



ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN SOCIAL

**FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE LA ESCRITURA
CREATIVA DE TEXTOS NARRATIVOS EN UNA ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD
COGNITIVA LEVE
ESTUDIO DE CASO**

RAMÓN FRANCISCO RUIZ CONTRERAS

ASESORA: SONIA ELIZABETH ALZATE RIVERA

PAMPLONA, 2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I

TITULO

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	4
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	6
1.3. JUSTIFICACIÓN	6
1.4. OBJETIVOS	7
1.4.1. GENERAL	7
1.4.2. ESPECÍFICOS	7

CAPÍTULO II

2. MARCO REFERENCIAL	8
2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	8
2.1.1. ÁMBITO INTERNACIONAL	8
2.1.2. ÁMBITO NACIONAL	8
2.1.3. ÁMBITO LOCAL	8
2.2. MARCO TEORICO	9
2.3. MARCO CONTEXTUAL	19
2.4. MARCO LEGAL	20

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA	21
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	21
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	21
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	21
3.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	21
RECOMENDACIONES	33

CONCLUSIONES

34

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Un nuevo aprendizaje implica, en algunos casos, el desarrollo de habilidades nunca conocidas, la apropiación de elementos conceptuales renovadores, la puesta en práctica de acciones que favorecen y amplían el conocimiento del mundo, del proceder humano, y la explicación a muchos fenómenos que quedan en el oscurantismo, o en la esfera de la ignorancia.

El estudio de caso, como técnica de observación y recolección de información, resulta valioso a la hora de entrar en el mundo psíquico de un estudiante, máxime cuando la pedagogía es nuestro quehacer cotidiano. La valoración que, como docente, puede hacerse de un ser a nuestro cargo, a través de procedimientos como el estudio de caso es incalculable, tal como ha sucedido en el presente proyecto.

Los beneficios que presentan las acciones emprendidas en un estudio como este, podrían resumirse de la siguiente manera: una nueva concepción del estudiante, la contemplación de sus fortalezas, la búsqueda de la eliminación de barreras, la comprensión de sus estilos para aprender, la observación de sus impedimentos psicológicos, la renovación en la manera de evaluar, la sistematicidad de métodos, el desarrollo de la creatividad del docente para aportar nuevos retos, etc.

Ha sido de gran valor, no sólo pedagógico sino humano, el haber dedicado una parte de mi vida a estudiar y aprender a la estudiante referida. De gran valor comprender también como funciona y como abordar algo tan simple y complejo a la vez, como la discapacidad cognitiva. Algo que me hizo adentrar en un mundo desconocido y fascinante a la vez. Una tarea que me ayudó a hallar el verdadero sentido al quehacer docente y a la experiencia humana en general.

**FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE LA ESCRITURA
CREATIVA DE TEXTOS NARRATIVOS EN UNA ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD
COGNITIVA LEVE**

ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Claudia Yaneth Gómez Quintero, de 19 años de edad es una estudiante del Colegio Oriental 26 de la ciudad de Cúcuta. Actualmente cursa décimo grado. Hace un tiempo (no fue posible establecer cuando) fue diagnosticada con DI cognitivo (Discapacidad intelectual), según reporte que reposa en la oficina de sico-orientación. Dicho informe es referido por la psicóloga Eliana Lizeth Orellanos y la sicóloga Aura carrillo, quien funge como sicoorientadora del colegio en cuestión. Es necesario aclarar que no me fue permitido acceder al reporte médico ya que según la orientadora, esto forma parte de la reserva médica de la estudiante. Sus padres son Nelson Gómez y Elvia Rosa Quintero, quienes respondieron al cuestionario hecho por la oficina de sico-orientación de la siguiente manera:

Que prestan atención a los hábitos de salud, higiene y alimentación de la estudiante.

Que apoyan a su hija en las actividades académicas: Tareas y trabajos.

Que la estudiante recibe apoyo de una institución especializada.

Que tienen altas expectativas con ella sin tener en cuenta sus capacidades reales.

Que sobreprotegen a su hija.

Asimismo, por parte de la institución, en el formato de adaptaciones curriculares consta, en cuanto a los aspectos que favorecen a la estudiante:

Que existe coordinación entre el titular, docentes, padres de familia y equipo de apoyo.

Que la institución cuenta con material de apoyo didáctico adaptado a sus necesidades.

En cuanto a los aspectos que desfavorecen:

Que solo evalúan a través de pruebas escritas.

Que no se ha elaborado ninguna adaptación curricular a los estudiantes con NEE

El informe también consigna que en cuanto a los apoyos, ella ha recibido tratamiento con neuropediatria, psicología y terapia ocupacional, fuera de la institución.

Referente a su desempeño en las áreas, se consigna lo siguiente:

En cuanto al lenguaje oral presenta dificultad para adquirir palabras nuevas, velocidad en la lectura y la escritura. No presenta alteraciones en las grafías.

En el documento donde consta su comportamiento académico en cuanto al estilo de aprendizaje dice:

Que presenta inseguridad en grupo porque muestra sus limitaciones.

Que prefiere actividades individuales donde recibe atención directa.

Que le motivan las actividades donde tiene posibilidades de éxito.

Que aprende mejor con ayudas visuales que facilitan obtener la información.

Que tiene dificultades para compartir y trabajar con otros.

Que mantiene poca interacción con sus compañeros.

Que tiene falta de seguridad en sí misma y autoestima baja.

Persiste en la tarea aunque encuentre dificultades.

Que habitualmente termina las tareas.

Que realiza trabajos dirigidos con pautas bien marcadas.

Que persiste en un sistema de trabajo aunque no funcione.

Que su acceso al conocimiento lo basa en elementos visuales.

Disfruta con el trabajo escolar.

Se muestra preocupada por las calificaciones en las evaluaciones.

Es cuidadosa y limpia con sus tareas escolares.

Es cuidadosa con el material escolar propio y ajeno.

Referido a este caso en particular, el problema se centra en los inconvenientes de la estudiante para dar resultados académicos en el área de Lenguaje, especificado en la baja o casi nula producción en lectura y escritura, y en la expresión en general, según lo refiere la docente y los docentes en general. Aunque dicha estudiante está integrada al aula regular, aún no está incluida porque la institución no ha sabido dar respuesta a su necesidad, ya que observando el formato de las adaptaciones no se han encontrado éstas que estén adecuadas a su necesidad. La maestra del área refiere que su reacción a la petición de crear, participar, producir, generar, proponer, en las actividades de lectura y escritura es muy baja. En realidad, no hay respuesta ni siquiera a nivel de

reflejos frente a la situación “exigida” por la maestra. Su rostro mira al vacío, su actitud general se paraliza de una manera pasiva, o interna, no dejando evidenciar reacción alguna que pueda servir de muestra para hacer una especie de intervención. Su actitud extática, su negativa a responder parece obedecer más a una incapacidad para reaccionar al estímulo que a una posición de negación ante la petición de tales tareas o la baja producción oral o escrita. Los profesores de las otras áreas coinciden con la maestra de lenguaje en que su actitud comportamental en cuanto a lo académico es idéntica en las otras clases. En reuniones de docentes para tratar el caso se han tomado decisiones ligeras, poco significativas: los maestros se han limitado a calificarle el mínimo valor para facilitar su paso a los grados siguientes, argumentando que “desconocen el procedimiento a seguir para darle un tratamiento a este caso”.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles estrategias didácticas fortalecen la competencia comunicativa desde la creación de textos narrativos en una estudiante con discapacidad cognitiva leve?

1.3 JUSTIFICACIÓN

Dado que el presente caso manifiesta cualidades específicas de intervención, se hace necesario un plan determinado de apoyo para subsanar la deficiencia en materia de lectoescritura. Como mínimo, cada niño con discapacidad debe aprender a comunicarse, así sea de manera rudimentaria o poco convencional. No aprender a hacerlo podría acarrearle situaciones y estados de dependencia que pueden llegar a afectar su proyecto de vida y su permanente formación y evolución.

En la institución donde la niña en cuestión estudia no existe una ruta de apoyo a la atenuación de sus deficiencias ya que en el PEI sólo se consigna un esbozo de lo que es la educación inclusiva, citando normas que han perdido vigencia, dada la evolución del concepto de discapacidad. Tampoco existe un sistema de adaptaciones curriculares para las dificultades cognitivas pese a que el modelo pedagógico del colegio es el Cognitivo-conductual. La deficiente formación de los maestros al respecto agrava el problema puesto que todos “desconocen” el nivel y proceso de atención que se debe seguir en el tratamiento a este tipo de discapacidad en su parte funcional de lenguaje.

La adecuación del modelo de la institución, a uno de aquellos que contemplan las orientaciones emanadas por el ministerio para atender esta necesidad ni siquiera está esbozada. El desconocimiento de dichas orientaciones, con sus consecuentes propuestas pedagógicas y metodológicas, limita el fomento de la creatividad de los maestros para proponer estrategias que permitan orientar, fomentar, crear y diseñar planes de lenguaje que funcionen como una alternativa para direccionar las adaptaciones y el tratamiento didáctico, que de paso, serviría aún para todos aquellos niños que presenten dificultades de aprendizaje en las habilidades lecto-escritoras, en su práctica más común.

¿Por qué el fomento de textos narrativos para mejorar y favorecer el proceso lector-escritor? Uno de los aspectos que resulta vulnerado en los niños con discapacidad cognitiva es su

intercambio psico-social, y por ende, su capacidad comunicativa. Tal como lo consigna el texto **ORIENTACIONES**

7

PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA, emanada por el Ministerio de Educación Nacional, en Julio de 2006, que en una de sus dimensiones expresa que esta población “Pueden presentar dificultad para reconocer problemas físicos, de salud mental, comunicar síntomas y sentimientos frente al dolor, por lo que requieren entrenamiento en sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que faciliten la expresión oportuna en esta situación”, puede llegar a adquirir características dramáticas el no poder comunicar situaciones de la vida cotidiana ya que no han logrado establecer un proceso para su comprensión y expresión.

Las actividades de la cotidianidad son, de hecho, narraciones, o pueden expresarse por el vehículo de la narración, dado que están configuradas en esta forma literaria de expresión. Convertir sus situaciones domésticas, escolares, amistosas, lúdicas o de cualquier otra naturaleza en textos narrativos, ayudaría a dar forma a las ideas, a descubrir una forma de aplicar un vehículo expresivo a cada situación, mejorando de esta manera su capacidad de relacionarlas y contextualizarlas para luego ser reaplicadas y readaptadas a nuevas situaciones.

Desde el punto de vista gubernamental, en lo tocante a Educación inclusiva, desde el Plan de desarrollo correspondiente a la Secretarías de Educación Departamental y Municipal, el panorama es desolador. Sólo se hace una descripción de la situación, concluyendo que, por el momento, no hay ningún plan ni estrategia diseñado ni a corto ni a largo plazo para asistir a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por esta razón se hace pertinente, desde y hacia la institución, y las instituciones a nivel general, ya sea municipal o departamental, la creación de propuestas que ayuden e incentiven a los maestros a poner en práctica recursos pedagógicos y didácticos que impulsen desde su quehacer el desarrollo humano, que les aporten elementos para su formación, que les permita investigar a los educandos y concebir criterios claros frente a la problemática de la discapacidad cognitiva y sus consecuencia en los estudiantes.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 GENERAL

Fortalecer la competencia comunicativa en una estudiante con discapacidad cognitiva a través de la escritura creativa.

1.4.2 ESPECÍFICOS

Identificar el proceso o niveles de competencia comunicativa de la estudiante.

Diseñar estrategias que fortalezcan la competencia comunicativa en la estudiante con discapacidad cognitiva por medio de la escritura creativa de textos narrativos, según su interés y potencialidad.

8

Implementar actividades que estimulen a la estudiante a producir textos narrativos, siguiendo las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

2.1.1. ÁMBITO INTERNACIONAL

La investigadora española Isabel Icaza, en su investigación titulada “El discurso narrativo en la discapacidad intelectual: Una revisión teórica”, realizada en 2016, recopila una serie de datos sobre investigaciones anteriores donde se presentan los resultados obtenidos en dichas investigaciones en cuanto a la adquisición y producción del DN en niños con discapacidad cognitiva. Dichos resultados pueden resumirse así:

1. La relación entre DN y DI, ha tenido un impulso en los últimos veinte años pero menos si se compara con otros diagnósticos. (Garanto 1997)
2. En la investigación de Van Bysterveldt, Westerveld, Gillon y Foster-Cohen de 2012 se concluye que 4 participantes de 25 niños seleccionados, muestran relatos de calidad.
3. Kay Rainig-Bird, Cleave, White, Pike y Helmkay, concluyeron que 20 niños con SD presentaron alta productividad verbal con la técnica del Retelling.
4. Cleave, Bird, Czutrin y Smith, concluyeron que 32 niños y niñas con SD, adquirieron complejidad semántica en la estructura narrativa. No se muestran avances en la longitud o en complejidad sintáctica.
5. Garaizábal, Sampaio, Prieto y Goncalves, establecieron en 2007, que 6 personas con SW narran historias largas, hay referencia a emociones de personajes, captan atención de auditores. Presentan dificultades para considerar el contexto, y no se establece causalidad.
6. Van Boursel y Tetnowsky, en 2007, concluyeron que falta fluidez, pero también falta mucha investigación que permita concluir y establecer intervención clara.

