las sesiones anteriores.

La canción “El flautista de Hemelín” favoreció en la búsqueda de las ideas principales, sobre todo en las de elaboración y organización.

- Evaluación continua. Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
 - discutir la importancia de cada una de las estrategias autorreguladoras.
 - argumentar el funcionamiento que tienen las estrategias para la comprensión lectora.
 - valorar el apoyo de las estrategias de elaboración para conseguir una construcción personal del cuento.
 - relacionar las estrategias autorreguladoras para la comprensión lectora con el uso del audiocuento. Impacto sobre el niño.

- Evaluación del niño: alcances y limitaciones
 - el niño expresó la importancia del subrayado y del mapa u organizador gráfico.

“subrayar me ayuda a ver lo más importante, me sirve para sacar ideas. Mi maestra me enseñó a hacer mapas y me gusta, los mapas me sirven para poner mis ideas y hacer un resumen”.

“Me gustó hacer un mapa en foammi, y que me ayudaras a escribir mientras yo te dictaba rápido las ideas que escuchaba en la canción”

“La canción me ayudó a sacar las ideas para los mapas y el cuento a subrayar”

Sesión 7. Estrategias después de la lectura. En esta sesión se complementa el estudio sobre las estrategias después de la lectura, con el fin de que el niño complemente la utilización de las estrategias para mejorar su proceso en la comprensión lectora.

Se tiene como fin la instrucción en las estrategias de evaluación para que el alumno sea capaz de valorar la eficacia de evaluar su proceso lector, es decir, contrastar su propósito lector, las predicciones, la elaboración de las preguntas de reflexión, la

revisión de estrategias autorreguladoras, o bien, la utilización de las estrategias después de la lectura.

Se utiliza de recurso didáctico el audio y video de “la canción de pinocho” y “caillou ratón de biblioteca”. Dentro del material de lectura se utiliza el texto de “Pinocho”, con el que se trabaja la utilización de estrategias después de la lectura.

- Seguimiento de la Intervención

Se dio inicio con la lectura del cuento "Pinocho", retomando los otros tipos de estrategias y demás elementos que deben tomarse en cuenta para poder comprender un texto.

Se continuó con el uso del audiocuento con el fin de que el niño compare la idea principal que formuló con la que se anuncia en la canción. Así como ir comprobando si su propósito lector se cumple.

Finalmente, se aplican las preguntas de reflexión para que contraste el propósito lector, inferencia y los resultados que obtuvo en su proceso autorregulador. Se aplican también las preguntas que ayuden al niño a identificar la eficacia de su proceso.

- Evaluación de la sesión: modificaciones o adecuaciones

Esta sesión busca valorar todas las estrategias y elementos vistos a lo largo de las sesiones. La sesión tuvo instrucción en todo momento, sin embargo, el niño no ejecutó algunas técnicas y estrategias, como verificar su propósito lector y apoyarse de estrategias de organización.

Por lo anterior, es necesario hacer más énfasis en la importancia de establecer un propósito lector y sobre todo en evaluarlo.

Se elaborarán sesiones en las cuáles el niño tenga que asignar un valor al propósito lector. Es necesario que el niño distinga para qué leer, por qué leer y cómo leer.

- Evaluación continua. Habilidades de comprensión lectora a desarrollar

- contrastar propósitos lectores de inicio y final de la lectura
- evaluar las predicciones

- elaborar preguntas de reflexión
 - revisión de estrategias autorreguladoras
 - evaluar su proceso lector
 - Resumir
 - Utilizar organizadores gráficos (durante y después de la lectura)
- Evaluación del niño: alcances y limitaciones
 - el niño fue capaz de establecer un propósito inicial pero no lo evaluó al final de la lectura.
 - evalúa de manera eficaz cada una de sus predicciones durante el proceso lector.
 - Su desempeño durante las preguntas de reflexión lo ayudo a identificar sobre su proceso de comprensión lectora.
 - Resume perfectamente el cuento e identifica la idea principal.
 - No hizo uso de un organizador gráfico que resumiera su comprensión sobre el texto.

Sesión 8. Comprensión Literal del texto. A parte de la instrucción en estrategias y proceso metacognitivo es necesario que el niño progrese en la forma de leer, no bastaría que comprenda el contenido de un texto si no es capaz de tener un progreso en la intención con la que lee. Este factor le ayudará y le facilitará el establecimiento de un propósito lector, actividad que ha sido deficiente a lo largo de las sesiones. Además, son cualidades que toma en cuenta la prueba ACL 2° para evaluar la comprensión lectora.

Como recursos didácticos a utilizar para alcanzar los objetivos de la sesión, se encuentran el cuento de “caperucita roja”, “memorama con ideas principales” y el audio “soy caperucita roja” y “vamos a leer. Dorothy y sus amigos”.

- Seguimiento de la Intervención

Se comenzó con el cuento de “caperucita roja” musicalizado, con el fin de conectar conocimientos previos, importancia de las imágenes, estrategias antes, durante y después de la lectura, determinar en qué parte del cuento es en la que se encuentra la idea principal de la historia, etc.

Se puso en marcha el juego de memorama que contiene ideas principales e imágenes del cuento, que ayudarán al niño a identificar información superficial, propiciando sólo la comprensión literal del cuento.

Finalmente se leyó el cuento y se realizaron preguntas para extraer información literal del texto.

- Evaluación de la sesión: modificaciones o adecuaciones

Las respuestas del niño en la sesión fueron óptimas. No tuvo dificultad alguna en las actividades.

Los objetivos de evaluación se cumplieron satisfactoriamente y sin problema se puede avanzar en este proceso.

- Evaluación continua. Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
 - Jerarquizar las ideas del texto, para poder identificar la principal.
 - Comprobar y comparar las respuestas extraídas del texto con las de la canción.
 - Argumentar la importancia de tener claras las ideas superficiales del texto.
 - Distinguir entre información relevante e información secundaria
 - Identificar relaciones causa-efecto
 - Reconocer las secuencias de una acción
 - Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad
- Evaluación del niño: alcances y limitaciones
 - El niño identificó la idea principal del cuento a través de la jerarquización de ideas secundarias.
 - A través del apoyo con la canción, el niño logró comprobar y comparar sus inferencias y predicciones.

“la información superficial es fácil de encontrar, es la que se dice o explica *luego luego* y sirve para seguir explicando el cuento”

“por ejemplo la caperuza roja que hace la mamá y entonces así se llama el cuento, es importante esa parte”

“todo pasa por algo en los cuentos, caperuzo no obedece y entonces el lobo le puede hacer daño”.

Sesión 9. Comprensión interpretativa del texto. Esta sesión tiene como fin, que el alumno tenga el propósito de crear suposiciones, relaciones entre ideas o bien interpretaciones que no se encuentren en el texto, esto a través de la elaboración de preguntas y la ejecución de procesos metacognitivos.

Estas bases le permitirán al niño leer con un propósito interpretativo de la lectura, es decir, tomando en cuenta la elaboración de la información que construye a partir de lo que va leyendo.

El material de lectura será el cuento de “Cenicienta”, así como el audio “el vestido de cenicienta”, con el fin de cumplir los objetivos de lectura interpretativa de un texto.

- Seguimiento de la Intervención

La sesión dio inicio con la lectura del cuento de “la cenicienta” y la aplicación de las estrategias vistas en las sesiones anteriores. Se hicieron preguntas antes de comenzar la lectura, durante ésta y al final de la misma.

Se continuó con el audio, incitando al niño a elaborar un hilo conductor entre la canción y el cuento, para que construya a partir del mismo y de sus predicciones la idea principal del cuento.

Finalmente, el niño expresó la función de sus predicciones o interpretaciones personales y cómo le sirvieron éstas para comprender el texto.

- Evaluación de la sesión: modificaciones o adecuaciones

El uso de la predicción e inferencias en sesiones pasadas permitió que las actividades se realizaran de forma fluida.

Las preguntas que se iban realizando, acompañadas de la canción e información extra del cuento que contenía la misma, permitió al niño interpretar con base en sus conocimientos previos la estructura lógica del cuento, así como identificar la idea

principal del mismo. Estas bases ayudaron al niño a comprender el texto de acuerdo a sus propias interpretaciones.

- Evaluación continua. Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
 - valorar las predicciones y suposiciones que se generan a lo largo de la historia.
 - inferir efectos previsibles a determinadas causas
 - entrever la causa de determinados efectos
 - inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
 - recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.
 - prever un final diferente

- Evaluación del niño. Alcances y limitaciones
 - El niño identificó que al predecir e inferir realiza interpretaciones propias, con el uso de la imaginación y el interés que le provoca el cuento.

“pasan cosas que hacen que otras cosas más grandes pasen, por ejemplo, si a Cenicienta no se le cae la zapatilla no se casa y si no hubieran roto su vestido, el hada no hubiera aparecido, no hubiera puesto hora de llegada, no se le hubiera caído el zapato y no se hubiera casado”.

El niño no prevé un final diferente debido a que todo sucede por algo y decide dejar ese final.

Sesión 10. Comprensión crítica del texto. No basta con que el niño sepa identificar las ideas superficiales del texto, establecer un hilo conductual entre causas-efectos, o realice interpretaciones propias, puesto que para una comprensión óptima de lectura es importante que el lector obtenga la capacidad de leer con un propósito crítico, es decir que ejerza una opinión o un juicio sobre lo que lee.

Esta sesión tiene como objetivo, que el alumno lea y comprenda con un propósito crítico, es decir, que reconozca la importancia de externar sus puntos de vista, opiniones, juicios fundamentados y que argumente dichos juicios.