Para las conclusiones finales, la investigadora en cuestión, agrega que:

1. En relación al DN existe investigación en población típica y en diferentes diagnósticos (Coloma y Alarcón, 2009; Contreras y Soriano, 2004; Pérez, 2007)
2. En relación al desarrollo del DN en las personas con DI, es un línea de investigación poco desarrollada (Pérez, 2007; Garanto, 1997)

3. En cuanto a la evidencia que existe, se puede concluir que:

a) Existe una baja calidad para narrar hechos (Van Borsel et al., 2008).

b) Las personas con SW presentan altas aptitudes lingüísticas que no se reflejan en su discurso (Garayzábal et al., 2007; Grau, 2006; Kay-Raining Bird et al., 2008).

9

c) Existe una fortaleza en la construcción de la macroestructura sobre la microestructura de un texto narrativo oral (Finestack, 2012)

4. El DN está relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora, aunque se ha investigado escasamente esta relación en DI (Coloma y Alarcón, 2009; Pavez, 2002).

5. En cuanto a la intervención, existe acuerdo sobre la importancia de la intervención temprana de esta habilidad, ya que se relaciona con el desarrollo académico, social y emocional (Coloma y Alarcón, 2009; Contreras y Soriano, 2004; Vaquerizo-Madrid, 2005).

2.1.2. EN EL ÁMBITO NACIONAL

La licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Diana Marcela Riaño Rincón de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizó una investigación sobre la producción escrita de los niños con DI en el año 2012. Sus conclusiones fueron las siguientes:

“Las producciones escritas son muy cortas, a tal punto que algunas no ocupan más de dos renglones, o escasamente están conformadas por una o dos palabras. No cumplen con la función comunicativa e interactiva de esta modalidad de lenguaje”.

“Los textos no evidencian el dominio de la estructura de un texto en particular: descriptivo, explicativo, narrativo, etc.”

“La mayoría de los escritos presenta omisiones, sustituciones, inversiones y rotaciones de consonantes y vocales”.

2.1.3. EN EL ÁMBITO LOCAL

No se encontraron antecedentes de investigación que relacionen la escritura creativa con el aprendizaje en niños con DI, en el ámbito local.

2.2. MARCO TEÓRICO

***COMPETENCIA COMUNICATIVA:** En la actualidad, y desde el punto de vista de los **LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA**, el enfoque empleado en la enseñanza de la lengua es el comunicativo, entendido **éste** como el enfoque que se opone al lingüístico. En el enfoque lingüístico la enseñanza se centra en los niveles que componen la lengua, en sus aspectos gramaticales, y en la estructura de la misma. Aunque no pueden soslayarse definitivamente dichos

componentes, lo deseable es que la enseñanza se centre en el valor funcional de la lengua para lograr alcanzar niveles especializados de comunicación. Lo importante en el enfoque comunicativo es el proceso mismo de la comunicación oral y escrita, dicho proceso puede alcanzarse sin el dominio absoluto de los niveles del lenguaje. La competencia comunicativa contempla otros recursos más creativos, menos lineales para el desarrollo de la comunicación. La experiencia directa, la práctica ensayo-error, la creatividad, la participación directa, el papel mediador de la lectura, las situaciones de aprendizaje, las técnicas

10

expositivas, etc. forman parte del conglomerado de recursos que fortalecen la competencia comunicativa. El punto central es la significación: donde hay capacidad para significar, hay capacidad lingüística para comunicar.

Tal como lo consignan los **Estándares de Lenguaje**, las grandes metas de la formación en Lenguaje son: la comunicación, la transmisión de información, la **representación de la realidad**, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable, y el sentido de la propia existencia hacen del acto de la comunicación la gran herramienta del hombre para actuar en sociedad y desarrollar su pensamiento.

La competencia comunicativa, entendida como un proceso que no sólo se desarrolla en la escuela sino en el hogar y la sociedad, a través de varias formas de experiencia del lenguaje, se divide en dos: comunicativa-escritora y comunicativa-lectora.

Competencia comunicativa- escritora: Hace referencia los niveles de construcción o adquisición del sistema de comunicación; un nivel de uso de estos sistemas en contextos comunicativos específicos; un nivel de explicación del funcionamiento de la lengua; y un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación.

Competencia comunicativa-escritora: Hace referencia a niveles tales como: Procesos referidos al nivel intratextual; procesos referidos al nivel intertextual, y procesos referidos al nivel extratextual.

Es necesario retomar, con el propósito de diseñar y adaptar estrategias pertinentes, los elementos fundamentales de la competencia comunicativa ya que no subraya el carácter estructural del aprendizaje de la lengua sino su función, algo más apropiado, y más aún si va acompañado de un goce estético y un nivel de creatividad y comunicación, por encima del aprendizaje de nociones estructurales, para una persona con dificultades o discapacidades cognitivas. Creatividad y modificabilidad vienen a convertirse en los pilares que sostienen cualquier diseño o acercamiento al desarrollo del lenguaje de un niño descrito así.

COMPETENCIA COMUNICATIVA. Según Carlos Lomas, “la investigación lingüística y didáctica, y la experiencia docente de quienes enseñan gramática en la escuela obligatoria demuestran una y otra vez que el conocimiento formal de la lengua no garantiza por sí solo el dominio de las habilidades expresivas y comprensivas que hoy se requieren en los diferentes ámbitos de la vida comunicativa de las personas. Por decirlo de otra manera: el conocimiento gramatical (entendido

como el conocimiento de la estructura formal de la lengua) es una condición necesaria pero no suficiente para la mejora del uso expresivo y comprensivo del alumnado, y por tanto para la adquisición del mayor grado posible de competencia comunicativa.

Por ello, “conocer el aparato formal de la lengua” y “enseñar los conceptos lingüísticos (fonológicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos) de la lengua” son objetivos que no tienen sentido en sí mismos si no se ponen al servicio de los fines esenciales de la educación lingüística: “comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz”, “enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado”, “saber construir un discurso coherente”,

11

“saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia”, “mejorar el uso lingüístico “oral y escrito”...es decir, dominar las destrezas de expresión y comprensión de mensajes orales y escritos que favorecen una conducta comunicativa adecuada en los diferentes contextos de la condición humana”.

Según J.J. Gumperz y D. Hymes, en su libro *Directions in Sociolinguistique*, “la competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes...La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar”.

D. Hymes, en su libro *Vers la compétence de communication*, “Para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico, es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social”.

ESCRITURA: En el texto **PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN EL AULA, Orientaciones didácticas para docentes**, publicado por el MEN, dentro del **PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA, EN EL AÑO 2014**, se consignan algunas concepciones sobre el proceso de la escritura desde un punto de vista más funcional y creativo, en contraposición con el carácter ortodoxo que ha tenido este a lo largo del tiempo. Dichas concepciones pueden resumirse de la siguiente manera:

1. “Es apremiante, por tanto, reconocer que el valor de la escritura como herramienta para aprender, para comunicarse, para relacionarse con el mundo, no es exclusivo de una sola área. Esto supone transformar en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte del docente aquello que se produce en todas las áreas que esté relacionado con el lenguaje (actividades de escucha, habla, lectura y escritura)
2. “...una concepción de la escritura que propicie el desarrollo y la construcción del propio pensamiento: su capacidad, no para expresar ideas que ya están “listas”, sino para que sus estudiantes las descubran, manipulen, analicen y puedan nombrarlas **a su manera** y no a la de otros. En otras palabras, proponer situaciones de escritura que permitan explicitar saberes previos, tomar conciencia del tipo de transformaciones, ampliaciones, comprensiones o dificultades que se van produciendo. A partir de esta concepción, las propuestas de enseñanza tendrán al estudiante como protagonista en la construcción de su conocimiento y el docente lo acompañará en el proceso de producción escrita”.

3. “Dejar el énfasis en el producto terminado (el texto) se opone a una concepción de la escritura como herramienta para construir conocimiento y desarrollar procesos de pensamiento. La escritura es un proceso complejo cuyo dominio requiere del manejo de diversas estrategias: planear el texto, revisar el texto y escribir varias versiones”.
4. “...concebir la escritura en el marco de una situación comunicativa: todos los textos se escriben para alguien y tienen un propósito. Se hace necesario que los estudiantes se vean comprometidos en actividades de producción escrita “reales” que les permitan actualizar y aprender los conocimientos textuales necesarios para escribir. Cuando la escritura se entiende desde esta perspectiva, un texto se escribe no sólo desde la corrección gramatical

12

sino desde otros ángulos y teniendo en cuenta otros factores: quién será el lector, qué efecto se intenta producir, qué decir y cómo hacerlo para lograr ese propósito”.

LECTURA: En el texto **PRÁCTICAS DE LECTURA EN EL AULA, Orientaciones didácticas para docentes**, publicado por el **MEN**, dentro del **PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA DE 2014**, se consignan algunas concepciones sobre el proceso de la lectura que sirven como un indicador en cuanto a las características que debe adquirir un buen lector, así:

1. “En las teorías interactivas (de lectura), la lectura es un diálogo entre lo que dice el autor y lo que el lector construye en su mente. Si el lector no tiene saberes previos sobre lo que dice el texto y un conjunto de estrategias mentales para activar mientras lee, no entenderá el texto o lo hará parcialmente.
La comprensión se facilita cuando hay un propósito claro de lectura de los textos: hallar un dato, reconstruir la idea global, criticar las ideas claves del autor. El modo de leer está determinado por este propósito. Lo problemático en algunas aulas es que los estudiantes leen todos los textos de la misma manera, pues los propósitos no suelen ser claros ni significativos ni diversos. Lo que predomina es leer para responder preguntas que supuestamente determinan si un estudiante entendió o no”.
2. “Enseñar a leer-y a comprender lo leído- exige conocer las llamadas *estrategias básicas de la comprensión lectora*. Hay tres estrategias básicas de la comprensión: la *anticipación*, la *predicción* y la *regresión*. La *anticipación* posibilita, por ejemplo, a partir del título de un texto determinar cuál es el tema. La *predicción* permite completar enunciados antes de haberlos visto. Por ejemplo, si un niño o una niña lee en una historieta que un personaje dice: “Ahora conocerás mis poderes” ya sabe que en la siguiente viñeta éste aparecerá demostrando su fortaleza, sus secretos, etc. La *regresión* tiene que ver con la hipótesis que el estudiante plantea frente a los que está leyendo.
3. “Se ha caracterizado dos formas de lectura usando la metáfora del iceberg: los textos informativos exigen una lectura eferente, pública o denotativa, que está en la parte superior, visible del iceberg...Para los textos literarios se propone una lectura estética o connotativa, basadas en las reacciones emocionales que suscitan estos textos...Los textos literarios nos ayudan, entre otras cosas, a entender más nuestra condición de humanos”.

4. “Desde esa perspectiva pedagógica se considera que para leer textos que tienen como finalidad la enseñanza en las diferentes disciplinas científicas se requiere de una serie de aprendizajes específicos sobre la lectura en cada una de ellas. Por ejemplo, la resolución de problemas en Matemáticas exige una habilidad de lectura como la inferencia, la comprensión de problemas históricos implica el uso de la lectura crítica, las hipótesis en Ciencias Naturales obligan al lector a hacer preguntas con base en información previa”.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Pueden definirse como “las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de

13

aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje”.

En resumen, las estrategias de aprendizaje son:

- *Procedimientos
- *Incluyen técnicas, operaciones o actividades específicas.
- *Persiguen un propósito determinado: la solución de problemas académicos.
- *Son instrumentos.

Dado que las estrategias son procedimientos generales y amplios, que incluyen técnicas y actividades, puede decirse que las tres grandes estrategias se dividen en:

Autoaprendizaje - Aprendizaje interactivo - Aprendizaje colaborativo

(El aprendizaje interactivo y el aprendizaje colaborativo se adaptan muy bien al contexto de los niños con DI)

***TEXTO NARRATIVO.** Narrar significa contar historias, transmitir sucesos reales o imaginarios con el objetivo de atraer al lector, interesarlo e intrigarlo para que lea la historia que se va a exponer de principio a fin. Narrar es reconstruir la realidad.

De manera general, y desde la propuesta de Daniel Cassany, pueden distinguirse y ofrecerse cuatro enfoques para abordar la producción de cualquier clase de texto, estos son:

*Enfoque basado en la GRAMÁTICA. La idea central de este enfoque es que para poder escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua, las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal, sintaxis, léxico, morfología, ortografía. Está basado en la lingüística y la gramática.

*Enfoque basado en las FUNCIONES. Está basado en la metodología comunicativa. La idea central es enseñar una lengua para usarla, para comunicarse. Lo importante son los actos de habla y no

los conocimientos gramaticales, ni la memorización de reglas. Desde esta visión, se aprende a realizar una función determinada de la lengua que se aprende. No está orientada a señalar lo correcto o lo incorrecto sino a cumplir con el propósito comunicativo. Los aspectos estructurales de la lengua se aprenden de manera subconsciente.

*Enfoque basado en el PROCESO. Este enfoque propone que para producir un texto no sólo hay que dominar los aspectos estructurales de la lengua y conocer su función, sino que también hay que atender al proceso de composición: planear, generar ideas, hacer esquemas, revisar borradores, corregir, reformular el texto, etc... Está basado en la didáctica de la producción escrita que no atiende tanto al resultado como al desenvolvimiento del mismo. Lo importante es aprender los pasos y las estrategias de la composición escrita.

14

*Enfoque basado en el CONTENIDO. La idea central de este enfoque es la supremacía del contenido por encima de la forma, sea esta gramática, función, tipo de texto o proceso. Se centra en las necesidades de expresión de cada estudiante. Se relaciona con el interés, es decir, el estudiante está impelido a escribir sobre lo que le motiva, y se relaciona con lo que leen, lo que comprenden y cómo lo comprenden. El paso inicial es la lectura, ya que de ella se desprenden las ideas para poner un texto por escrito.

ESCRITURA CREATIVA. La escritura creativa es una actividad que pone en juego toda la potencialidad del cerebro para producir textos esencialmente narrativos. Según Louis Timbal-Duclaux, en su libro **ESCRITURA CREATIVA. TÉCNICAS PARA LIBERAR LA INSPIRACIÓN Y MÉTODOS DE REDACCIÓN**, la lógica y la intuición, en combinación, ponen en práctica la teoría de los dos cerebros, es decir, una técnica que implica la inspiración y un método, muy al contrario de otras teorías de escritura que sólo priorizan el método, minimizando la intuición. Se toma la escritura como una experiencia y no como una tarea académica. En ese sentido, la escritura creativa pasa a tener una forma heurística de creación, donde el ensayo y el error, la experiencia misma de crear van mostrando al escritor qué debe mejorar y cómo aprender de su propia experiencia de escritura. La escritura se convierte así en un medio y no en un fin.

La teoría de los dos cerebros y la pedagogía interactiva: se trata de activar las dos partes del cerebro, la denotativa y la connotativa, la que asume la realidad como lo real y lo figurado.

La clave del aprovechamiento de la teoría del funcionamiento de los dos cerebros, retomada por Timbal-Duclaux en el libro ya citado, es el hecho de comprender que para generar un proceso de escritura creativa, es necesario hacer pasar la información primero por el cerebro derecho que es global y simultáneo, a manera de “embudo” y llevarla al cerebro izquierdo para volverla secuencial y lógica y poder verbalizar esa misma experiencia. En ese sentido el cerebro derecho funciona como un embudo entre la realidad exterior y el proceso de “finura” de la creación. El cuerpo calloso del cerebro y sus funciones permiten mejorar el proceso de creación al servir como puente entre uno y otro.

En ese sentido, Timbal-Duclaux propone cinco soluciones o procesos que ayudarían a la producción escrita, en tanto que logran pasar la información de un estado general e impreciso a

una verbalización satisfactoria, ya que el cerebro izquierdo es el encargado de verbalizar la información que nos llega de fuera. Estas cinco soluciones son:

1. La configuración espacial de las palabras.
Es algo mixto entre la escritura y el dibujo.
2. El esquema, el dibujo.
3. La escritura “hablada”, a todo correr.
4. Los “derivados”, a partir de textos existentes.
5. El análisis del enunciado.

En la presente investigación se tomarán sólo las dos estrategias que más se amoldan al propósito de la misma, así es: La configuración espacial de las palabras (que se define en las constelaciones de palabras, y la escritura hablada.

15

En resumen, en la primera encontramos que sobre una palabra se producen otras en ramificaciones que se relacionan con la palabra propuesta, y a su vez estas se desdoblán en otras para ir formando una constelación. El fin de esta estrategia es propiciar conceptos enlazados que permitan al texto avanzar en secuencia, o sea, relacionando para ofrecer una progresión narrativa encadenada.

Según el autor de esta estrategia, y retomándola de Buzán, Louis Timbal Duclaux, las ventajas que se obtienen de este método pueden resumirse así:

- a. Las ideas no se pierden nunca de vista.
- b. La idea central siempre estará asociada al centro y las secundarias a la periferia.
- c. Dos ideas cercanas estarán también cerca en el papel; las ideas alejadas estarán lejos en el papel.
- d. Permanece abierto a la creación, siempre se podrán asociar más ideas.
- e. Cada esquema es diferente, esto favorece la memoria visual.
- f. Los esquemas son más enriquecedores que las notas lineales.

Como podrá apreciarse en el anexo, en la explicación de los resultados y en las recomendaciones, para el presente caso, se han combinado dos estrategias: las palabras y las imágenes en constelación. La idea es presentar a la estudiante en cuestión una constelación mixta entre las palabras y las imágenes, así:

En la segunda estrategia, la “Escritura hablada”, se propone, a partir de la producción oral una matriz inicial de texto para luego intervenirlo y desarrollar sobre el mismo, un texto escrito.

Aunque en la idea original se trate de escribir sin pensar, en dejar al pensamiento volar libremente sin detenerse en la forma, para el presente proyecto se aplica una variación que consiste en “hablar y hablar”, con el fin de fijar las ideas de alguna manera. Quizás se “hable mal” pero esto no importa, el trabajo de reordenar y reorganizar vendrá después. Este postulado de escritura está

muy cercano al enfoque comunicativo de la enseñanza de la lectura y la escritura, pues tal como lo dice el mismo autor, “escribir sin detenerse, haciéndolo de prisa. Sin mirar atrás, sin comprobar, sin pensar en la ortografía ni en la gramática, o reflexionar sobre lo que ya se ha hecho. Si la palabra oportuna no llega, escriba un cabalístico en su lugar. Pero escriba. La manera más fácil de escribir es escribir lo que se pase por su cabeza, pero escriba...La única regla imperativa es escribir sin parar”.

Ya que la vida no se desarrolla linealmente, tiene rupturas, en este proceso lo primordial es plantear situaciones así no tengan un encadenamiento, o un devenir gramaticalmente correcto. El trabajo de composición es posterior.

En este estilo de escritura caben las siguientes formas: los diarios, las cartas, las anotaciones de viajes, libros de razón, anecdotarios, bitácoras, cuadernos de apuntes, cuadernos de notas. Son estos los más apropiados para escribir con libertad y sin una forma determinada.

16

EJERCICIO DE FLESCH

“Para aprender a escribir, he aquí el ejercicio que recomienda Rudolph Flesch:

Durante uno o dos meses, escriba durante una media hora una carta de quinientas palabras, dos hojas por día y envíela por correo directamente a su corresponsal. En primer lugar encuentre a ese corresponsal: un pariente, amigo, alguien con quien tenga confianza. Explíquele su finalidad: mejorar su escritura. Dígale además que recibirá con placer sus observaciones pero que no está obligado en absoluto a responderle. Pídale que conserve las cartas, para poder releerlas unos meses más tarde y comprobar sus progresos.

Puede elegir un período del año durante el cual esté usted menos ocupado, por ejemplo: las vacaciones. Durante el día, en los momentos perdidos, reflexione sobre lo que podría decir. Estas ideas se ordenarán en su cabeza de manera inconsciente. Por la tarde, durante una hora fija, siéntese en la mesa y escriba durante media hora sin parar, con el reloj a la vista. Al cabo de ese tiempo, pare, corrija la ortografía y envíe la carta en seguida.

El objeto de este ejercicio es entrenarle para escribir más de prisa y de una manera más fluida. Y esto sirviéndose del cerebro derecho como motor y del izquierdo como guía. Y para escribir no para usted sino para otro; es decir, verdaderamente”.

DISCAPACIDAD COGNITIVA/INTELLECTUAL. En el texto **DISCAPACIDAD INTELLECTUAL, GUÍA DIDÁCTICA PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA** publicado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 2010, se define la discapacidad intelectual así: “El concepto *discapacidad* se refiere a la condición de vida de una persona que obstaculiza su funcionamiento intelectual, sensorial y motriz, afectando su desarrollo sicomotor, cognoscitivo, de lenguaje y socioafectivo. Estas limitaciones se manifiestan en dificultades para aprender, adquirir

conocimientos y lograr su dominio y representación, por ejemplo, la adquisición de la lectura y la escritura, la noción de número, los conceptos de espacio y tiempo, las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir.

La **inteligencia** es un proceso amplio que abarca una enorme cantidad de funciones de la mente humana para lograr adaptarse a diversas situaciones. Para un mejor entendimiento del niño con discapacidad intelectual, se definirá inteligencia como la capacidad de una persona para adaptarse con éxito a situaciones determinadas. Sus componentes son los mismos para todos los niños: el análisis, la generalización, la síntesis, la anticipación, la planificación, la identificación de problemas, la manera de resolverlos, y el pensamiento abstracto. Sin embargo, no todos pueden reconocer la existencia de problemas, hacer inferencias, seleccionar la nueva información, discriminar y aplicar esa información haciendo cosas parecidas.

La inteligencia de los niños con alguna discapacidad presenta diferencias significativas en esos componentes. Todos tienen actos inteligentes, es decir, todos piensan, pero no siempre cuentan con las herramientas para resolver problemas y dar respuestas adecuadas, que aseguren su

17

adaptación exitosa a una nueva situación o a una nueva experiencia de aprendizaje, por ello, la conducta adaptativa se manifiesta con limitaciones significativas para funcionar en las actividades de la vida diaria.

Como se mencionó, la conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales y sociales, y las prácticas que aprenden las personas para funcionar en familia, escuela y comunidad, es decir, en la vida”.

MODELOS DE INTERVENCIÓN EN NIÑOS CON DI: En el texto **ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA** de Julio de 2006 se presentan algunos modelos a seguir para prestar la atención pedagógica a los estudiantes con discapacidad. Básicamente el texto presenta 3 modelos:

a. Modelo Social.

Este modelo apunta a vincular las dificultades intelectuales con el entorno y el contexto en el que se desarrollan y asimismo generar las condiciones que favorecen el desempeño del mismo. Así, todo proceso de orden psicológico superior es intersíquico e intrapsíquico y que el contexto media en el tránsito de uno a otro. La sociedad es responsable de generar las condiciones que favorecen el desarrollo intelectual del individuo. Este modelo es de gran influencia ya que permite un desarrollo planificado llevando al individuo de una zona de aprendizaje a otra, tal como lo presenta el modelo cognitivo que, dicho sea, está estrechamente vinculado con este.

Haciendo un análisis de este modelo puede concluirse que el medio debe adaptar las condiciones que aminoren las dificultades para acceder a un desarrollo correcto y sano del intelecto. Es porque el medio resulta insuficiente que debe mediar este contexto.

b. Modelo Psicoeducativo.

En este modelo se pretende “abordar la educación de las personas con DI desde un punto de vista prescriptivo y evaluativo”. Así, este modelo gira en torno a la evaluación-planificación como un “proceso de intervención continua y progresiva, cíclica, basado en la enseñanza individual y apropiada a cada estudiante”.

c. Modelo Socio-cognitivo.

Para el desarrollo del presente proyecto, he escogido el modelo Socio-cognitivo, ya que se adecúa al enfoque de la institución, al del desarrollo específico del área de Lengua, y es el que presenta más opciones pedagógicas en cuanto al tratamiento. Este enfoque entronca su filosofía con el modelo de Aprendizaje significativo, planteado por Vigotsky, que permite procesar la información basado en la experiencia previa.

18

Teniendo en cuenta la naturaleza de la situación evidenciada y tratada en el presente proyecto, y las condiciones de la institución en cuanto al enfoque y procedimientos pedagógicos se hace necesario tomar en cuenta el enfoque socio-cognitivo para aplicar su método en el caso de Claudia. De manera general este enfoque se centra en el análisis de las fuentes de cognición, tales como: Input o fase de entrada de la información requerida para poder desarrollar una tarea específica; fase de la elaboración y por último la fase de Output o salida de la información.

En la fase del Input se presentan unos subprocesos que definen la entrada de la información, y adquisición de los niveles básicos para procesarla. Estas son: Percepción clara, exploración sistemática de una situación de aprendizaje, habilidades lingüísticas del nivel de entrada, orientación espacial, orientación temporal, conservación, constancia y permanencia del objeto.

En la fase de elaboración los subprocesos son: percepción y definición de un problema, selección de información relevante, interiorización y representación mental, evidencia lógica.

En la fase de output: Comunicación explícita, respuestas por ensayo-error.

Asimismo aplica la teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein.

De igual manera fue necesario retomar, en algunos momentos, algunos criterios diagnósticos en cuanto a las dificultades de aprendizaje en el área de Lenguaje, particularmente en la lectura y la escritura. El texto considerado es **DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE. UNIFICACIÓN DE CRITERIOS DIAGNÓSTICOS de los autores Juan Francisco Romero Pérez y Rocío Lavigne Cerván.**

En el capítulo dedicado a las dificultades específicas en el área de Lenguaje se consigna que:

En cuanto a la escritura, que es el área que concierne a esta investigación, las dificultades más comunes son:

Disgrafía: Se presenta cuando no se puede recuperar (memoria) la forma de las letras y palabras para poder reproducirlas.