Para la obtención de los objetivos de la sesión, se han seleccionado de apoyo los siguientes recursos didácticos: material de lectura “cuento de la Sirenita” y el audio “bajo el mar” y “pobres almas en desgracia”.

- Seguimiento de la Intervención

Se comenzó leyendo el cuento de “la sirenita” y la aplicación de estrategias ya vistas anteriormente. Asimismo se leyó con un propósito literal y un propósito interpretativo.

Se continuó con el audio “pobres almas en desgracia”, se dirigió cierta atención a los fragmentos más importantes del cuento, con el fin de que el niño expresara juicios a través de ciertas preguntas que se le hicieron. La misma dinámica se siguió con la canción “bajo el mar”.

Finalmente el niño expresó juicios sobre la situación o problemática de los personajes del texto.

- Evaluación de la sesión: modificaciones o adecuaciones

La sesión logró que el niño externara puntos de vista, critique ciertas posturas, defienda y ataque ciertas situaciones, así como argumentar cada uno de sus juicios.

La selección de las canciones, acompañada de la trama del cuento, propició que se logaran los objetivos, puesto que determinan ciertas decisiones para el personaje principal. Estos elementos aportaron las bases necesarias para lograr que la lectura del cuento tuviera un propósito crítico.

- Evaluación continua. Habilidades de comprensión lectora a desarrollar

- juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal
- distinguir un hecho de una opinión
- emitir un juicio frente a un comportamiento
- manifestar las reacciones que le provoca un determinado texto

- Evaluación del niño: alcances y limitaciones

- El niño mostró la habilidad necesaria para juzgar el contenido del texto bajo un punto de vista personal.

“La sirenita no debe abandonar su casa y menos por el trato que le hace Úrsula, eso es malo. Si el príncipe la quiere la aceptará si es Sirena y si la ama se casará con ella y respetará su casa, ahí está su familia”.

- A partir del argumento anterior, queda claro que el niño distingue sin dificultad alguna un hecho de una opinión.
- Asimismo distingue sin problemas un juicio y un comportamiento.
- El niño manifiesta sin problema alguno opiniones, juicios y argumenta los mismos. Todos estos fundamentados en la reacción que le provoca determinada situación

Sesión 11. Procesos de planificación, supervisión y evaluación del texto. Esta sesión tiene como fin, identificar el uso metacognitivo que ejerce el niño en su proceso de comprensión lectora. Se pretende que el niño experimente el proceso individual de metacognición para lograr una metacompreensión del texto, es decir, que sea consciente de su propio proceso lector, identificar la variedad de estrategias que utiliza y el tipo de lectura que hace, etc.

El material didáctico que apoyará al niño a lograr sus objetivos de comprensión lectora son: material de lectura “El libro de la selva” y el audio “quiero ser como tú” y “busca lo más vital”.

- Seguimiento de la Intervención

En esta sesión no se llevó una instrucción o mediación continua en las estrategias a utilizar.

Para comenzar, se le entregaron imágenes del cuento para que el niño las utilice a su gusto. Escogió la canción que quería escuchar primero.

Durante la sesión, el niño comenzó a utilizar las imágenes junto con preguntas previas a la lectura, realizando predicciones e inferencias. Continuó con estrategias durante la lectura, estableció un hilo conductor entre la canción “busca lo más vital” y la información que ofrece el cuento.

Subrayó e Interpretó la esencia del cuento con ayuda de las canciones “quiero ser como tú” y “busca lo más vital”, sin olvidar la lectura del texto. Solicitó el apoyo de su madre para elaborar un mapa.

Terminó su lectura con una posición crítica, adoptando un juicio y una opinión personal

- Evaluación de la sesión: modificaciones o adecuaciones

Esta sesión permitió al niño individualizar su proceso lector, ayudándole a identificar los pasos o procesos por los cuáles podía comenzar a comprender un texto.

El niño tuvo la facilidad de aplicar estrategias antes, durante o después de la lectura. Esto gracias a que en cada sesión se repetían estas estrategias.

Así mismo, podía argumentar el porqué de cada una de las estrategias que utilizaba.

Ubicó de manera adecuada la idea principal del cuento, expresó ideas secundarias que daban forma a la historia, resumió de forma óptima el cuento y estableció un juicio y opinión propia.

Algunas de las dificultades a las que se enfrentó fueron a la organización gráfica, tanto por cuestiones de escritura como por la dificultad de elegir los conceptos que le darían una esencia global de la lectura.

Se puede decir, que el niño logró un proceso de comprensión óptima, organizó y construyó de forma individual la idea principal y global del texto. Progresó a una comprensión crítica y fue capaz de evaluar su propio proceso, tanto durante la lectura como al final de la misma.

- Evaluación continua. Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
 - Actividades de planificación previa a la lectura: determinar el objetivo, tratar de relacionar el título con temas que ya se conocen, etc.
 - Actividades durante el proceso de lectura: estrategias de estudio comprensivo como resumir o parafrasear, subrayado, esquemas, mapas conceptuales.
 - Actividades remediales que utiliza para resolver un problema de comprensión de lectura.

- Actividades de evaluación: que valoran el nivel de logro que ha tenido en la interpretación del texto.
- Evaluación del niño: alcances y limitaciones
 - Aplicó actividades de planificación, como preguntas, inferencias y predicciones.
 - Aplicó actividades durante la lectura como interpretaciones, hizo uso de estrategias de apoyo (subrayó), elaboración (predicción e interpretación) y organización (mapa mental).
 - Enfrentó dificultad para organizar de manera gráfica el texto, por lo que pidió ayuda a la madre para escribir. Así mismo, la dificultad para identificar los conceptos principales lo obligó a relacionar las canciones con el texto y establecer qué ideas similares eran las que presentaban la esencia global del cuento.
 - Las actividades de evaluación que puso en marcha fueron la constatación de su propósito lector, evaluó sus predicciones, resumió para comprobar su comprensión y elaboró un organizador gráfico.
 - Tuvo una transición por los tres tipos de comprensión: literal, interpretativa y crítica.
 - El niño se sintió apto para realizar el proceso individualmente y estuvo satisfecho con su proceso de comprensión lectora.

Es así como se desarrolló cada una de las actividades del taller. Se retoman los objetivos de cada una de las sesiones para dar seguimiento a la intervención y la evaluación de la sesión, tomándose en cuenta las respuestas del niño ante el taller para evaluar de forma continua y reconocer los alcances y limitaciones que se obtienen durante la instrucción. Todos estos aspectos fueron de gran importancia para determinar en qué grado se iba dando el progreso en el proceso de comprensión y poder adecuar las actividades de acuerdo a las necesidades. Ahora es momento de pasar al análisis de los resultados que se obtuvieron en la Intervención Psicopedagógica, valorar que tanto se cumplieron los objetivos y en qué grado funcionó la propuesta del uso de canciones para mejorar la comprensión lectora en cuentos de un niño con parálisis cerebral.

4.4. Análisis de los resultados del taller

A continuación se analizan los datos que identifican el incremento que ha tenido el niño a lo largo de la intervención psicopedagógica en su comprensión lectora, tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Se comprueba en este apartado la eficacia de la propuesta psicopedagógica.

En un primer momento se aplicó nuevamente la prueba ACL 2° de Catalá (2001), para poder evaluar en datos cuantitativos el progreso que el niño ha adquirido en su comprensión lectora a través de la aplicación del taller psicopedagógico que utiliza la música como recurso didáctico en conjunto con la aplicación de estrategias que maneja un modelo cognitivo de la comprensión de textos.

Se le entregó al niño la prueba de lectura y se le dieron las indicaciones correspondientes, comenzó a leerla y resolverla de manera individual, leía en voz alta y reflexionaba con anticipación la respuesta; formulaba predicciones, volvía a leer el texto y la pregunta, argumentaba cada una de las opciones y finalmente marcaba la respuesta que creía correcta.

En un momento entró en un estado de cansancio por el esfuerzo de modulación, pidió ayuda para la lectura oral y prosiguió con su proceso estratégico individual para identificar la respuesta a cada ítem. A mitad de la prueba mostró un poco de sobre-esfuerzo y pidió un momento de descanso, sin embargo, a la hora de proseguir con la prueba no mostró el mismo rendimiento, por lo que se decidió por sí mismo, seguir con la prueba al día siguiente.

Se prosiguió con la aplicación de la prueba al día siguiente, lo hizo de forma individual y cuando terminó se mostró satisfecho y seguro de sí mismo, no le fue necesaria una segunda revisión de la prueba, ya que estaba seguro de que reflexionó bien antes de contestar y utilizó algunas estrategias para constatar su respuesta. Durante la evaluación, el niño se mostró más seguro de sí mismo y del proceso que llevaba a cabo para la resolución de la prueba, fue capaz de utilizar estrategias y regular su proceso cognitivo individual en cada pregunta.

Posteriormente, se le pidió que argumentara la forma en que le ayudó la música para comprender un texto; consideró interesante y entretenido leer y posteriormente escuchar

la canción, le gustaron las canciones y le ayudaron a comprender mejor al comparar o ver que estaba en lo correcto, le emocionaba leer y apoyarse de las canciones, le ayudaron a comprobar sus inferencias y predicciones, a organizar mejor la información del texto y ayudarlo a armar sus organizadores gráficos.

El niño se dijo sentirse más preparado para comprender un texto ya que había aprendido a usar estrategias y “reflexionar” (así llama a su proceso metacognitivo) antes de explicar o resumir.

Al evaluar la prueba, se logra identificar con satisfacción que el niño ha obtenido un incremento en su proceso de comprensión lectora, puesto que en la pre-evaluación se arrojó un dato cuantitativo de “nivel bajo”, según la prueba, con un decatipo 3, que contiene entre 7 y 9 respuestas correctas (el niño obtuvo 8 respuestas correctas). En este proceso final, el niño ha incrementado el dato cuantitativo a “nivel alto”, con decatipo 9, es decir 22 respuestas correctas de 24 ítems.