Disgrafía superficial: Se presenta cuando se recupera con errores o sustituciones la grafía de algunas palabras. Esta dificultad se divide en:

-Palabras desconocidas difíciles.

-Escritura lenta.

-Regularidad.

Dificultades específicas en el aprendizaje de la composición escrita:

En cuanto a las dificultades en la adquisición de la competencia lectora, los autores exponen que éstas, relacionadas al proceso de escritura, en lo tocante a la apropiación del procesamiento morfológico y sintáctico, son:

19

-En los procesos de aprendizaje de las reglas de puntuación y acentuación natural; es decir, de base fonológico no arbitraria y su correspondiente traducción fonológica y ortográfica.

-En el procesamiento morfológico que identifica morfemas gramaticales (de género, número, voz, tiempo, modo, persona).

-En el procesamiento sintáctico que identifica las funciones de las palabras.

-En los procesos de comprensión semántica de las pausas, las puntuaciones y los símbolos.

-En la identificación de errores e inconsistencias morfosintácticas.

2.3. MARCO CONTEXTUAL

El colegio oriental 26 está ubicado en el barrio Prados del Norte de Cúcuta. Ofrece los tres niveles de educación, básica primaria, básica secundaria y media. Es un colegio amplio, medianamente cómodo, donde estudian estudiantes de diferentes clases sociales, aunque predomina la clase media baja. La mayoría de sus estudiantes provienen de barrios aledaños, que antiguamente fueron invasiones, pero que hoy día han logrado un progreso social mediano, comparado con otras instituciones. Su disciplina es buena, fruto de un trabajo mancomunado entre docentes y coordinación que ha permitido tener un ambiente tranquilo, en el que En cuanto a lo académico es un colegio de corte tradicional, academicista donde es factor preponderante el desempeño en las áreas. No existen actividades extracurriculares que favorezcan el aprendizaje por otros medios. Los maestros manejan un modelo tradicional; aunque en el PEI del colegio está consignado que el modelo es cognitivo, no se evidencia el desarrollo del mismo en el desarrollo de competencias. Aún no se ha revisado si las actividades académicas desarrolladas están enmarcadas dentro de una metodología que corresponda al modelo del colegio. La manera de evaluar a los estudiantes es muy tradicional ya que aún predominan las evaluaciones escritas, los trabajos, las tareas y demás, que no hacen que este sistema se diferencie de los otros. No hay un sistema de evaluación correspondiente al modelo. Se realizan terminado cada periodo una evaluación bimestral y/o semestral que le permite al estudiante “recuperar la nota perdida” pero

no hay un proceso de recuperación que tienda a subsanar las dificultades cognitivas y/o cognoscitivas de los estudiantes a largo plazo. Es decir, el proceso de recuperación no soluciona los problemas de fondo sino le da una solución transitoria ya que le permite al estudiante superar una mala calificación, pero los mismos problemas vuelven a presentarse en el transcurso del año en los mismos estudiantes, contando sólo algunas excepciones.

En las comisiones de evaluación se analizan algunos casos pero se proponen soluciones superficiales, mecánicas y administrativas que en manera alguna inciden en la formación de los niños. Tal es el caso de las comisiones finales, que impelen a los docentes a “pasar” a los estudiantes para impedir la repitencia, en los casos en los que amerita que un estudiante no repita el año dado que su desempeño no es del todo malo, pero que manifiesta deficiencias en algunas asignaturas. Así, se termina otorgándole una nota que el estudiante no ha alcanzado de manera real, y en definitiva, queda en manos del docente decidir su situación académica. Dichas comisiones no arrojan luz sobre el proceder a seguir en los casos citados, ni la aparición de estrategias que le permitan al estudiante superarse; sólo importa si pasa o no pasa las asignaturas que definen su año lectivo.

20

2.4. MARCO LEGAL

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN Y MARCO DE ACCIÓN PARA SATISFACER LAS NECESIDADES BÁSICAS DEL APRENDIZAJE 5 al 9 de marzo de 1990

Artículo 3. 1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas para reducir las desigualdades.

Artículo 3. 5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar, a estas personas en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Artículo 24. 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.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA de 1991

Artículo 13. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

Artículo 47. El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales o psíquicos a quienes se prestará la atención especializada.

Artículo 68. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN de 1994

Artículo 46. Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio acciones pedagógicas o terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.

LEY ESTATUTARIA 1618 de 2003

Establece las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad en su aparte dedicado a la dimensión Educación.

21

DECRETO 1421 del 29 de Agosto de 2017

Artículo 2.3.3.5.1.4, en el aparte 2, Acceso a la educación para las personas con discapacidad: proceso que comprende las diferentes estrategias que el servicio educativo debe realizar para garantizar el ingreso al sistema educativo de todas las personas con discapacidad, en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación alguna.

En el mismo decreto, en cuanto a las **Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional, en el inciso 8, se consigna que está obligado a**

11. Diseñar, adaptar y desarrollar, en coordinación con el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las comunicaciones, el INCI, el INSOR, aplicaciones y contenidos digitales accesibles que faciliten la eliminación de barreras que dificultan los procesos de acceso al conocimiento y a la información a las personas con discapacidad y aportar soluciones dentro de los ajustes razonables a través de las TIC.

12. Promover y desarrollar, en conjunto con las entidades adscritas al Ministerio de Educación Nacional, procesos de investigación e innovación en metodologías, ayudas técnicas, pedagógicas y didácticas que mejoren el desempeño escolar de los estudiantes con discapacidad física, sensorial, intelectual, mental y múltiple.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN. Investigación cualitativa; Estudio de caso.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA. Una estudiante con discapacidad intelectual leve.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN. Análisis documental.

En primer lugar, los instrumentos que se tuvieron en cuenta para hacer la anamnesis y así poder llegar a una conclusión con respecto al estado de la estudiante fueron los mismos que reposan en la psicoorientación del colegio (Ver anexos 1 y 2).

3.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Asimismo, en el primer encuentro que el investigador tuvo con la estudiante con el fin de recopilar información de boca de la misma para evaluar su estado de comunicación efectiva, su capacidad de verbalizar y definir las situaciones; de responder efectivamente en un acto de habla, se realizó en forma de entrevista informal.

Al ser preguntada sobre como era su desempeño en el área de Lenguaje, la estudiante aportó la siguiente información, que pudo ser recopilada de forma directa:

-Que omite letras y palabras al escribir.

22

-Que en lectura se demora en reconocer las letras que conforman las palabras; por eso se demora en leer.

-Que entiende lo que lee, así se demore un poco.

Pero también se recopiló una información básica de forma indirecta, que fue apreciada por el investigador al comunicarse con la estudiante y que incide en su estilo de aprendizaje y en sus resultados académicos y que son fundamentalmente de carácter psicológico. Ésta arrojó el siguiente resultado:

-La estudiante se desempeña mejor cuando trabaja sola.

-La estudiante se siente ansiosa ante la presencia del profesor.

-La estudiante se siente bloqueada cuando se le interroga delante de otras personas.

En cuanto a su desempeño comunicativo, el investigador concluyó que:

-La estudiante se comunica bien.

-Entiende instrucciones.

-Devuelve las respuestas a los mensajes de forma apropiada.

También se aplicó un ejercicio de reconocimiento de grafías, un pictograma, con el fin de observar si la imagen le facilitaba el reconocimiento y recuperación de los sonidos asociados al significado. Ella pudo resolverlo sin dificultad pero demoró mucho tiempo, (Ver anexo 3). Esto confirmó el

hecho de que para poder leer a ella le toma mucho tiempo enlazar una grafía con la otra y poder definir cuál es la palabra que se muestra. Dicho ejercicio tomó más de media hora y se le notó fatigada al desarrollarlo. Lo ventajoso es que entendió bien en qué consistía y que finalmente logró hacerlo. Con esto se comprobó que la estrategia de apoyar con lenguaje no verbal, lo verbal, funciona en el caso tratado. Esto ayudó al investigador a adelantar un poco el resultado en cuanto a la estrategia visual que proponen las Orientaciones del Ministerio, y el texto sobre escritura creativa que ha servido de apoyo al trabajo.

De acuerdo con lo planteado en el primer objetivo específico de este proyecto, que contempla la evaluación del estado inicial de la estudiante en todos sus aspectos, y una vez aplicada una entrevista informal con la estudiante, puede concluirse que:

-De acuerdo a lo que la totalidad de los maestros que le dictan clase refieren de ella y que puede resumirse en las siguientes palabras. “Que la estudiante no responde a ningún estímulo dentro de la clase: se queda callada, mira al vacío cuando se le pregunta algo, cuando debe hacer alguna exposición ella pasa al frente pero no habla. También que cuando le piden escribir, o responder algún ejercicio por escrito, ella consigna algo así como: “tatettititti”, sílabas sueltas sin lograr

23

estructurar frases u oraciones”, el investigador se propuso indagar en esta conducta para precisar cuánta verdad hay en las opiniones de los maestros y el porqué de esta actitud en ella-

Sin embargo, se descubrió que, a través de lo que ella comenta y el mismo investigador pudo observar:

En dicha entrevista ella se mostró alegre y motivada. En correspondencia con lo que los documentos que reposan en la psicoorientación y que permiten trazar un perfil en cuanto a lo pedagógico y académico, y contrastado con lo que la estudiante dijo de sí misma, se encuentra que ella dijo de sí misma: “que ella preparaba todos sus trabajos y sus obligaciones”, de lo cual se desprende que probablemente ella se prepara a su manera pero cuando tiene que enfrentarse con el proceso verbal de explicar, exponer, decir, opinar, se bloquea. Quizás haya alguna relación entre lo que se puede observar en cuanto al reconocimiento de letras para formar palabras, y el traer ideas a su mente para relacionarlas en un todo coherente expresable. No se ha logrado encontrar una forma correcta de permitirle expresarse sin presiones académicas. Aún no se le han hecho las adaptaciones a ningún nivel, ya que los maestros, creyendo estar en lo correcta, le piden que haga todo como los demás para no alejarla del aula pero caen en el error de exigirle los mismos métodos que a los demás estudiantes. Uno de los docentes refiere que en su casa hay una tienda y ella la atiende de manera correcta, entrega las cantidades que son y da vueltos de forma correcta.

De ahí que las perturbaciones psicológicas que le han surgido pueden haber nacido en las mismas expectativas y formas de exigencia que los maestros han hecho en el aula.

También se observa que cuando se le encarga una tarea, o se le habla y pregunta entra en un estado de ansiedad muy alto que le impide hablar con fluidez. La presencia de un maestro en una clase formal la intimida y confunde. Asimismo se nota que le gusta trabajar sola, tal como dice su anamnesis.

Lo sorprendente es descubrir que en su comunicación oral, en condiciones menos tensionantes, es fluida, razona bien, precisa la información, incluso corrige errores voluntarios del entrevistador, tales como imprecisiones en las fechas, vacíos en la conversación, puntos suspensivos, olvidos, cambios de tema, etc, que se cometen con la intención de llevarla a la confusión, pero ella logra sortearlos y razonar de forma correcta. Creo que el aula la limita y la presencia del grupo la intimida y confunde.

En un segundo encuentro con la estudiante, que consistió en poner a prueba su capacidad para comunicarse por escrito, se le planteó “narrar” un día de su cotidianidad (Ver anexo 4). Los resultados fueron lo que se relata a continuación:

Siguiendo las pautas para evaluar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, según el texto **DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE: UNIFICACIÓN DE CRITERIOS DIAGNÓSTICOS** de los autores **Juan Francisco Romero Pérez y Rocío Lavigne Cerván**, se concluyó que.....

24

Los niños con DI presentan las mismas dificultades de aprendizaje que los niños que tienen dificultades sin ser DI. Su proceso es más lento en cuanto al reconocimiento de la dificultad y la intervención. Así que, en estos casos, plantear estrategias que se aplican a niños regulares puede funcionar con estos, sólo que es necesario combinar ciertas estrategias con el fin de apoyar el procesamiento de la información. Esta será más lenta pero puede ser aplicable.

Basado en el texto sobre su cotidianidad que Claudia escribió y que se transcribe a continuación:

“en la mañana cuando me levanto me baño me viste Despues Desayuno como normante zucaritas Me peino me termino de arreglarse vengo caminado des casa para colegio saludo a los que están puerta llego al salón si toca la campaña y si la profesara llega al salón de clase llegamos si nos toca evaluación dela materia que estamos viendo y llega los compañeros de curso no hay nadie llegan los primeros y se empieza clases listo ellos nos reimos mucho charlomos y tocan para segunda hora clase cambimos de salón de clase para otro ysabemos que nos toca evaluación un tema 8:45 AM Melapaso con misamigas mas preferidas y llegamos otravez aclase 9:15 AM subimoshablando oriendose de algo que contaronen descanso y nos vamos para clases de cuarta hora y profesor nos dice quesigamos viendo el tema que vimos en clase que e stavamos en pasada y haci pasa la clase y nos entrega una clase una nota Todos pasamos yotros la perdimos y la profesora o profesor hay que estudiar mas en muchas formas y nos sobresalen y ya uno sabe que las cosas (xxxx) as cosas hay que mejorarla y que vez encuando todo continua en un proceso de mejoramiento . muchos cosas por sobresalir muchos cosasysinotienes algo nunca te llevarías y vamos condistancia”.

y comparado con los ejemplos que el libro ¿Qué le pasa a este niño?, de los autores Angels Ponce y Miguel Gallardo, en el que se hace una caracterización de los niños con DI, y su proceso de producción escrita, puede concluirse que, la mayor dificultad que la estudiante presenta es la omisión de letras y palabras, la sustitución debido a una falla en la recuperación de la información, y algunas alteraciones sintácticas y morfológicas. Tal cálculo resulta, pues, de la comparación entre el texto a puño y letra de la estudiante y los ejemplos del libro, que sirven como guía al investigador para precisar que hay una similitud en la forma como un niño con DI organiza la información y un niño regular.

Ejemplo del libro:

Continuando como referencia las dificultades de aprendizaje relacionadas y expuestas en el libro **DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE. UNIFICACIÓN DE CRITERIOS DIAGNÓSTICOS** de los autores **Juan Francisco Romero Pérez y Rocío Lavigne Cerván**, y luego de analizar el texto de Claudia, se puede hacer una relación de las dificultades concretas que ella presenta.

En cuanto a la escritura se concluye que:

No hay disgrafía en el sentido más literal del término ya que ella reproduce los fonemas y sílabas de una manera normal. Recuerda la forma de las letras y las escribe correctamente.

Hay disgrafía superficial ya que ella recupera algunas palabras sustituyéndolas por otras de sentido fónico similar: ej, distancia por paciencia/, llevarías por (mejorarías?)/, sobresalen por (algunos sobresalen o ganan). En cuanto a estos ejemplos, se arguye que la disgrafía presentada es superficial porque ella reconoce el sentido de la palabra y su significado pero la sustituye por otra.

Hay disgrafía semántica (Ver ejemplo anterior)

No se observa **Contaminación** ya que ella escribe la grafía adecuada al fonema, y no las sustituye por otras.

No se observa disgrafía motriz. Las letras están bien escritas gráficamente y corresponden a su sonido.

Los errores ortográficos presentados son comunes y frecuentes en un escolar promedio; ej: haci, bamos, estava.

26

La escritura es normal en cuanto a ritmo y regularidad. Se demora un poco en concebir lo que escribe, dado que tiene que relacionar grafías para producir las palabras, y como ya se dijo, este aspecto lo realiza de forma muy lenta.

No se evidencia dificultad con palabras nuevas o de difícil escritura.

En cuanto a lo pragmático, puede observarse, que desde el punto de vista de la escritura creativa que apunta más a lo comunicativo y no a lo lingüístico, su producción cumple con la intención de narrar en un 95%. Aunque a veces hace algunas disgresiones hacia lo reflexivo, desde una mirada de lo literario, esto también hace parte del narrar. No puede, por tanto, excluirse este aspecto de la composición.

En cuanto a las dificultades en la adquisición de la competencia lectora que se evidencian en la escritora, relacionadas en el libro ya mencionado y que los autores exponen en lo tocante al proceso de escritura y al procesamiento morfológico y sintáctico, son:

1. En los procesos de aprendizaje de las reglas de puntuación y acentuación: La estudiante omite algunas tildes, pero puede ser considerado un error común dentro de la evolución del aprendizaje de este sistema. Lo anterior puede verse reflejado en la forma como se lee, pero no se indagó en este aspecto ya que se enfatizó en la escritura y en la forma de comunicación en cuanto a su competencia.

La puntuación adolece de un uso claro: no existe una noción de la puntuación ni de la división de las ideas. Tampoco una noción de párrafo o secuencia narrativa.

a. Natural (es decir, de base fonológico, no arbitraria): No se indagó en este aspecto dada la explicación anterior. Es decir, no se dio preeminencia a la lectura ortográfica.

2. En el procesamiento morfológico que identifica morfemas gramaticales: aunque no se dio preeminencia a lo fonológico, puede observarse que hay una dificultad para establecer en la lectura correspondencias de tiempo, persona y voz que inciden y se evidencian en la escritura. No así de género y número.

Ej. “me baño me viste” (persona, voz)

“me termino de arreglarse” (persona, voz)

“llega los compañeros” (persona, número)

“ellos nos reímos mucho” (persona)

“subimos hablando o riéndose” (persona, voz)

“a 15 am” (tiempo)

3. En el procesamiento sintáctico que identifica las funciones de las palabras: Aunque en el texto se evidencia una presentación de las ideas de una manera más o menos ordenada, en el sentido de que puede seguirse un hilo ideativo, se observa un dominio precario de la relación entre partes para conformar oraciones, siguiendo una secuencia e hilación en las mismas ideas. Hay saltos de un

27

espacio a otro, saltos de tiempo. Aún así, el texto es comprensible, salvo en los momentos en que pierde el orden natural que sí se evidencia en su producción oral.

Ej. “muchas cosas por sobresalir muchos cosas y sino tienes algo nunca te llevarías y vamos condistancia”

a. Así como en los procesos de comprensión semántica de las pausas, las puntuaciones: Se evidencia una falta de comprensión del uso semántico de las pausas y los símbolos.

b. En la identificación de errores e inconsistencias morfosintácticas: No se observa un apercibimiento de los propios errores.

c. Indebida separación de palabras: Se observa que este rasgo no es constante. En algunas frases separa bien y en otras no. Podría deberse a su ansiedad o descuido.

Asimismo puede establecerse que la estudiante comprende bien la información, o sea, en la fase del input no presenta alteraciones ya que logra comunicarse bien, resolver dudas, preguntar, contra-preguntar y comprender las instrucciones con claridad, tal como lo manifestó al momento de iniciar el ejercicio anterior.

En este segundo encuentro con la estudiante pudo llegarse a la conclusión de que ella produce ideas, o es capaz de representar las actividades cotidianas a partir de ejemplos concretos. Sería necesario averiguar si producir ideas más abstractas es posible en ella. Como puede verse en el

ejercicio que ella produjo es que como ella lo refirió en el primer encuentro omitió letras y palabras, y se presentan alteraciones de tipo morfosintáctico.

Puede concluirse también que dichas alteraciones no son profundas ya que la estudiante logra procesar la información inicial, y comprenderla para sí misma, y establecer que la dificultad aparece en la fase de output o salida, de acuerdo a lo descrito y las Orientaciones del MEN.

Se ha podido establecer que su dificultad, así como se ha concluido en otros estudios, está en las relaciones sintácticas más que en las paradigmáticas, es decir su desarrollo del lenguaje vertical es mejor que su desarrollo horizontal. De ahí que la comparación le favorezca, o la asociación vertical más que la relación comunicacional de tipo horizontal.

Asimismo, es de anotar que al insistirle si comprendía bien lo que debía hacer, respondió que: “Ella era capaz de hacerlo sola, que ella sabía lo que hacía, y que no le dijera más”.

En el tercer encuentro con la estudiante se indagó en su proceso de comprensión lectora, sobre unas lecturas dadas (Ver anexo). Se trataba de observar si podía recordar la información contenida en ellas, aunque fuera de una manera general. Luego de leerlas y con el fin de no hacer muy fatigosa la actividad, se le preguntó de qué trataba cada historia. Con dificultad y sin responder en seguida, sino tomándose un tiempo un poco prolongado, pudo recordar y definir una línea más o menos general del argumento de cada una. En referencia al proceso de recuperación de la información contenida en los textos narrativos dados a leer, la estudiante evidenció que podía retrotraer

28

recuerdos fragmentados y parciales de las historias. En cuanto al contenido, no pudo establecer conclusiones o enseñanzas a partir de las mismas.

El cuarto encuentro se dedicó a indagar en la efectividad de los apoyos visuales y su utilidad para recordar y recuperar información en cuanto a la información que la misma estudiante aportó al principio. En dicha entrevista, la estudiante dijo que omitía letras al escribir. Desde el punto de vista de esta información, se pudo establecer que el pictograma la ayudó a recordar la forma y la función de cada letra. Es decir, en ningún momento se evidenció que no conociera las grafías o que le fuera muy dificultoso recordarlas, o que hubiera olvidado el alfabeto. En este sentido se concluye que hay una reserva lingüística en su cerebro y un potencial de expresión que sólo hay que activar. (Ver anexo 3).

Cabe anotar también que ella se mostró motivada con esta actividad y que la comprendió desde el principio, cuando se le brindó la explicación. Manifestó haberlo hecho ya, con mucha satisfacción.

El quinto encuentro sirvió para esclarecer si las ayudas visuales, tales como las preguntas cloze, que contienen una clave visible, ayudan a definir y recuperar los significados que la estudiante ha logrado fijar en su memoria a lo largo de su historia personal. La intención de este ejercicio

consistió en apoyar la formación de oraciones sencillas con una ayuda mnemotécnica; o sea, el uso de la pregunta anidada, o más bien el formato anidado que presenta opciones. (Ver anexo 5)

La estudiante no presentó dificultades para recuperar la información, ubicando en los guiones las palabras adecuadas. De aquí se colige que, tal como lo recomiendan las orientaciones del ministerio, este tipo de ayudas mnemotécnicas producen un buen resultado al no exigir del estudiante una pura verbalización, que sería más farragosa e inconveniente para este tipo de discapacidad.

En el sexto encuentro se aplicó la estrategia de las **Constelaciones de palabras**. Aunque esta estrategia está diseñada sólo con palabras, tal como se muestra en la gráfica, el investigador puso en funcionamiento un modelo “combinado”, teniendo en cuenta que a los niños con DI les favorece el uso de imágenes y referencias gráficas. Se trata de partir de la imagen, no de la palabra para generar los vocablos relacionados con ella, como se muestra en el anexo (Ver anexos 6 y 7). La puesta en práctica con la estudiante en cuestión dio un resultado que puede resumirse de la siguiente manera:

1. La estudiante se vio más motivada y más segura al presentar el ejercicio en una forma “combinada”.
2. La estudiante generó palabras apoyada en varias posibilidades.
3. La estudiante mejoró la calidad de las frases al involucrar adjetivos y dar más colorido lingüístico al escrito.
4. La estudiante generó variaciones en la situación que el investigador no esperaba: relacionó la situación gráfica con una virtual, pensó en lugares posibles que no se evidencian en el dibujo.
5. La estudiante exploró la situación en una forma menos plana, haciendo una incursión a lo imaginativo y fantasioso.
6. Aunque al final del texto se nota una confusión, y la escritura se hace incomprensible en cuanto a su sentido, se cree que es positivo porque está generando y despertando nuevas ideas y formas de comprensión y expresión.
7. Pueden presentarse situaciones de manera virtual, de forma unidimensional para facilitar la comprensión de las mismas. Asimismo, la tridimensionalidad favorece la percepción en cuanto a que disparó en ella el aspecto fantasioso y la observación detallada de las escenas.

El séptimo encuentro se realizó una entrevista con el fin de hacer un ejercicio de escritura hablada y observar las posibilidades que el mismo proporciona para proponer una estrategia efectiva (Ver anexo 8).

La escritura hablada es una estrategia que consiste en que el estudiante escriba como si estuviera hablando, sin el orden estricto en el que se debe dar la escritura de un texto. Inicialmente no se necesita pensar en la forma, el objetivo es dejar fluir los pensamientos. El paso siguiente consiste

en leer lo que se escribió y empezar a hacer un poco de conciencia sobre el texto para poder enriquecerlo y darle una forma más apropiada, más cercana a la escritura como tal.

Escribir supone un proceso de pensamiento que implica gastar un tiempo determinado esperando a que “las ideas lleguen a la cabeza”. No así, el habla es directa y parte de la experiencia, de la inmediatez del recuerdo; de ahí que el proceso de la escritura hablada sea más fluido y directo, y que permita recuperar la información que, de otra manera, tardaría más tiempo en llegar.

En ese sentido, la aplicación de esta estrategia se vio conducida por estos principios, teniendo en cuenta que, en algún momento, tal como lo sugiere este proyecto, se verá sometida a alguna variación o adaptación.

A la estudiante en cuestión se le aplicó la estrategia, la variación consistió en que se le hizo una entrevista grabada para fijar la información de manera duradera y poder así recurrir a ella cuantas veces sea necesaria y desarrollar el proceso siguiente, tal como ya se explicó.