En datos cualitativos, haciendo alusión a la prueba, se puede constatar que el niño ha mejorado considerablemente en cada uno de los tipos de comprensión: literal, de reorganización, inferencial y crítica. A continuación el análisis de acuerdo a los ítems de la prueba.

Como se mencionó en el proceso de identificación de necesidades, el niño mostró deficiencias en el proceso de reorganización de la información, después de la aplicación final de la prueba ACL, su nivel de seis aciertos de siete ítems; en la comprensión crítica, obtuvo cuatro aciertos de cuatro ítems; en la comprensión inferencial obtuvo cinco aciertos de seis ítems; finalmente en comprensión literal obtuvo los siete aciertos de los siete ítems correspondientes.

Como puede verse mejoró su proceso de reorganización de la información, así como en la comprensión literal, inferencial y crítica. Estos datos dan conocer que el niño fue capaz de pasar del reconocimiento superficial de datos a la reorganización de la información, así mismo demuestra su capacidad de interpretación de la lectura y su progreso en la elaboración de juicios y crítica del texto.

De acuerdo a la tipología textual, en el género narrativo obtuvo diez aciertos de once ítems; en el matemático obtuvo tres aciertos de tres ítems; en el expositivo obtuvo tres

aciertos de tres ítems; en el poético obtuvo dos aciertos de tres ítems; finalmente en la interpretación de gráfico obtuvo cuatro aciertos de cuatro ítems.

Estos datos reconocen el nivel de progreso que tuvo el niño en cuanto a la comprensión de textos de tipología diversa, demostrando su aumento en textos narrativos, así como la mejora en textos de tipología poética, matemática y de interpretación de gráficos. Mantuvo su buen nivel de comprensión en textos expositivos.

De acuerdo a este análisis, se constata que el niño tiene un incremento en su proceso de comprensión, demostrando que la instrucción en estrategias cognitivas de la lectura que se impartieron durante la intervención psicopedagógica surtió efecto. Así mismo, la propuesta de utilizar las canciones como recurso didáctico para dicha instrucción promovió efectos positivos sobre el proceso, tales como una motivación y conducta positiva ante la lectura y de apoyo para mediar cada uno de los procesos cognitivos que se utilizan en el proceso de comprensión, facilitando la Intervención.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La aplicación del taller psicopedagógico que utiliza la música como recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora de un niño con parálisis cerebral, demostró ser una alternativa eficaz para incrementar tanto el interés del niño hacia la lectura así como de apoyo para facilitar la instrucción de técnicas y estrategias que se deben desarrollar para generar un proceso óptimo de comprensión de la lectura.

Dentro de los alcances que se obtuvieron con el proceso de intervención hacen alusión tanto al plano personal del sujeto como al plano educativo a mejorar. Es decir, lo que logró el taller en cuanto a las exigencias propias del niño como intereses, expectativas y motivaciones; y lo que fue capaz de lograr en el plano de la demanda educativa a tratar, es decir, su proceso de comprensión lectora, donde se toman en cuenta el nivel de incremento cuantitativo y cualitativo, el avance o manejo que tuvo el niño tanto en técnicas, estrategias y proceso cognoscitivo propio de la comprensión de textos.

Dentro del plano del sujeto se consiguió modificar sentimientos que obstaculizaban el proceso de comprensión de textos, tales como la ansiedad a la hora de leer, cierto grado de apatía ante la actividad lectora, la falta de interés por ausencia de motivación y de estimulación, lo que impidió dotar de importancia el proceso de comprensión lectora.

Con ayuda de las canciones infantiles se lograron desaparecer o modificar conductas de ansiedad o desinterés por sentimientos positivos, dada la importancia que jugaba éste elemento a lo largo de la etapa de desarrollo y crecimiento del niño. Tratados estos aspectos se favoreció entonces la facilitación de la instrucción de las estrategias para llevar a cabo las etapas y procesos cognoscitivos que son necesarios para comenzar a desarrollar la comprensión lectora.

Dentro del plano de la demanda educativa en el proceso de la comprensión lectora, los alcances fueron óptimos en cuanto a la instrucción de técnicas y estrategias que se deben efectuar durante la lectura, así como también en hacer consciente al niño de su proceso cognoscitivo lector. En un primer momento el niño consiguió identificar los diferentes tipos de textos, diferenciarlos y tomar la importancia de cada uno de ellos, así como también el identificar su función y características propias, lo que le llevó a identi-

ficar su preferencia lectora inclinada hacia los cuentos. Reconoció también el valor que tienen las imágenes así como la relevancia de su orden para predecir, interpretar y poder comprender de manera individual un texto.

Con ayuda de las canciones el niño dotó de significado y relevancia la conexión global del texto. Las canciones “sal de ahí chivita chivita” y “hay un palo en el fondo de la mar”, ayudaron al niño a identificar la importancia de interrelacionar lo que lee para darle sentido a su lectura, integrar cada una de las proposiciones al leer, establecer un hilo conductor, favorecer la imaginación y crear un modelo mental para poder comprender lo que lee. Todos estos aspectos pudieron tratarse a través de las canciones por la estructura que poseen, parecen ser partes aisladas, sin embargo, al analizarlas o al finalizar el canto se descubre que tienen una historia.

Se retoma la importancia de identificar la estructura lógica del cuento para obtener una lectura más fluida y facilitar la búsqueda de la idea principal dentro del mismo. Ahora es capaz de autorregular su proceso lector haciendo uso de estrategias de apoyo, planea su lectura, establece su propósito, infiere y predice; utiliza también estrategias durante la lectura que le ayudan a supervisar la misma, se sirve de estrategias de aprendizaje como el subrayado y el resumen, elabora o bien predice, organiza su información a través de mapas, etc.; así mismo utiliza estrategias después de la lectura que le permiten evaluar, verificar su propósito lector, sus predicciones, es capaz de auto-preguntarse para reflexionar e identificar si comprendió o no el texto.

El niño puede comprender un texto más allá de lo literal, aparte de diferenciar entre las ideas superficiales o distinguir entre información relevante y secundaria, interpreta y elabora información a partir de lo que lee, le resulta con facilidad establecer un juicio o punto de vista crítico.

Todo ello, hace referencia a un lector que es capaz de utilizar estrategias para planificar, supervisar y evaluar su lectura, todo esto se demostró en la sesión de pre-evaluación, donde el niño imagina, verbaliza, argumenta, reflexiona y es consciente de lo que hace, asegurando que el lector ha podido llegar a un proceso de metacognición. Así mismo, pudo notarse todo esto en su desempeño durante la prueba de ACL, donde hacía uso de sus procesos cognoscitivos, puesto que formulaba predicciones, volvió a leer, argumen-

taba cada una de las opciones, etc., es decir, logró hacer consciente su proceso de comprensión lectora y ya no solo se enfocaba en la decodificación.

El uso de la música y las canciones infantiles demostró ser un recurso didáctico adecuado para motivarlo, interesarlo e instruirlo de manera satisfactoria. El niño se apoyaba en ella para constatar sus predicciones e inferencias, facilitó la adquisición y aplicación de estrategias de lectura, el desarrollo de habilidades cognoscitivas, etc.

Ahora bien, dentro de las limitaciones de la intervención se pudo detectar que se fallaba en algunas sesiones en cuanto a la planeación y constatación de un propósito lector, sin embargo esta demanda se enfrentó con sesiones posteriores de lectura superficial, interpretativa y crítica del texto. Esta demanda pudo ser cubierta y satisfecha gracias a la evaluación continua que se llevaba a cabo en cada una de las sesiones.

Así mismo, si el niño fue capaz de utilizar un proceso consciente de comprensión lectora en cuentos infantiles y con ayuda de la música, la gran pregunta o disparidad que queda por verificar es ¿qué es lo que pasará ahora que ya no se utilizará este recurso didáctico?, o bien, ¿qué pasará cuando tenga que enfrentarse a otro tipo de textos (como científicos o informativo?, ¿sabrá cómo actuar?, ¿se enfrentará nuevamente a la ansiedad?, ¿será capaz de transferir todas sus estrategias de lectura a otro tipo de textos?, etc. Si bien no tendrá apoyo de las canciones infantiles, se demostró que el niño ha obtenido la instrucción para ello y ha sido capaz de controlar su proceso lector, lo que puede asegurar un buen desempeño al enfrentarse ante otro tipo de textos. La música y las canciones infantiles lograron en este caso vencer el desinterés, la ansiedad y motivaron al niño, hechos que facilitaron la instrucción y progresiva satisfacción de la necesidad educativa que se demandaba.

Si bien, este tipo de consideraciones pasaron desapercibidas en el intento de enfocarse sólo en la instrucción con apoyo del recurso didáctico, que fungió como herramienta para motivar e interesar al niño en la lectura y facilitar su proceso de comprensión. Sin embargo, su desenvolvimiento durante la evaluación en la prueba ACL, constató que el niño transfirió sin problemas algunas estrategias y procesos propios de la comprensión de textos.

Finalizado el proceso de Intervención, como Psicóloga Educativa se sugiere y propone tomar en cuenta la relevancia e importancia que se debe otorgar al sujeto que demanda

cierta necesidad educativa, sea especial o no. Como profesionales de la educación es indispensable cumplir con los conocimientos teórico-metodológicos con los que se va a intervenir en ciertas demandas educativas y cumplir con el compromiso de establecer y desarrollar procedimientos para atender estos problemas de aprendizaje, pero siempre tomando en cuenta al sujeto como centro de atención, como “un todo”.

Es bueno dar importancia al proceso de Intervención centrado en la “tarea” o demanda educativa a tratar, sin embargo es de suma importancia sugerir que este proceso debe considerar en todo momento al sujeto, ya que es él quien nos va a dar la pauta de cómo actuar y aplicar los conocimientos teórico-metodológicos para satisfacer sus necesidades educativas. Si bien, en este proceso de Intervención se hizo uso de estrategias o un modelo cognoscitivo para satisfacer la demanda educativa que el niño presentaba en el área de comprensión lectora, se dio principal importancia al sujeto como un ser que tiene motivaciones, intereses y miedos, por lo que la música fungió como el recurso didáctico básico para inducir al niño a la lectura, disminuir y desaparecer ansiedades, interesarlo por este proceso, instruir de forma placentera, así como desarrollar los procesos cognoscitivos propios que se necesitan para enfrentar esta dificultad de aprendizaje.

Se reflexiona que es importante tomar en cuenta tres aspectos para llevar a cabo una intervención: el niño, la tarea y el entorno. En este caso, por parte del niño se tomó en cuenta que es un ser individual con gustos, motivaciones e intereses diferentes a los de cualquier persona, y que la identificación de uno de ellos, fue la herramienta que facilitó el proceso de Instrucción: *la música*. En el aspecto de la tarea, funge el papel como profesional de la educación, los conocimientos sobre la dificultad de aprendizaje y la aplicación o fundamento de cómo es que se adquiere esta tarea, los procesos cognoscitivos en los que se está fallando y las estrategias a utilizar para enfrentar la demanda. Por parte del entorno o contexto del niño, es básico identificar que elementos que favorecen u obstaculizan su desarrollo educativo; en este caso, me di a la tarea de indagar qué factor jugaba un papel benéfico en el desarrollo del niño, nuevamente la música salió a relucir ya que la Institución que ha forjado su crecimiento y forma de vida utiliza este elemento como medio de expresión y desarrollo del niño.

Se considera que tomar en cuenta todo lo anterior, propició que la intervención se desarrollara con éxito y se obtuvieran resultados positivos. Se logró satisfacer no solo la dificultad de aprendizaje, sino también los intereses y motivaciones del niño, se dismi-

nuyeron y desaparecieron gradualmente los sentimientos negativos que obstaculizaban el proceso de comprensión lectora y con ello la Intervención Educativa.

Así, el papel del Psicólogo Educativo no sólo hace referencia al profesional de la educación que hace frente a las cuestiones o demandas educativas. Sino que aparte de formarse de conocimientos teórico-metodológicos, tiene el compromiso de formarse como “ser integral”, que cuenta con diversas características biológicas, psicológicas, sociales y espirituales, y que le dotan de capacidad para considerar al otro como tal.

El papel del psicólogo educativo no comienza ni termina con la satisfacción de la dificultad de aprendizaje en un proceso de Intervención, sino que es capaz de tratar al sujeto como un individuo que es una totalidad y no solo una demanda educativa; reconoce que aparte de contar con inteligencia cuenta también con intereses, motivaciones, intenciones, miedos, etc., y que es nuestra responsabilidad implementar nuevas estrategias, recurrir a recursos alternos y creación de propuestas de enseñanza como propuestas alternativas que integren ambos elementos: cognoscitivos y motivacionales. Lo que llevarán a la formación de un ser integral.

Es indispensable reconocer que un sujeto es un todo, y que aun, en un proceso de intervención educativa es imposible separarlo en sus diversas dimensiones, sino que al contrario, hay que desarrollar la capacidad para innovar, crear e implementar recursos alternativos que nos permitan intervenir y cubrir la demanda educativa o dificultad de aprendizaje en su totalidad.

Como psicóloga educativa se tiene el compromiso de intervenir en la atención de las necesidades educativas, en este estudio de caso: la mejora en la comprensión lectora, así como tomar en cuenta al sujeto, ya que será éste quien dé la pauta para satisfacer sus necesidades. Así, con los conocimientos teóricos y metodológicos en relación con los intereses y motivaciones del alumno, se logró satisfacer de manera óptima y productiva la dificultad en su comprensión lectora a través de utilizar como recurso didáctico la música.

REFERENCIAS

- Alonso A., J., (2004). La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación. México: Universidad La Salle.
- Alonso, G., López C., y Pérez R. (2006). *Audición y Lenguaje* (2° ed.). Sevilla: Editorial MAD.
- Alonso, J. y Montero I. *Motivación y Aprendizajes escolares*, en: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi; (comp.) (1990) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Arboleta J. C. (2005) *Estrategias para la comprensión significativa Didácticas cognitivas y socioafectivas*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Arcas P., M. (2006), *Tratamiento fisioterápico en Pediatría*. España: Editorial MAD.
- Bautista R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. España: ediciones Aljibe.
- Beltran Ll. J., y Bueno A. J., (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Betés, T. M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. (1° ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Blanco R. (2001), en Marchesi, A. y cols. *Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Psicología y Educación. Madrid: Editorial Alianza.
- Brogna P., (2009). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.
- Cabrera F., Donoso T. y Marín M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona Esp.: Laertes.

- Cairney T. H., (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora* (4° ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Capurro D., (2001). *Aprender a cantar y a escuchar canciones, juegos, sonidos y melodía. La Educación en los primeros años*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Caraballo G. M.I., Sánchez Á. y Pérez S. P. (2004). *Manual de fisioterapia, Neurología, pediatría y fisioterapia respiratoria. Módulo II*. España: Editorial MAD.
- Carlson N. R. (1996), *Fundamentos de Psicología Fisiológica*. México: Prentice Hall-Hispanoamericana.
- Castro R. R, (2008). en *Rehabilitación en salud*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Cátala G. y Cátala M., (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1°-6° de Primaria). Barcelona: Ediciones GRAO.
- Cerrillo P. C. y García P. J., (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Murcia: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Colomina R. M., (2004). *Creer entre líneas. Materiales para el fomento de la lectura en Educación Secundaria*. España: Educación al día-Didáctica y Pedagogía
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Cuetos, V. F., (2010). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.
- Defior, C. S., (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. España: Ediciones Aljibe.
- Díaz-Barriga, A. y Hernández, R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGRAW-HILL.

- Dockrell J., y McShane J., (1997), *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. México: Paidós.
- Escoriza, N. J., (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención*. España: Universidad de Barcelona.
- Escoriza, N. J., (2003). *Evaluación del conocimiento de las Estrategias de comprensión lectora*. México: McGraw-Hill.
- Federico G., (2007), *El niño con Necesidades Especiales. Neurología y Musicoterapia*. Buenos Aires: Kier.
- Fernández, H. F., (2013), *Recursos didácticos. Elementos indispensables para facilitar el aprendizaje*. México: LIMUSA.
- Fernández, P. A. M., (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Fraca, L., (2003), *Pedagogía Integradora en el aula. Teoría, Práctica y Evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: Editorial CEC.
- Cardona M., Gallardo J., y Salvador L., (2001). *Adaptamos la escuela. Orientaciones ante la discapacidad motórica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gaonac'h, D., y Golder C., (2005). *Manual de psicología para la enseñanza*. México: Siglo XXI editores.
- García, M. C., Rosa, A., Montero, I., Martín-Caro, L., Gracia, B., Calvo, E., López, P. (1993). *Instrucción y progreso escolar en niños con parálisis cerebral, de preescolar y ciclo inicial: un estudio de seguimiento*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Garton, A., y Pratt, C., (1991), *Aprendizaje y proceso de Alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid: Paidós.
- González P. M., (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Ediciones Morata.

- Lavoix, H., (2008). *Historia de la música*. Madrid: La España Editorial 1909.
- Ley General para la Inclusión de la Personas con Discapacidad. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación. México: Cámara de Diputados H. congreso de la Unión.
- Lissauer T. y Clayyden G. (2009), *Texto ilustrado de Pediatría*. España: Elsevier.
- López CH., y López M., (2008). *Fisiología Clínica del Ejercicio*. España: Editorial Médica Panamericana.
- Mayer. E. R. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje de las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Educación.
- Maneveau G., (1993). *Música y Educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Mendez M. E., (1991), *Introducción al Estudio de la Invalidez*. San José Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Méndez L., Moreno R., y Ripa C., (2006), *Adaptaciones Curriculares en Educación Infantil*. España: Narcea.
- Nacasio G. J. (1998). *Manual de las Dificultades de Aprendizaje, Lenguaje, Lecto-escritura y Matemáticas*. España: Narcea.
- Noguera G. F., (2006). En *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Nuñez A. e. (2005). *Didáctica de la lectura eficiente*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Orellano. M. V, Marra A.L., y Collado A., (1998). *Lengua. Comprendiendo la lectura con los más chicos*. Argentina: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad de San Juan.
- Ortíz U. G., (2006). *Servicios Bibliotecarios*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- Payuelo, S. M. y Arriba, D. J., (2000). *Parálisis Cerebral Infantil. Aspectos comunicativos y psicopedagógicos orientados al profesorado y a la familia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Perez G. H., (2006). *Comprensión y Producción de textos educativos*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Personas con discapacidad. VII Informe sobre Derechos Humanos (2010)*. Madrid: Federación Iberoamericana de Ombudsman.
- Pinzas, G. J., (2003). *Metacognición y Lectura*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, (2002). SEP. México.
- Pozo, I. J., (1920), *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Repetto, T. E., Guillamón J.R., y Vélaz M.C., (2009). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica. Volumen II. Intervenciones psicopedagógicas para el aprendizaje de la carrera y la persona*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ricci G., (2012), en *Desafíos para una Escuela Inclusiva. Integración Escolar de personas con necesidades Especiales*. Madrid: Ediciones Novedades Educativas.
- Rosa, R. A., Montero, G. I., y García, L. M. (1993). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: C.I.D.E.
- Rosseau, J. J., (2007). *Diccionario de Música*. Madrid: Ediciones Akal.
- Samaniego G. P., (2009), *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de Situación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez, E., (2001). El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacio. *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