A continuación se transcribe el diálogo que la estudiante sostuvo con su asesora de tareas:

Asesora: *Hola Clau, cómo estás?*

Claudia: *Bien.*

Asesora: *Bueno Clau, me vas a decir qué has hecho durante la semana. Qué hiciste el lunes?*

Claudia: *El lunes, estar en el Facebook.*

Asesora: *Y qué más hiciste?*

Claudia: *Llamar a mi primo, mi primo me llamó.*

30

Asesora: *Y luego?*

Claudia: *Eh...ir a asesoría.*

Asesora: *Dónde fuiste a asesoría?*

Claudia: *Dónde Paola.*

Asesora: *Y qué hiciste?*

Claudia: *Trabajar, trabajar en matemáticas.*

Asesora: *Y luego de la asesoría?*

Claudia: *Para la casa.*

Asesora: *Y en la casa qué hiciste?*

Claudia: *Acostarme para el otro día.*

Asesora: *Y al otro día qué hiciste?*

Claudia: *Levantarme para ir al colegio.*

Asesora: *Hm, y luego? Qué hiciste en el colegio?*

Claudia: *Estudiar...*

Asesora: *Y qué más?*

Claudia: *Salir a descanso.*

Asesora: *Y luego en la tarde?*

Claudia: *Venir y seguir haciendo tareas de inglés.*

Asesora: *Y el miércoles qué hiciste?*

Claudia: *Este...hm, este, trabajar lo de matemáticas.*

Asesora: *Y fuiste a algún lado?*

Claudia: *(titubeo) Es que yo no salgo.*

Asesora: *Y el jueves, qué hiciste?*

Claudia: *El jueves? (Pausa) Ah...este...prepararme para el otro día que era la entrega de banderas.*

Asesora: *Y qué te tocó? Qué te tocaba hacer en la entrega de banderas?*

Claudia: *Este...este...estar ahí como...*

Asesora: *Como en un acto?*

Claudia: *...*

31

Asesora: *Listo. Y cuándo fue la entrega de banderas?*

Claudia: *Ayer.*

Asesora: *Y qué hicieron ayer, entonces?*

Claudia: *En la entrega de banderas?*

Asesora: *Si...en la entrega de banderas.*

Claudia: *Darle un regale...darle la, darle, pasar y darle el beso a la persona...*

Asesora: *Y qué más?*

Claudia: *Palabras dedicadas, el brindis, almuerzo...*

Asesora: *Ah, hubo almuerzo? Y dónde fue todo?*

Claudia: *En el colegio.*

Asesora: *Y qué más hicieron?*

Claudia: Escuchar música.

Asesora: Y después de la entrega de banderas, qué pasó?

Claudia: Para la casa cada uno.

Asesora: Y qué hiciste en la casa cuando llegaste?

Claudia: Eh...cambiarme para...para salir para...este...para salir no, para comenzar a hacer otra vez lo de matemáticas...

Asesora: Ah, estuviste haciendo todo lo de matemáticas...Y dónde estuviste haciendo todo lo de matemáticas?

Claudia: En la casa.

Asesora: Ah bueno, Clau. Gracias.

Claudia: No, pero solamente un pedazo no más.

Asesora: Hiciste sólo un pedacito? Y dónde lo hiciste?

Claudia: En la casa, sí...porque lo tenía ahí. En el cuaderno.

Asesora: Ah bueno.

A partir de este ejercicio se propone la extensión del mismo texto, partiendo de las secuencias habladas. En este caso, y haciendo una adaptación al ejercicio mismo, ya que en los estudiantes regulares se hace de manera escrita, se toma como punto de partida un hecho, una anécdota, un recuerdo. La adaptación consistió en que a la estudiante se le permitió grabar la conversación con el fin de que ella pueda volverla a escuchar y esto active la información de sus recuerdos pasados,

32

en cada uno de estos momentos y pueda complementar el texto. Como puede verse, y teniendo en cuenta que la estudiante tiene como debilidad una limitación en la expresión de los contenidos pero tiene como fortaleza un recuerdo fidedigno y ordenado de lo ocurrido, la complementación del texto es posible de la siguiente manera.

Ej. La primera respuesta que dio la estudiante fue: ***El lunes, estar en el Facebook.***

A partir de aquí se le pedirá que amplíe la información, ya sea trayendo datos del presente o del pasado que ella pueda recordar, siempre en forma de narración.

¿Con quién hablaste ese día en el Facebook?, ¿Qué haces normalmente en el Facebook?, ¿Has contactado a desconocidos?, ¿Te has encontrado con personas a las que no veías hace tiempo?, ¿Cuántos amigos tienes?, ¿Qué otras páginas visitas en el Facebook?, ¿Te ha pasado algo desagradable?, ¿Cuáles temas te gustan en el Facebook y cuáles no?.

Nota: la ventaja que ofrece tener la conversación en una grabación es que le va a permitir concentrarse en una actividad directa, escuchar, luego hacer un pare y continuar. Es menos dispendioso que leer y escribir al tiempo porque le supondría más esfuerzo. Además ella puede reconocer su propia voz y activar su memoria. Asimismo, se estaría usando un recurso tecnológico

como apoyo a la actividad, flexibilizando y saliendo de los métodos tradicionales que podrían llevar a una monotonía y cansancio relacionadas con las actividades que, de por sí, ya hace en el colegio. Esto le permite detenerse y hacer otra cosa que le guste mientras descansa.

Se debe tener mucho cuidado en seguir un orden en la formulación de las preguntas para propiciar el desarrollo de una secuencia en un texto narrativo. Se debe evitar dar saltos significativos en el tiempo o en el espacio ya que la idea es que la estudiante mejore la parte “caótica” que su texto pueda contener y organice la información de una manera secuencial en el tiempo y el espacio.

La segunda respuesta: ***“Llamar a mi primo, mi primo me llamó”***.

Debe seguir el mismo patrón para generar preguntas adicionales que activen el recuerdo en ella: ¿De qué hablaron? ¿Hicieron planes? ¿Cada cuánto te ves con él? ¿Te visita? ¿Tú lo visitas a él?, etc. Y así sucesivamente hasta lograr completar una secuencia extensa de acciones.

El ejercicio avanzará hasta completar un texto más o menos conformado, si bien, no estructurado. Lo importante radica en estimular la memoria, la recuperación de la información y la estructuración de las ideas con el fin de mejorar su competencia comunicativa. Sin duda, esto impactará su competencia oral y su vida cotidiana en general.

Dado que en Claudia no se observan dificultades en el input, o entrada de la información, sino en el output, la salida, se pondrá especial atención en lograr que estructure las oraciones, siguiendo un modelo, o en la conformación de la palabra. Este puede ser un diccionario, o un manual abreviado de “recetas” sintácticas. Sin embargo, el fin del texto es lograr la intención adecuada, siguiendo el proceso de las competencias comunicativas, donde lo importante es que logre comunicar las ideas correctamente.

33

Y así sucesivamente, se continúa con cada parte de la conversación, hasta completar cuadros más grandes de información-redacción. La composición se verá intervenida en segmentos pequeños que permitan a la estudiante procesar la información e integrarla de manera cada vez más compleja.

4. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

a. En cuanto a la actitud psicológica de la estudiante es aconsejable que la madre la remita al especialista médico para tratar su cuadro de ansiedad. Tal como se pudo observar, ésta condición psíquica le impide desarrollar su trabajo normalmente. La presencia de otras personas observando o controlando su tarea la angustia.

b. En el sentido anterior es aconsejable darle libertad para desarrollar sus trabajos, no supervisar tanto y permitir que ella tome la decisión de presentar su tarea para la corrección cuando se sienta cómoda y segura con lo que ha hecho. El docente de apoyo y el de aula decidirán al respecto por cuanto tiempo pueden orientar el mismo.

c. En cuanto al aspecto pedagógico, y tal como ya lo han establecido las adaptaciones, los trabajos con imágenes le favorecen.

d. Combinar diversas estrategias para fortalecer la percepción y motivar hacia la entrada de la información y el procesamiento de las mismas. Presentar constelaciones de palabras e imágenes; textos con preguntas cloze e imágenes, Pictogramas acompañados de audios, etc. La estudiante se mostraba motivada cuando se presentaba más de un apoyo.

6. Transformar las estrategias existentes de acuerdo al nivel, gusto y estilo de aprendizaje, adaptándolas a su contexto, necesidad y ritmo de aprendizaje.

7. El trabajo interactivo donde se potencie la creatividad para valorar más este aspecto que el cognoscitivo. La inteligencia de los niños está más cercana a la imaginación que al proceso intelectual.

8. Se pueden combinar estrategias de producción textual escrita con otras formas de exposición o presentación de la información. En este caso, en el ejercicio de escritura hablada se combinaron la forma de la entrevista con la forma de la producción textual.

9. Además de las constelaciones de palabras se pueden presentar constelaciones de imágenes para sugerir una asociación cercana y lejana en las ideas y producir una narración. Esto mejoraría la intención de lo que se pretende narrar. Relación de proximidad, parte y todo, general y particular.

10. Aplicar la estrategia de las constelaciones de palabras e imágenes. Aunque esta estrategia está diseñada sólo con palabras, tal como se muestra en la gráfica, el investigador puso en funcionamiento un modelo “combinado”, teniendo en cuenta que a los niños con DI les favorece el uso de imágenes y referencias gráficas. Se trata de partir de la imagen, no de la palabra para generar los vocablos relacionados con ella.

34

11. La escritura hablada es una estrategia que fomenta la libertad de creación ya que permite usar varios formatos: carta, diario, anecdotario, etc. Es de gran utilidad porque no constriñe la imaginación ni pone límites al uso del lenguaje. Desde el punto de vista del enfoque comunicativo lo que cuenta es el objetivo de comunicación, o sea, mejorar el proceso para cumplir la intención en un acto de habla, narrando.

12. El uso de textos pictográficos es susceptible de ser adaptado también, combinándolos con algunos de los anteriores. Ej, redacción de un paseo en un texto pictográfico, apoyado en una grabación y su consecuente producción.

13. Darle aplicabilidad al ejercicio de Flesch, apoyándose en sus compañeros, sus padres, sus parientes, vecinos y/o cualquiera que pueda intervenir en el proceso de composición. Cabe anotar que a este ejercicio hay que hacerle las adaptaciones convenientes.

CONCLUSIONES

1. El nivel de competencia de la estudiante se elevó al permitírsele trabajar en un ambiente menos tensionante y con unos apoyos visuales que ella no conocía. Podría decirse que, dentro de su nivel literal, ella logró generar más idea, aunque con las limitaciones sintácticas ya referidas.
2. No hubo necesidad de diseñar nuevas estrategias. Las mismas que el texto de Escritura creativa propone fueron “rediseñadas” y “adaptadas” con el fin de cumplir con el principio de la adaptación de medios y materiales.
3. Las orientaciones del Ministerio fueron de gran ayuda al momento de buscar un camino para desarrollar la propuesta ya que aclararon cuáles estrategias en cuanto al lenguaje eran las más opcionales para realizar la intervención, si puede llamarse así.

BIBLIOGRAFÍA

TIMBAL-DUCLAUX, Louis. Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción. Edición Retz, Paris. 1986.

PONCE, Angels. ¿Qué le pasa a este niño? Una guía para conocer a los niños con discapacidad. Ediciones Serres, Barcelona, 2005.

ROMERO PÉREZ, Juan Francisco y LAVIGNE CERVÁN, Rocío. Dificultades de aprendizaje. Definición, características y tipos. Consejería de Educación, Barcelona. 2005.

CASSANY, Daniel. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y Educación. Madrid, 1990.

LOMAS, Carlos. La educación lingüística y literaria en secundaria. Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse. Madrid, 2012.

CASTAÑO LORA, Alice. Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Ministerio de Educación nacional. Bogotá, 2014.

SÁNCHEZ LOZANO, Carlos. Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Ministerio de Educación Nacional, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá, 2006.

CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO. Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en Educación inicial y básica. México, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Lengua castellana. Bogotá, 1998.

ANEXOS



I. DATOS DE LA INSTITUCIÓN

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: COLEGIO ORIENTAL N° 26

SEDE: PRINCIPAL

RECTOR: SARA INES CONTRERAS JAIMES

II. DATOS PERSONALES DEL ESTUDIANTE

NOMBRE: CLAUDIA YANETH GOMEZ QUINTERO GRADO ESCOLAR: NOVENO (9)

FECHA DE NACIMIENTO: 18 DE MARZO DE 1998 EDAD CRONOLÓGICA: 18 AÑOS DE EDAD

III. FECHAS DE INTERVENCIÓN CON EL ESTUDIANTE Y/O COMUNIDAD EDUCATIVA

FECHA DE CARACTERIZACIÓN: 30 DE AGOSTO DE 2016

FECHAS DE REMISIONES: _____

OBSERVACIÓN DIRECTA EN EL AULA DE CLASES: _____

FECHA DE ELABORACIÓN DE ADAPTACIONES: 04-08-11 DE NOVIEMBRE DE 2016

FECHA DE SOCIALIZACIÓN INDIVIDUAL Y/O GRUPAL CON DOCENTES: 18 DE NOVIEMBRE DE 2016

FECHA DE TALLER U. ORIENTACIÓN A PADRES DE FAMILIA: 16 DE NOVIEMBRE DE 2016

IV. MOTIVO DE LA CONSULTA

Estudiante de 18 años de edad, registrada en el SIMAT como Discapacidad Intelectual – Cognitiva, por tal motivo realiza valoración para verificar y/o actualizar diagnóstico.