- Sánchez, M. M., (2008). *Diseño de medios y recursos didácticos*. México: Editorial Limusa.
- Sánchez O. J., y Osorio O. J. (2006). *Lectura y Escritura en la Educación Superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones*. Colombia: Universidad de Medellín.
- Sánchez R., y Llorca Ll. (2004). *Atención educativa al alumnado con parálisis cerebral*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santucci M.M., y (2002). *Evolución Psicosocial del niño con Parálisis Cerebral. Una mirada desde la experiencia y la investigación Bicológica*. Argentina: Editorial Brujas.
- Serrano, V. M., y Gil C. J., (2003), *Música Volumen III. Profesores de Enseñanza Secundaria. Temario para la preparación de oposiciones*. España: Editorial MAD.
- Solé I. (2000). *Estrategias de lectura*. MIE. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Solé I. (2005) En *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: Editorial Laboratorio Educativo.
- Tripero T. A., (1995). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Editorial CCS
- Viramonte Á. M., (2008). *Comprensión Lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Argentina: Ediciones Colihue.
- Waisburd, G.; Erdmenger, E. (2007). *El poder de la música en el aprendizaje. Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo*. Editorial Madrid, S.L.
- Whishaw K. (2006). *Neuropsicología Humana*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- www.inegi.org.mx (2013). *Avance del Censo de Escuelas, Maestro y Alumnos de Educación Básica Y Especial*. Boletín de Prensa num. 455/13. México.
- Zitelli B.J., y Davis H. W. (2009). *Atlas de Diagnóstico mediante la exploración física en pediatría*. España: Elsevier.

Anexos

CARTA DESCRIPTIVA 1. Presentación del taller.

Objetivo General: interesar al niño por el taller y mostrar la importancia de la música para la comprensión lectora.			
Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral atetoide.	Nombre del curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.	Periodo de Ejecución: Una sesión de 45 minutos.	
Propósito: introducir al niño a los textos musicalizados, así como identificar sus preferencias lectoras.			
Contenido	Actividades/modalidades de trabajo	Tiempo	Espacio, recursos y materiales didácticos
	<p>INICIO: se le informará al niño, en un primer momento, la finalidad del taller de comprensión lectora, la dinámica y las actividades que se llevarán a lo largo de este.</p> <p>A continuación se le presentará un video musical sobre la lectura "caillou, canción de libros", con el fin de interesar al niño por la lectura. Se motivará al niño para la introducción a la lectura.</p> <p>Seguidamente con el video "caillou bibliotecario". Se preguntarán opiniones al alumno sobre la lectura e indagar sobre sus preferencias lectoras.</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> - casa del niño • Audio y video <ul style="list-style-type: none"> - Audiocuentos y canciones sobre la lectura - Caillou canción de libros - Caillou bibliotecario - Texto de la ronda "dicen que los cambios" - Audio "vamos todos a leer" (cantante: los patita de perro). • Ilustraciones
Textos musicalizados	<p>DESARROLLO: se realizará una actividad de relación entre imágenes y la secuencia de una ronda musical "dicen que los cambios".</p> <ul style="list-style-type: none"> - En un primer momento el niño leerá la ronda "dicen que los cambios". - Se escuchará el audio - Se presentarán las imágenes de la ronda, las cuáles tendrá que acomodar en el orden en que fueron leídas. - Se presentará nuevamente el audio para confirmar la estructura de las imágenes y lo leído. <p>Se comentará al niño la importancia de las imágenes en la lectura.</p>	20 min.	
	<p>CIERRE: se cerrará la sesión con el audio "vamos todos a leer".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se concluye pidiendo la opinión del niño sobre la lectura después de la realización de las actividades realizadas - Se pregunta al niño qué espera del taller para mejorar su comprensión lectora. 		
			Respuestas del niño ante el taller

CARTA DESCRIPTIVA 2. Identificación de textos literarios, expositivos e informativos.

Objetivo General: Clasificar, diferenciar e identificar la estructura de los diferentes tipos de textos	
Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral atetóide.	Nombre del Curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.
Propósito: Identificar la estructura de los diferentes tipos de textos, literarios (cuentos, poemas, y canciones), expositivos o científicos (enciclopedias, instructivos) e informativos (periódicos y revistas).	Periodo de Ejecución: Una clase de 45 minutos.
Contenido	Evaluación Habilidades de comprensión lectora a desarrollar taller
Actividades/modalidades de trabajo	Espacio, recursos y materiales didácticos
Tiempo	
Inicio: Se presentara al niño materiales de los diversos tipos de textos, con el fin de que enuncie sus ideas previas sobre las diferencias tanto en estructura como en su uso.	10 min.
Desarrollo: Se le explicarán brevemente al niño las características que diferencian a cada texto según la función que cumplen. Textos literarios (cuentos, poemas y canciones), textos expositivos o científicos (enciclopedias, instructivos, anuncios) y textos informativos (periódicos y revistas). Seguidamente, se presentará la canción “el libro gordo”, la cual será presentada por fragmentos y el niño enunciará en qué tipo de texto puede encontrarse la información que expresa la canción. En caso de errores, se aclararán dudas y se informarán en el momento.	20 min.
Cierre: Se comentará brevemente la función social de cada uno de los textos, las diferencias y el gusto del niño por alguno de ellos. Se finalizará con el video de “Caillou va a la biblioteca”, con el fin de seguir interesando al niño por la lectura.	15 min.
Clasificación y diferencias de los diferentes tipos de textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> - casa del niño • Audio <ul style="list-style-type: none"> - Canciones infantiles: “el libro gordo” (petete y parchis). • Material de lectura <ul style="list-style-type: none"> - (cuentos, poemas, canciones, enciclopedias, revistas, periódicos, instructivos, etc.).
	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar la clasificación de los diversos tipos de textos. - Identificar las características de los diversos tipos de textos. - Identificar la función de cada uno de los textos. - Identificar la preferencia personal del niño ante un tipo de texto.

CARTA DESCRIPTIVA 3. Construcción de la macroestructura del texto

Objetivo General: mejorar los procesos de macroprocesamiento del niño en la lectura.			
Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral atetoide.	Nombre del Curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.	Periodo de Ejecución: Una clase de 45 minutos.	
Propósito: introducir al niño a los textos musicalizados, así como identificar sus preferencias lectoras.			
Contenido	Actividades/modalidades de trabajo	Tiempo	Espacio, recursos y materiales didácticos
Macroprocesos de la lectura	INICIO: se entregará al alumno una lectura del libro de texto 2° de la SEP que le presenta un cierto grado de dificultad para su comprensión, a lo largo de este se explicará la importancia de leer línea por línea y comentar qué es lo que entiende, con el fin de que su lectura obtenga un hilo argumental y de coherencia.	5 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> - casa del niño • Audio y video <ul style="list-style-type: none"> - Música: “sal de ahí chivita chivita” (Luis Pescetti) - “hay un palo en el fondo de la mar” (Luis Pescetti). • Material de lectura <ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto
	DESARROLLO: posteriormente a la lectura, se pondrá la canción “sal de ahí chivita chivita”, con el fin de que a lo largo de ésta el niño sea capaz de captar la lógica, coherencia y significado de la canción. Situación que debe traspolarse a la lectura anterior.	20 min.	
	CIERRE: Se retomará la experiencia que tuvo el niño con la dificultad de macroprocesamiento de la canción y su relación con la lectura. Posteriormente, se analizará otra canción, el niño deberá plantear estrategias para facilitar la producción, coherencia e hilo argumental de la canción y que dichas estrategias puedan extrapolarse al momento de leer un cuento.	25 min.	
			Evaluación continua Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
			<ul style="list-style-type: none"> - Integración de proposiciones (establecimiento de una coherencia). - Integración y construcción coherente del significado global del texto. - Construcción de un modelo mental de la situación.

CARTA DESCRIPTIVA 4. Estructura lógica del cuento y la importancia de las imágenes.

Objetivo General: Exponer la estructura lógica del cuento.			
Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral atetóide.	Nombre del Curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.	Periodo de Ejecución: Una sesión de 45 minutos.	
Propósito: que el niño identifique las partes del cuento, así como la intención comunicativa del mismo.			
Contenido	Actividades/modalidades de trabajo	Tiempo	Espacio, recursos y materiales didácticos
Cuentos	INICIO: <ul style="list-style-type: none"> - Exponer la importancia de identificar la estructura del cuento. - Explicación de cada uno de los elementos de la estructura del cuento. 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> - Casa del niño. • Audio <ul style="list-style-type: none"> - Material auditivo: "los tres cochinitos" • Ilustraciones del cuento conocido.
	DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> - Se muestran imágenes del cuento "los tres cochinitos". - Escucha la canción del cuento, identificando continuamente los elementos de su estructura. - Se identifican los elementos de la estructura del cuento en cada una de las imágenes. - Arma el cuento según las imágenes, siguiendo la lógica de su estructura. 	20 min.	
	CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> - Comentar la presentación o planteamiento del cuento - Comentar el nudo o trama del cuento - Comentar el final o desenlace del cuento - Hacer una breve descripción del cuento tomando en cuenta cada uno de los elementos. Se finalizará con la canción "que vivan los cuentos".	15 min.	
			Respuestas del niño ante el taller <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la utilidad de las imágenes para predecir la trama de un cuento - Uso de conocimientos previos sobre un cuento para identificar cada uno de sus elementos. - Predecir a través de la escucha el orden de la estructura del cuento. - Explica cómo es que identifica las partes de un cuento. - Establece diferencias entre cada uno de los elementos del cuento. - Argumenta la importancia de cada uno de los elementos del cuento.

CARTA DESCRIPTIVA 5. Estrategias previas a la lectura

Objetivo General: aplicar estrategias y actividades de planeación para enfrentar el proceso de comprensión lectora, utilizando los recursos cognitivos disponibles.

Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral atetóide.

Nombre del Curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.

Periodo de Ejecución:
Una sesión de 45 minutos.

Propósito: que el niño identifique el uso de las estrategias de aprendizaje y desarrolle la habilidad de planeación de la lectura, con el fin de establecer un propósito lector.

Contenido	Actividades/modalidades de trabajo	Tiempo	Espacio, recursos y materiales didácticos	Respuestas del niño ante el taller
Estrategias autorreguladoras: Planeación de la actuación lectora y esta-blecimientos de un propósito lector.	INICIO: se presentará al niño el libro “el rey de chocolate”, se le harán preguntas con el fin de introducirlo a las estrategias de prelectura, como las siguientes: ¿Por qué crees que el cuento se llama “el rey de chocolate”? ¿de qué crees que se trate el cuento?, ¿qué es lo primero que se te viene a la mente cuando ves la imagen de la portada?, ¿Quiénes serán los personajes?, ¿Dónde crees que ocurren los hechos?. Se complementará el sentido de la actividad con más preguntas de acuerdo con las respuestas del niño. Se planteará asimismo un propósito lector dictado por el niño para mantener interés sobre la lectura.	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> – casa del niño • Audio y video <ul style="list-style-type: none"> – Música: “el rey de chocolate” cri-cri. “el súper libro” • Material de lectura <ul style="list-style-type: none"> – Cuento “el rey de chocolate 	<ul style="list-style-type: none"> – selección de un propósito lec-tor. – valorar la importancia del uso de preguntas previas a la lectura. – contrastar inferencias y predic-ciones durante el proceso lector. – argumentar la importancia que tiene la aplicación de sus conocimientos previos y cotidianos.
	DESARROLLO: posteriormente, se presentará el audiocuento de la historia, con el fin de que el niño contraste sus inferencias iniciales. Seguidamente se comenzará la lectura del cuento y se activarán los conocimientos previos del niño en cada uno de los acontecimientos de la historia, retomando tanto los datos arrojados del audiocuento como los conocimientos de su vida cotidiana.	20 min.		
	CIERRE: para finalizar, se comentará el cuento de forma general para después retomar la importancia de las preguntas previas a la lectura y que el niño sea capaz de identificar el uso o impacto que tuvieron éstas para ayudarlo a comprender el cuento. Posteriormente se hará la relación del cuento con el audiocuento, para que establezca semejanzas y diferencias entre la misma historia y pueda extraer con facilidad la idea principal del texto. Así mismo identificar el logro o fallo de su propósito lector. Se concluye esta sesión con el audio “el súper libro”	1.5 min.		

CARTA DESCRIPTIVA 6. Estrategias durante la lectura

Objetivo General: aplicar actividades que permitan al niño tener un control sobre su proceso lector, así como instruir en la enseñanza de estrategias para facilitar la comprensión lectora.			
Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral atetóide.	Nombre del Curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.	Periodo de Ejecución: Una sesión de 45 minutos.	
Propósito: que el niño sea capaz de guiar su proceso lector a través de las diferentes estrategias autorreguladoras (apoyo, de elaboración y de organización).			
Contenido	Actividades/modalidades de trabajo	Tiempo	Evaluación continua Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
Estrategias autorreguladoras: Monitoreo o supervisión	INICIO: se comenzará leyendo el cuento en voz alta, seguidamente se le darán indicaciones al niño para subrayar y tomar notas sobre las ideas principales de la historia, con el fin de que en un primer momento emplee estrategias de apoyo a la lectura.	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - discutir la importancia de cada una de las estrategias autorreguladoras. - argumentar el funcionamiento que tienen las estrategias para la comprensión lectora. - valorar el apoyo de las estrategias de elaboración para conseguir una construcción personal del cuento. - relacionar las estrategias autorreguladoras para la comprensión lectora con el uso del audiocuento. Impacto sobre el niño.
	DESARROLLO: posteriormente se hará uso del audiocuento “el flautista de Hamelín”, con el fin de que imagine y haga inferencias con mayor facilidad y a través de este medio, construya lo leído en un sentido más conceptual, aplicando así las estrategias de elaboración.	15 min.	
	CIERRE: para finalizar, se le pedirá al niño que llene un organizador gráfico sobre el personaje y otro sobre el cuento, para ello, sólo tiene que identificar cada uno de los elementos de la historia para relacionar lo que se le pide en los mapas. Esta actividad integra las estrategias de organización. Se finalizará con la canción de “Tongo Tongo” de Luis Pescetti.	15 min.	
			Espacio, recursos y materiales didácticos <ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> - casa del niño • Audio y video <ul style="list-style-type: none"> - Música: “el flautista de Hamelín” • Material de lectura: <ul style="list-style-type: none"> - Cuento: “el flautista de Hamelín”. - Organizadores gráficos del personaje y del cuento (elaborados en foamm).

CARTA DESCRIPTIVA 7. Estrategias después de la lectura

Objetivo General: aplicar actividades que permitan instruir sobre la evaluación del proceso lector, con el fin de que el niño identifique la idea principal de un texto y evalúe sus resultados en relación con su propósito lector inicial.			
Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral ateoide.	Nombre del Curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.	Periodo de Ejecución: Una sesión de 45 minutos.	
Propósito: que el niño integre en su proceso lector los tipos de estrategias de lectura (antes, durante y después), identificando así la idea principal del texto y evalúe su propósito inicial a través de la elaboración preguntas.			
Contenido	Actividades/modalidades de trabajo	Tiempo	Evaluación continua Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
	<p>INICIO: se comenzará leyendo el cuento de “pinocho”. Se retomarán estrategias previas a la lectura para establecer un propósito lector, posteriormente se aplicarán estrategias durante la lectura para retomar lo que el niño considere o determine la idea principal del texto. Este proceso tratará de llevarse a cabo de manera fluida para concentrar la atención en el proceso de evaluación lectora, al mismo tiempo que permitirá al alumno contrastar su propósito lector con la formulación y contestación de preguntas finales.</p> <p>DESARROLLO: posteriormente se hará uso de la canción de “pinocho”, con el fin de que el niño compare la idea principal que formuló con la que se señala en la musicalización; el niño hará consciente su proceso lector y detectará sus dificultades o mejorará su proceso metacognitivo lector.</p> <p>CIERRE: Se harán preguntas de reflexión, intentando que el niño contraste su propósito lector con los resultados que obtuvo en su proceso autorregulador. Se intentaran hacer preguntas clave que refuercen este punto, como las que se muestran a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te gustó el cuento? - ¿te gustó el final, le cambiarías algo? - ¿Qué parte de la historia te gusto más? - ¿Por qué? - ¿Qué aprendiste de la historia? - ¿tu propósito lector se cumplió? - ¿la idea principal que propusiste fue la adecuada? <p>Las últimas dos preguntas, se extenderán en explicaciones y revisión estrategias autorreguladoras, propiciando un proceso metacognitivo en el niño.</p> <p>Se cerrará la sesión con el video “caillou ratón de biblioteca”.</p>	15 min.	
Estrategias autorreguladoras: Evaluación		10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - contrastar propósitos lectores de inicio y final de la lectura - evaluar las predicciones - elaborar preguntas de reflexión - revisión de estrategias autorreguladoras - evaluar su proceso lector. - Resumir - Utilizar organizadores gráficos (durante y después de la lectura)
		25 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> - casa del niño • Audio y video <ul style="list-style-type: none"> - Música: “la canción de pinocho” “caillou ratón de biblioteca” • Material de lectura: Cuento de “pinocho”

CARTA DESCRIPTIVA 8. Comprensión literal del texto

Objetivo General: Fomentar el uso de preguntas para recoger datos explícitos de la lectura que pueden encontrarse textualmente.				
Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral atetoide.	Nombre del Curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.			
Periodo de Ejecución: Una clase de 45 minutos.				
Propósito: que el alumno identifique el uso de las preguntas para recoger información superficial del texto.				
Contenido	Actividades/modalidades de trabajo	Tiempo	Espacio, recursos y materiales didácticos	Evaluación continua Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
Comprensión literal del texto	INICIO: En primer momento se escuchará el audio del cuento de "caperucita roja", con el fin de generar en el niño un conocimiento previo sobre la lectura. Posteriormente se le preguntará al niño sobre lo que le entendió a la canción y qué parte del cuento (inicio, nudo y desenlace) es en la que se encuentra la idea principal de la historia.	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> Espacio: <ul style="list-style-type: none"> – casa del niño Audio y video Material de lectura: "cuento de caperucita roja" "memorama con ideas principales" Música: "soy caperucita roja" "vamos a leer, Dorothy y sus amigos" 	<ul style="list-style-type: none"> – Jerarquizar las ideas del texto, para poder identificar la principal. – Comprobar y comparar las respuestas extraídas del texto con las de la canción. – Argumentar la importancia de tener claras las ideas superficiales del texto. – Distinguir entre información relevante e información secundaria – Identificar relaciones causa-efecto – Reconocer las secuencias de una acción – Dominar el vocabulario básico co-respondiente a su edad
	DESARROLLO: se proseguirá con un juego de memorama que contiene las ideas principales y las imágenes del cuento, promoviendo la lectura de dichas ideas y al mismo tiempo la búsqueda o la ubicación que tiene cada una de ellas dentro de la estructura lógica del cuento.	20 min.		
	CIERRE: se finalizará con la lectura del cuento y posteriormente se realizarán preguntas que nos ayuden a extraer información superficial del cuento, como: ¿De qué color era la capa de caperucita? ¿A quién iba a visitar caperucita roja? ¿Qué llevaba en su canasta caperucita roja? ¿A quién se encontró caperucita roja en el camino? ¿Qué le pasó a la abuelita de caperucita? ¿Quién quería hacerle daño a la abuelita de caperucita? ¿Quién salvó a caperucita? ¿Qué le pasa al final al lobo?	15 min.		
Se finalizará con una canción de lectura "vamos a leer, Dorothy y sus amigos"				