Cooperativa
Multiactiva Coseducar
NIT. 807102212-3

ANEXO 1

M. J. J.

INFORME DEL PROCESO DEL ESTUDIANTE

V. DATOS RELEVANTES DE LA VALORACIÓN

Durante la jornada de valoración se observó a través de la entrevista semiestructurada, la presencia de conductas no acordes a su grado de escolaridad y edad cronológica, reflejadas en la dificultad para la adquisición y evocación de nueva información, acompañadas de un lenguaje carente de fluidez y desatención, además de un déficit significativo en sus habilidades sociales. Lo cual indica la presencia de un deterioro cognitivo leve.

Es de resaltar, que a los once años de edad la alumna fue valorada por Neurología infantil, arrojando un DX. de Déficit Mental Leve y posteriormente a los 17 años de edad es evaluada por la Psicóloga Sandra Patricia Rico Calcedo Magister en Trastornos de la conducta en niños y adolescentes, la cual emite el mismo diagnóstico. Actualmente, Claudia Yaneth no asiste a terapia integral.

VI. PRUEBAS APLICADAS

Entrevista semiestructurada a la estudiante, docente titular y revisión de la historia clínica.

VII. RESULTADOS ENCONTRADOS

Estudiante con DX. de Déficit Mental Leve, emitido por Neurología infantil y por la Psicóloga Sandra Patricia Rico Calcedo Magister en Trastornos de la conducta en niños y adolescentes. Durante la valoración la estudiante manifiesta síntomas de dicho trastorno. Con base en el anterior diagnóstico la estudiante debe estar registrada en el SIMAT como D.I – Cognitivo.

VIII. RECOMENDACIONES

La estudiante debe continuar asistiendo a terapia en Psicología, fonoaudiología y ocupacional, con el objetivo de favorecer los procesos superiores en los cuales se encuentra mayor afectación, como lo son la memoria, la atención y lenguaje.

Cooperación
Multiactiva Coahuila
MT. 807002272-3

INFORME DEL PROCESO DEL ESTUDIANTE

De acuerdo a las necesidades de Claudia Yaneth, se deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Sentar a la estudiante cerca al docente, lejos de elementos de distracción y de compañeros con los que habitualmente comparte.
- A la estudiante se le deben dar instrucciones paso a paso lentamente y en oraciones corta de forma oral y escrita, acompañadas de gráficas y otras ayudas visuales, para facilitar su aprendizaje.
- Dada su dificultad para recordar lo que han hecho o conocido, es conveniente repetir varias veces las tareas realizadas y aprovechar todos los hechos que ocurren a su alrededor y su utilidad, relacionándolos con los conceptos aprendidos en clase.
- Divida tareas nuevas y más largas en pasos más pequeños. Demuestre los pasos. Haga que la alumna realice los pasos, uno por uno. Proporcione ayuda como sea necesario.
- La estudiante se debe evaluar diariamente en lugar de trimestral, a fin de poder realizar una comprobación constante de los avances (debido a la afectación en la memoria).
- Usar elementos que la estudiante pueda manipular como, monedas, cubos (material tangible), para facilitar su aprendizaje.
- La estudiante requieren mayor tiempo para dar respuesta a las preguntas, por tal motivo, es importante que el docente respete este tiempo, sin dar la palabra a otro estudiante o dar la respuesta por ellos.
- La docente debe hacer un repaso corto antes de empezar un tema nuevo.
- Proveer a la estudiante una lista de fórmulas y de pasos a seguir para la resolución de problemas matemáticos.
- Tener una libreta de tareas para que el padre de familia conozca los compromisos del día y la realización de las mismas.

Cooperativa
Multiactiva Cooeducar
MT. 807002672-3

ANEXO 1



INFORME DEL PROCESO DEL ESTUDIANTE

IX. DOCENTES QUE INTERVINIERON EN LAS ELABORACIONES DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS

Se elaboraron las adaptaciones curriculares significativas con los siguientes docentes:

- Eduardo Hernández, docente de ciencias sociales
- Elsy Sanabria, docente de ciencias naturales, química y biología
- Yajaira Meneses Manzano. Docente de lengua castellana

Cooperativa
Multiactiva Coeducar
NIT. 807002272-3

Eliana Lizeth Orellanos Duran

NOMBRE DEL PROFESIONAL



FIRMA DEL PROFESIONAL



Psicóloga educativa

CARGO DEL PROFESIONAL

18-11-2016

FECHA DE ENTREGA

ANEXO 1

 República de Colombia Alcaldía Municipal de San José de Cúcuta	SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y SISTEMA DE CONTROL INTERNO INCLUSION EDUCATIVA-Registro de Información Formato 13. DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIONES CURRICULARES – DIAC	 FECHA: <i>09-05-2019</i>
		MISIONAL DE LA GESTION MUNICIPAL Macro-proceso



Aspectos que dificultan al Estudiante (márque con una X si se cumple el aspecto)	
Existen en la Institución materiales especiales para estudiantes NEE que no son utilizados	
No existen criterios comunes en la Institución para dar información a los padres de familia	
Sólo se evalúan los resultados a través de pruebas escritas	X
El titular del grupo es el único responsable de la evaluación y promoción de los estudiantes NEE y de informar a los padres de familia sus avances	
Todas las actividades del aula se realizan a nivel grupal y no individual	
Los esfuerzos del docente en el aula se concentran en el cumplimiento en concluir las tareas	
No se ha elaborado ninguna adaptación curricular a los estudiantes con NEE	X

Apoyos externos que ha recibido o que recibe el estudiante

<i>La estudiante ha recibido apoyo de Neuropsicología, Psicología y Terapia Ocupacional.</i>

Identificación de las NEE que motivan la realización de la adaptación curricular

<i>La estudiante presenta diagnóstico de D.I- cognitivo.</i>

 República de Colombia Alcaldía Municipal de San José de Cúcuta	SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y SISTEMA DE CONTROL INTERNO	 FECHA: <i>09-05-2019</i>
	INCLUSION EDUCATIVA-Registro de Información Formato 13. DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIONES CURRICULARES – DIAC	
MISIONAL DE LA GESTION MUNICIPAL	GESTION SOCIAL Y ECONOMICA	Subproceso
Macro-proceso	Proceso	



Aspectos que dificultan al Estudiante (marque con una X si se cumple el aspecto)	
Existen en la Institución materiales especiales para estudiantes NEE que no son utilizados	
No existen criterios comunes en la Institución para dar información a los padres de familia	
Sólo se evalúan los resultados a través de pruebas escritas	X
El titular del grupo es el único responsable de la evaluación y promoción de los estudiantes NEE y de informar a los padres de familia sus avances	
Todas las actividades del aula se realizan a nivel grupal y no individual	
Los esfuerzos del docente en el aula se concentran en el cumplimiento en concluir las tareas	
No se ha elaborado ninguna adaptación curricular a los estudiantes con NEE	X

Ayodos externos que ha recibido o que recibe el estudiante

<i>La estudiante ha recibido apoyo de Neuroeducativa, Psicología y Terapia Ocupacional.</i>

Identificación de las NEE que motivan la realización de la adaptación curricular

<i>La estudiante presenta diagnostico de D.E- Cognitivo.</i>

 República de Colombia Alcaldía Municipal de San José de Cúcuta	SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y SISTEMA DE CONTROL INTERNO INCLUSION EDUCATIVA-Registro de Información Formato 13. DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIONES CURRICULARES -- DIAG	 FECHA: <i>04-05-2017</i>
		MISIÓN DE LA GESTIÓN MUNICIPAL Macro-proceso



4. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

ÁREA DE MATEMÁTICAS

Numeración	
<i>La estudiante presenta dificultad para expresar numéricamente cantidades.</i>	

Cálculo	
<i>La estudiante presenta dificultad para realizar operaciones matemáticas.</i>	

Razonamiento	
<i>Presenta dificultad para interpretar y expresar información matemática, impidiendo dar respuesta a problemas sencillos.</i>	



 <p>República de Colombia Alcaldía Municipal de San José de Cúcuta</p>	<p>SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y SISTEMA DE CONTROL INTERNO</p> <p>INCLUSION EDUCATIVA-Registro de Información Formato 13. DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIONES CURRICULARES - DIAC</p>	 <p>FECHA: 04-05-2017</p>
<p>MISIONAL DE LA GESTION MUNICIPAL</p>	<p>GESTION SOCIAL Y ECONOMICA</p>	<p>GESTION DE EDUCACION</p>
<p>Macro-proceso</p>	<p>Proceso</p>	<p>Subproceso</p>

AREA DE LENGUA CASTELLANA

Lenguaje oral	
<i>Dificultad para la adquisición de palabras nuevas.</i>	

Lectura	
<i>Dificultad en la velocidad y precisión de la lectura.</i>	



Escritura	
<i>No presenta alteración en la grafía.</i>	

 República de Colombia Alcaldía Municipal de San José de Cúcuta	SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y SISTEMA DE CONTROL INTERNO INCLUSIÓN EDUCATIVA-Registro de Información Formato 13. DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIONES CURRICULARES – DIAC	 FECHA: <i>04-05-2017</i>
		MISIONAL DE LA GESTION MUNICIPAL Macro-proceso



Medios técnicos (marque con una X según el caso)	Cumple	No cumple	En proceso
Silla de ruedas		X	
Andador, bastones		X	
Materiales técnicos de audición		X	
Materiales técnicos de lectoescritura para deficiencia visual			
Otros:			

5.2 Adaptaciones elementos básicos del currículo:

Estilo de Aprendizaje del Estudiante (marque con una X si se cumple el aspecto)							
Motivación hacia las tareas	Alta	X	Normal		Baja		Muy baja
Presenta inseguridad en grupo porque muestra sus limitaciones							X
Prefiere actividades individuales donde recibe atención directa							X
Le fortalece realizar bien las actividades, sintiéndose contento y motivado para ello							
Le motivan las actividades en las que tiene posibilidades de éxito							X
Tiene falta de hábitos de escucha y atención							
Le gusta llamar la atención del docente							
Aprende mejor con ayudas visuales que facilitan la información							X
Se muestra impulsivo y poco constante en la realización de tareas							
Responde mejor cuando las actividades son cortas							
Tiene dificultades para organizar el trabajo y por ello prefiere el trabajo dirigido							



 República de Colombia Alcaldía Municipal de San José de Cúcuta	SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y SISTEMA DE CONTROL INTERNO INCLUSION EDUCATIVA-Registro de Información Formato 13. DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIONES CURRICULARES – DIAC	 FECHA: <i>09-05-2017</i> GESTION DE EDUCACION
MISIÓN DE LA GESTIÓN MUNICIPAL	GESTIÓN SOCIAL Y ECONOMICA	GESTION DE EDUCACION
Macro-proceso	Proceso	Subproceso

Tiene dificultades para compartir y trabajar con otros	X
Mantiene poca interacción con sus compañeros	X
Busca la compañía de estudiantes menores que él para jugar	
Falta de seguridad en sí mismo y baja autoestima	X
Reclama constantemente afectividad y apoyo	
Habla y se mueve continuamente. Es inquieto	
Valora sus producciones	X
Valora escasamente sus producciones	
Tiene tendencia a abandonar la tarea cuando encuentra dificultades	
Persiste en la tarea aunque encuentre dificultades	X
Habitualmente termina las tareas	X
No suele terminar nunca las tareas que se le colocan	
Tiene escaso grado de comprensión de las instrucciones	
Aprende bien a través de juegos y canciones	
Encuentra interesante la expresión artística y la pintura	
Realiza trabajos dirigidos con pautas bien marcadas	X
Aborda los problemas paso a paso	
Se centra en hechos concretos	
Se centra en aspectos generales	
Persiste en un sistema de trabajo, aunque no funcione	X
Cambia sus técnicas de trabajo cuando ve que no le funcionan	
Se detiene a pensar antes de abordar una tarea	

 República de Colombia DEPARTAMENTO DE SUCRE Alcaldía Municipal de San José de Cúcuta	SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y SISTEMA DE CONTROL INTERNO INCLUSIÓN EDUCATIVA-Registro de Información Formato 13. DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIONES CURRICULARES – DIAC	 FECHA: <i>04-05-2017</i>
		MISIONAL DE LA GESTIÓN MUNICIPAL Macro-proceso

A la hora de comenzar a realizar las tareas, actúa de forma precipitada.....	
Cuando realiza una tarea, cambia constantemente de objetivo	
Enriquece lo que aprende con aportes personales	
Se muestra detallista y perfeccionista a la hora de realizar una tarea	
Su acceso al conocimiento lo basa en elementos visuales: lectura, observación	X
Su acceso al conocimiento lo basa en elementos auditivos: hablar, escuchar	
Su acceso al conocimiento lo basa en la manipulación , experimentación	
Disfruta con el trabajo escolar	X
Manifiesta escaso interés para el trabajo escolar	
Se bloquea ante las evaluaciones de tipo oral y/o escrito	
Manifiesta ansiedad ante la tarea	
Manifiesta curiosidad por los objetos y fenómenos nuevos	
Se muestra preocupado (a) por las calificaciones en las evaluaciones	X
Aparenta trabajar como los demás pero se limita a copiar	
Reacciona positivamente ante los refuerzos que se le dan en público	X
Reacciona negativamente ante los refuerzos que le dan en público	
Es cuidadoso y limpio en la presentación de las tareas escolares	X
Es cuidadoso con el material escolar propio y ajeno	X

Aspectos específicos del estudiante (marque con una X según el caso)	Cumple	No cumple	En proceso
Atención	X		
Percepción	X		

 República de Colombia Alcalde Municipal de San José de Cúcuta	SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y SISTEMA DE CONTROL INTERNO INCLUSION EDUCATIVA-Registro de Información Formato 13. DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIONES CURRICULARES – DIAC	 FECHA: <i>09-05-2017</i>
MISIÓN DE LA GESTIÓN MUNICIPAL	GESTIÓN SOCIAL Y ECONOMICA	GESTIÓN DE EDUCACIÓN
Macro-proceso	Proceso	Subproceso

Conceptos básicos			X
Orientación espacial		X	
Orientación temporal		X	
Esquema corporal			
Motricidad gruesa	X		
Motricidad fina	X		
Grafomotricidad	X		
Iniciación a la lectura			X
Iniciación a la escritura	X		
Iniciación al cálculo		X	
Lectura	X		
Escritura		X	
Cálculo operativo		X	
Lógica matemática			
Discriminación auditiva			
Percepción rítmica			
Segmentación oral			
Respiración y soplo			
Coordinación de los órganos articulatorios			
Pronunciación			
Morfología			
Sintaxis			

Observa los modelos y Completa en los casilleros correspondientes el mensaje oculto. Luego escríbelo en el recuadro final.