CARTA DESCRIPTIVA 9. Comprensión interpretativa del texto

Objetivo General: Fomentar el uso de preguntas sobre elementos del texto, y a partir de ellas hacer suposiciones y relaciones entre ideas que no están explícitas en el texto.				
Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral atetoide.	Nombre del Curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.	Periodo de Ejecución: Una clase de 45 minutos.		
Propósito: que el alumno haga predicciones y argumentos durante la lectura como base para la metacognición.				
Contenido	Actividades/modalidades de trabajo	Tiempo	Evaluación continua Habilidades de comprensión lectora a desarrollar	
Comprensión literal del texto	<p>INICIO: Se comenzará leyendo el cuento de “la cenicienta”, se elaborarán preguntas para estimular la predicción y suposiciones del proceso lector:</p> <p>-Preguntas antes de la lectura: ¿Por qué crees que el cuento se llame Cenicienta? ¿Qué te dice la imagen de la portada? ¿Alguna vez has escuchado de este cuento?, ¿Qué has escuchado sobre él? -Preguntas durante la lectura: ¿¿Qué hubiera pasado si...? ¿Cual es el mensaje del texto? ¿Por qué crees que...? ¿Se pudo...?</p> <p>Estas preguntas irán desarrollándose a lo largo de la lectura del cuento.</p> <p>-Preguntas después de la lectura ¿Qué hubiera pasado si...? ¿Qué crees que pasó después? ¿Te gustaría agregar otro final? ¿Cual sería otro final alternativo?</p>	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> - valorar las predicciones y suposiciones que se generan a lo largo de la historia. - inferir efectos previsibles a determinadas causas - entrever la causa de determinados efectos - inferir el significado de frases hechas, según el contexto. - recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc. - prever un final diferente 	
	<p>DESARROLLO: se continuará con el audio de “el vestido de cenicienta”, con el fin de que haga un hilo argumental entre la historia que omite parte de la canción y sea capaz de dar sentido a sus propias predicciones como parte fundamental del texto. Así mismo, el niño construye a través de sus predicciones la idea principal del cuento.</p>	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> - casa del niño • Audio y video <ul style="list-style-type: none"> - Música: “el vestido de cenicienta” • Material de lectura: “cuento de la cenicienta” 	
	<p>CIERRE: se comentará hasta donde lo llevaron sus predicciones e inferencias sobre el texto y qué tanto lo ayudaron a comprender la idea principal del texto.</p>	10 min.		

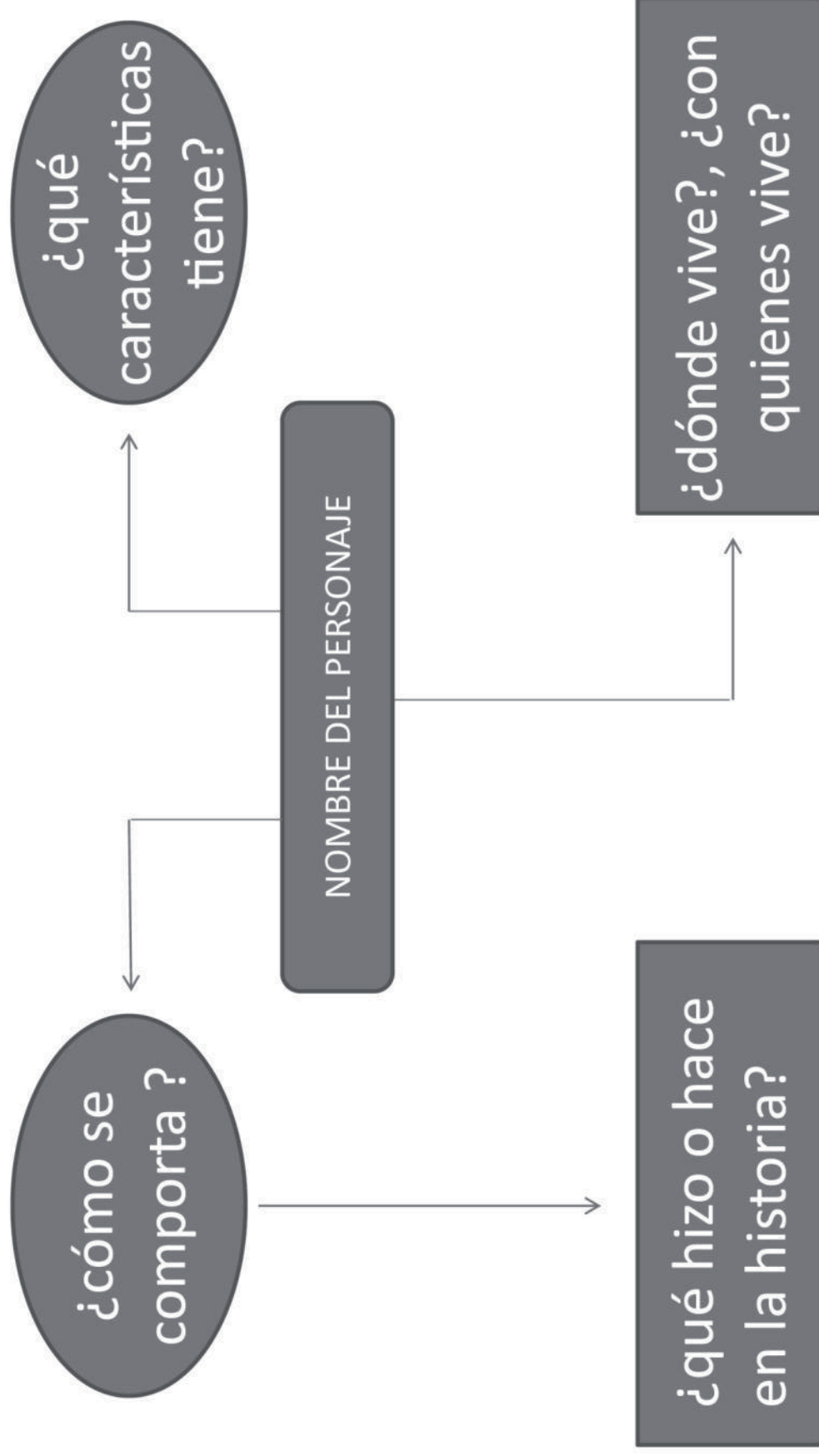
CARTA DESCRIPTIVA 10. Comprensión crítica del texto

Objetivo General: Fomentar el uso de preguntas de opinión o juicio sobre los elementos del texto.				
Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral atetoide.		Nombre del Curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.	Periodo de Ejecución: Una clase de 45 minutos.	
Propósito: que el alumno reconozca la importancia de externar opiniones, juicios o críticas del texto.				
Contenido	Actividades/modalidades de trabajo	Tiempo	Espacio, recursos y materiales didácticos	Evaluación continua Habilidades de comprensión lectora a desarrollar
Comprensión literal del texto	INICIO: se leerá en un primer momento el cuento de “la sirenita”, retomando las estrategias previas, durante y después de la lectura para asegurar una comprensión y dar continuidad a la actividad crítica del proceso lector.	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> – casa del niño • Audio y video <ul style="list-style-type: none"> – Música: “bajo el mar” – “pobres almas en desgracia” • Material de lectura: <ul style="list-style-type: none"> – Cuento de “la sirenita” 	<ul style="list-style-type: none"> – juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal – distinguir un hecho de una opinión – emitir un juicio frente a un comportamiento – manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto
	<p>DESARROLLO: A continuación, se escuchará la canción “pobres almas en desgracia” del cuento “la sirenita”. Durante ella, se incitará al alumno a escuchar los fragmentos más importantes, es decir, el que tiene la idea principal de la canción y del mismo cuento; se harán juicios sobre la canción por medio de preguntas:</p> <p>¿qué opinas sobre la canción?, ¿crees que es correcto lo que la bruja le ofrece a Ariel?, ¿Ariel debe aceptar el trato de la bruja?, ¿tú que harías si fueras el príncipe?, ¿a que conclusión llegas?.</p> <p>Seguidamente, se pasará a la segunda canción “bajo el mar”. Se seguirá la misma mecánica, guiando al niño con preguntas como:</p> <p>¿Qué opinas sobre la canción?, ¿crees que Sebastián tenga la razón?, ¿qué debería hacer la Ariel?, ¿tú que harías en el caso de Ariel?, ¿si Ariel ama al príncipe debe ir con el?, ¿Ariel debe dejar su casa para ir con el príncipe?...</p> <p>A través de las interrogantes, se propiciarán los argumentos del niño, con el fin de que platee juicios y críticas sobre el texto.</p> <p>CIERRE: se retomarán las respuestas del niño ante las preguntas para elaborar la opinión final del niño sobre el cuento, tomando en cuenta pros y contras de la situación que se genera en la problemática del texto. Se le aclarará al niño la importancia que tiene el expresar su opinión sobre un texto.</p>	20 min.		
		15 min.		

CARTA DESCRIPTIVA II. Procesos de planificación, supervisión y evaluación del texto

Objetivo General: Identificar el uso metacognitivo del niño en su proceso lector.			
Dirigido a: alumno de 2do año de Primaria con diagnóstico de parálisis cerebral atetoide.	Nombre del Curso: Taller de comprensión lectora en cuentos para un niño con parálisis cerebral, usando como recurso didáctico canciones infantiles.	Periodo de Ejecución: Una clase de 45 minutos.	
Propósito: qué el niño experimente el proceso individual de metacognición para lograr una comprensión lectora.			
Contenido	Actividades/modalidades de trabajo	Tiempo	Espacio, recursos y materiales didácticos
Uso de la metacognición	INICIO: esta actividad la realizará el alumno de forma individual, sin instrucción continua, con el fin de que el alumno vaya siendo consciente de su propio proceso lector, y así, ser capaz de: identificar la variedad de estrategias que utiliza y el tipo de lectura que hace, detectar sus fortalezas y debilidades al leer. Se otorgarán al niño las imágenes del cuento, para que las utilice como el gusto a lo largo de su proceso lector. Será el niño quien elija entre leer primero el cuento o escuchar una de las canciones.	No se definirá un tiempo, ya que el alumno será quien lo determina por medio de la eficacia de su proceso metacognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: <ul style="list-style-type: none"> - casa del niño • Audio y video <ul style="list-style-type: none"> - Música: “quiero ser como tu”, “busca lo más vital” • Material de lectura: <ul style="list-style-type: none"> - Cuento “el libro de la selva”.
	DESARROLLO: según la elección del niño, se pasará a la revisión de estrategias que pone en práctica al iniciar su proceso lector, durante y después del mismo. Se identificará el tipo de lectura que realiza y los resultados que arrojan su control metacognitivo durante la búsqueda de la comprensión lectora.		
	CIERRE: se incitará al niño a que argumente cada una de las estrategias que utilizó, el tipo de lectura que hizo, así como las ideas principales que ubicó, el resumen del cuento y su opinión sobre el mismo. Se indagará sobre las dificultades y facilidades que tuvo el niño para llegar a la comprensión lectora. Todo esto, con el fin de que el niño sea consciente de la calidad de su proceso lector después de las sesiones del programa psicoeducativo.		
			Evaluación continua Habilidades de comprensión lectora a desarrollar <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de planificación previa a la lectura: determinar el objetivo, tratar de relacionar el título con temas que ya se conocen, etc. - Actividades durante el proceso de lectura: como formas de estudio comprensivo como resumir o parafrasear, subrayado, esque-mas, mapas conceptuales. - Actividades remediales que utiliza para resolver un problema de comprensión de lectura. - Actividades de evaluación: que valoran el nivel de logro que ha tenido en la interpretación del texto.

ORGANIZADOR GRÁFICO MAPA DEL PERSONAJE



ORGANIZADOR GRÁFICO

MAPA DEL CUENTO

Lugar donde sucede la historia:

Personajes:

Eventos situaciones o hechos que se suceden

Inicio

1.
2.

Nudo

3.
4.
5.

Desenlace

6.

Evaluación de la comprensión lectora. ACL-2

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones:

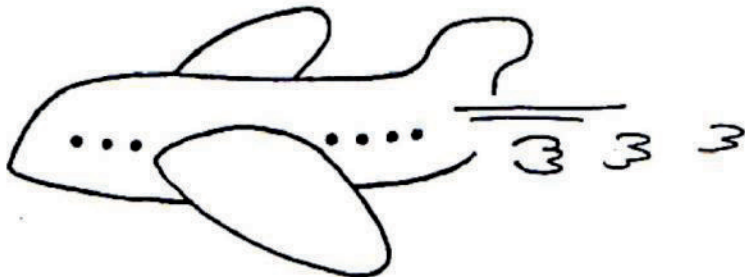
Ejemplo para comentar colectivamente

Érase un gigante tan alto, tan alto que llegaba hasta las nubes.
Un día tenía tanta hambre que abrió la boca y sin querer se tragó un avión.
Inmediatamente empezó a dolerle la barriga.

- **¿Cómo debió quedar el gigante?**
 - a) Contento
 - b) con hambre
 - c) harto
 - d) algo enfermo

- **¿Dónde fue a parar el avión?**
 - a) al aeropuerto
 - b) a las nubes
 - c) a la barriga
 - d) al mar

- **¿Qué quiere decir inmediatamente?**
 - a) el mismo día
 - b) al instante
 - c) al cabo de un tiempo
 - d) al día siguiente



Una rana a la que le gustaba mucho hacer deporte decidió sacarse el carnet de la piscina. Para ello necesitaba una fotografía. Como era muy presumida, no quería que se le viera la enorme boca de oreja a oreja que tenía. Su prima le aconsejó que cuando fuera al fotógrafo, peinada y acicalada, dijera con la boca bien pequeña la palabra <<pollo>>. Ella se equivocó y en aquel momento dijo <<PATATA>>.

1. **¿Qué necesitaba la rana?**
 - a) un traje de baño y chancas
 - b) una foto de una piscina
 - c) una foto de tamaño pequeño
 - d) un espejo y un peine grande

2. **¿Qué preocupaba a la rana?**
 - a) no tener dinero para hacerse la foto
 - b) no saber donde hacían las fotos
 - c) no tener tiempo suficiente
 - d) no salir lo bastante guapa

3. **¿Qué hizo la rana?**
 - a) hablar con una amiga
 - b) habar con una prima
 - c) taparse la boca
 - d) no hacerse la foto

4. **¿Qué cree que pasó al final?**
 - a) le salió la boca grande
 - b) no se le ve la boca
 - c) le salió la boca pequeña
 - d) no salió la foto

Manolo fué a vender su vaca al mercado y por ella le dieron una bolsa llena de monedas. Por el camino las hacia sonar contento y pensaba: <<¡Que rico soy! Me compraré un huerto, una casa y un caballo>>. un ladronzuelo que iba espiándolo, lo detuvo y le dijo:
— Yo sé cómo hacer crecer el dinero. Sólo tienes que plantar las monedas en ese campo y mañana habrá crecido un árbol lleno de monedas.
Manolo así lo hizo.

5. ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?

- a) un árbol lleno de monedas
- b) sólo un agujero vacío
- c) la bolsita con las monedas
- d) las monedas oxidadas

6. ¿Cómo crees que era Manolo?

- a) un poco bobo
- b) un poco listo
- c) un poco egoísta
- d) un poco espabilado

7. ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?

- a) amable
- b) bueno
- c) mágico
- d) astuto

Una ardilla prepara la despensa para pasar el invierno.
 Recoge: 10 piñones, 7 almendras, 4 nueces y 4 avellanas.
 Corre tan ajetreada que por el camino pierde 5 piñones.

8. ¿De qué tendrá más en la despensa?

- a) piñones
- b) almendras
- c) nueces
- d) avellanas

9. ¿Cuántos frutos tendrá?

- a) 30
- b) 25
- c) 20
- d) 15

10. ¿La ardilla se ha hecho este gráfico. ¿Está bien?

 Piñones	 nueces	 almendras	 avellanas
		X	
		X	
X		X	
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X

- a) lo ha hecho bien
- b) se ha equivocado
- c) hay pocos piñones
- d) hay demasiadas almendras

Para los animales que viven en la montaña la vida es muy dura. Durante el invierno encuentran pocos alimentos y además los cazadores los cazan. Los animales más perseguidos por los cazadores son: las perdices, los conejos, las liebresy, sobre todo, los jabalíes.

11. ¿Es fácil la vida de los animales de montaña en invierno?

- a) si, porque hay mucha comida
- b) si, porque caminan en libertad
- c) no, porque hay poca comida
- d) no, porque tienen miedo

12. ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?

- a) los jabalíes
- b) los conejos
- c) las perdices
- d) las liebres

13. ¿Crees que es necesario cazar animales?

- a) si, porque son peligrosos
- b) si, porque hay demasiados
- c) no, porque no nos atacan
- d) no, porque pueden extinguirse

**Dos osos panda trajeron
con nosotros a vivir.
Los trajeron de la China
hasta el zoo de Madrid.**

**usan Gafas, son redondos,
hacen travesuras mil,
y el osito que tuvieron
tiene por nombre Chun-Lin.**

Carlos Reviejo

14. ¿Dónde vivían antes estos osos panda?

- a) en Madrid
- b) en el zoo
- c) en otro país
- d) en el parque

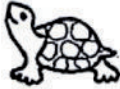


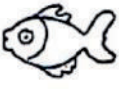

15. ¿Quién es Chun-Lin?

- a) un oso mayor
- b) el hijo de los osos
- c) el papá oso
- d) la mamá osa

16. ¿Cómo crees que son estos osos?

- a) revoltosos
- b) valientes
- c) tranquilos
- d) perezosos

Con mis amigos hemos hecho este gráfico de los animales que tenemos en casa:

					
Marcos	1	1	1		2
Samir		2		2	2
Laura	1	3	2		1
Teo	3		1	2	

21. ¿Quién tiene más animales?

- a) Marcos
- b) Laura
- c) Samir
- d) Teo

22. Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿quiénes son?

- a) Marcos y Laura
- b) Laura y Samir
- c) Marcos y Teo
- d) Teo y Samir

23. ¿Cuántos gatos tienen entre todos?

- a) 4
- b) 5
- c) 6
- d) 7

24. ¿Cuál es el animal que tienen menos niños?

- a) pez
- b) perro
- c) tortuga
- d) pájaro