MODELOS

T	A	N	O	M	I	S	R	L	P	B	D

T	E	N	E	H	O	S	P	R

O	B	L	E	M	A	S	D	E

T	R	A	N	S	H	I	S	I	

O	N	Y	E	L	T	I	N	O

N	A	V	E	R	I	A	D	O

ACTIVIDADES

¿CUAL ES EL MENSAJE?

en la mañana cuando me levanto me baño me visto Después Desayuno
como normalmente zucaritas Me peino me termino de arreglarse
Vengo Caminado des casa para colegio saludo a los que estan
puerta llevo al salón si toca la Campaña y si la profesora
llega al salón de clase llegamos si nos toca evaluación de la
matéria que estamos viendo y llegan los compañeros de curso
no hay nadie llegan los primeros y se emiezan clases listo ellos
nos reimos mucho charlamos y tocan para segunda hora
clase cambiamos de salón de clase para otro y sabemos que nos
toca evaluación o un tema sus amigal paso con mis amigas
mas preferidas y llegamos otra vez a clase a: 15 AM subimos
hablando oriendose de algo que cantaron en descanso y nos
vamos para ~~desa~~ clases de cuarta hora y profesor nos dice
que sigamos viendo el tema que vimos en clase que estaba
mos en ~~pas~~ e pasada y haci pasa la clase y los entrega
una clase una nota Todos pasamos y otros la perdimos
y la profesora a decir hay que estudiar mas en muchas fórm
as y nos sobesalen y ya uno sabe que las cosas se de
las cosas hay que mejorarla y que vez encuando tod
continua en un proceso de mejoramiento - muchas cosas por
gobresalik muchas cosas y si no tienes algo nunca te llevaria
y vamos con distancia.

EJERCICIO

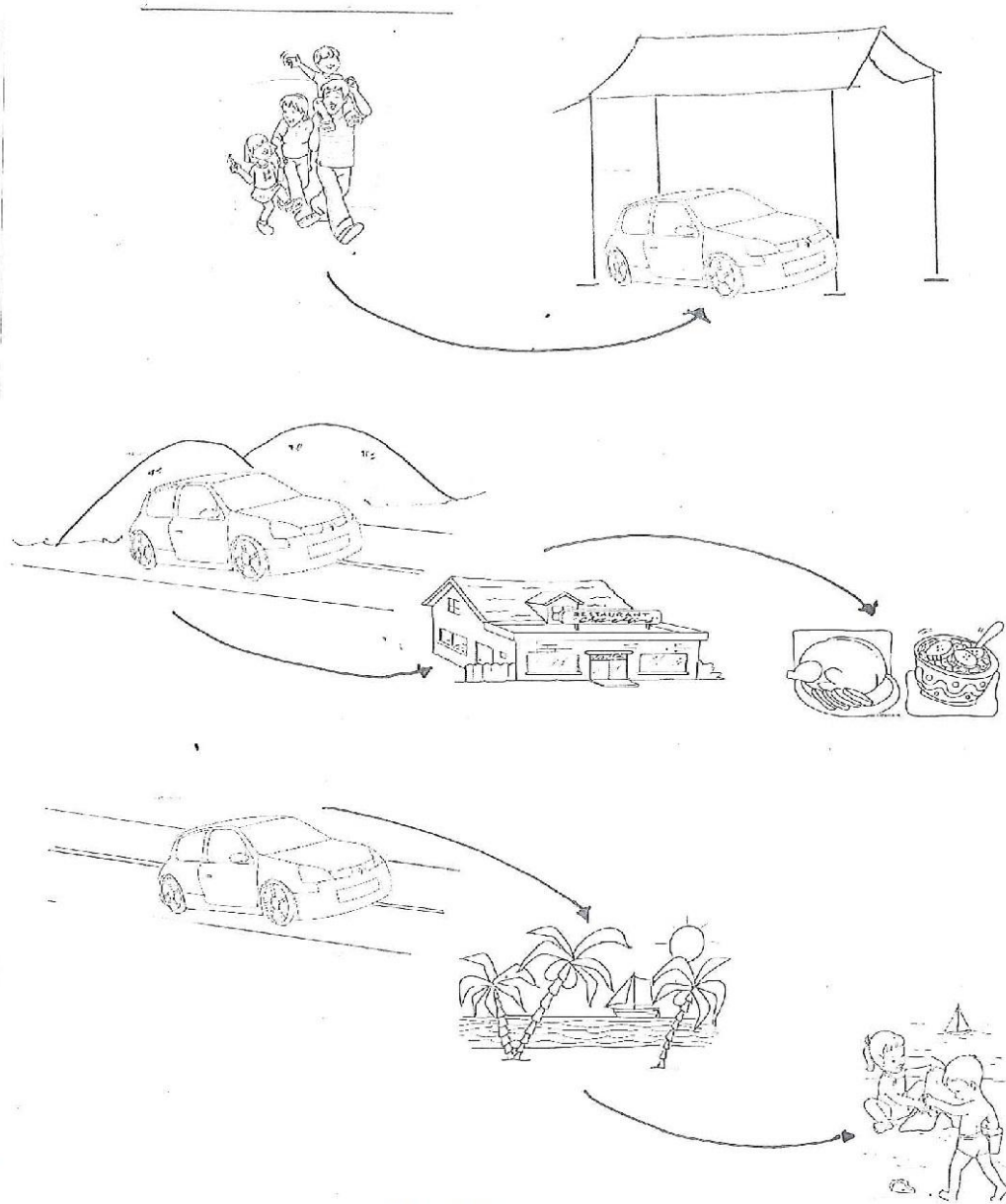
En los textos que vienen a continuación debes escribir las palabras en los espacios correspondientes, éstas son: **con, ponen, jaula, cosas, los.**

En algunos pueblos de África usan el siguiente método para cazar monos. Primero fabrican una jaula con barrotes muy juntos. Después ponen comida dentro de la Jaula: plátanos, frutas y otras cosas que les gusten a los monos.

Vuelva a realizar el ejercicio y compárelo con el anterior.

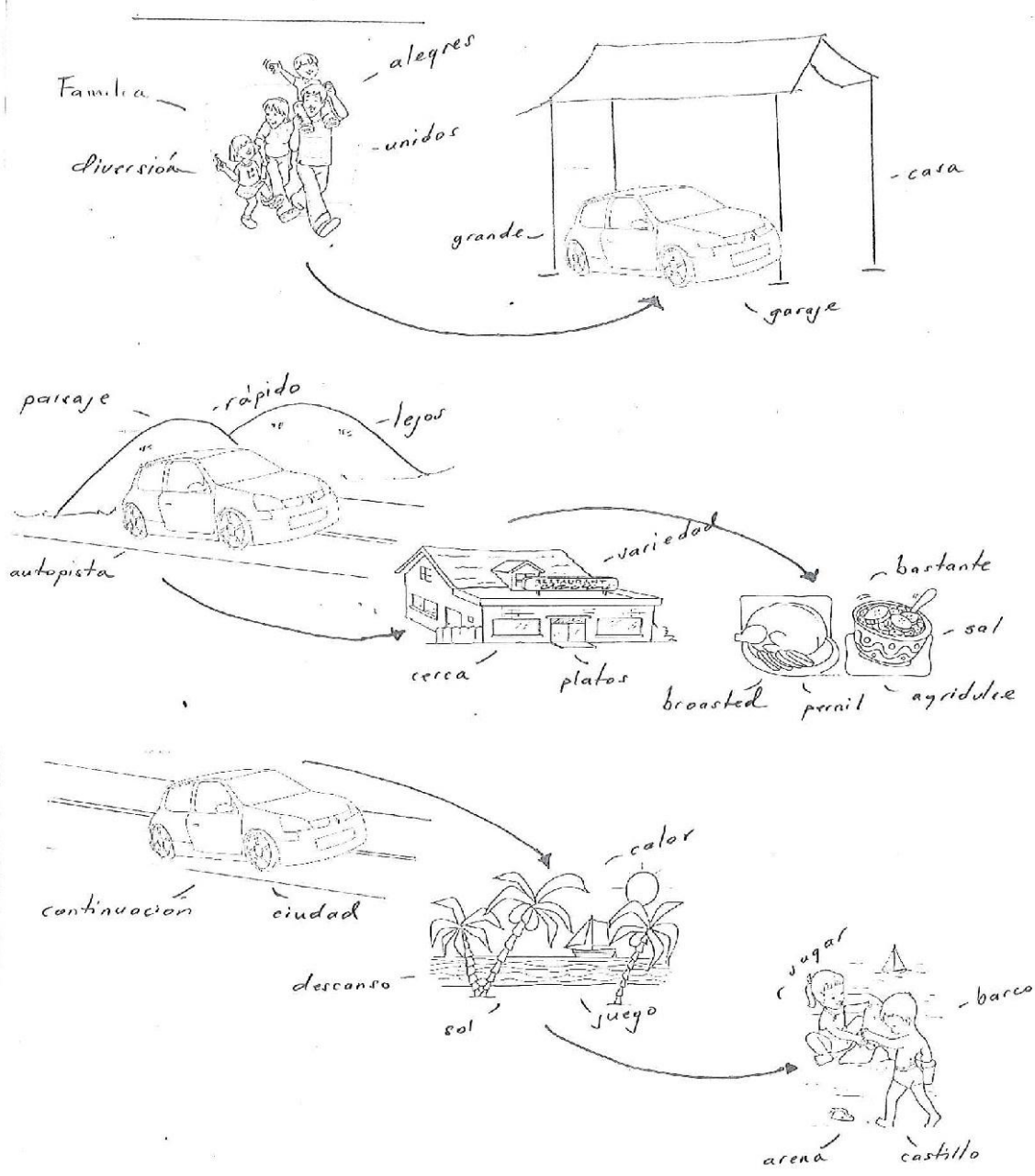
En algunos pueblos de África usan el siguiente método para cazar monos. Primero fabrican una jaula con barrotes muy juntos. Después ponen comida dentro de la Jaula: plátanos, frutas, y otras cosas que les gusten a los monos.

DIA DE PASEO



ANEXO 6

DÍA DE PASEO



ANEXO 6

Un Día de Paseo

estaba la una familia que se llamaba mamá y papá eran
ellos muy alegres y un día mis padres decidieron confor
mar de diversión para que fueran los más grande
y ellos cobraba y tenía un garaje donde cobraba un
carro y también tenía un caramuy grande era la
demianama pero eso se glorasi. endia decidieron
irse de viaje para ver muchos paisajes por la autoista
y el carro que teníamos era muy rápido y tenía
que andar muy lejos pero también se podía comer
cerca y de casa y había platos y había mucha
variedad de comida. y era bastante por un día dije
n lo que había comido era todo. Sabado y desagr
douce y pero también era el fin, y todo era bastante
rico.

y después seguía en bicicleta y se fueron para la
ciudad de la playa de descanso sobre la isla y a
mbien jugaron y jugaron en la arena armaron un barco
y castillo de arena pero el Barroco era juego de
la playa para divertirse. y también en muchas ocasiones
hay que interse las cosas. pero podría ser un
juego de castillo y barco de todo lo que se le ocurría
ver en la playa jugaría en toda

el lunes estaven feebok, y un primo me llamo
y fui a sesoria donde Paola trabaje en matematicas
, me fui para casa y me acosté para otro día
y luego a lo otro día me levante para ir a colegio,
estudiar, salir de canso, venir a y seguir haci
endo tareas. el miercoles trabaje lo matematicas,
el jueves este preparante para otro día para
que me tocaba que era la entrega de banderas,
la entrega de banderos ~~fortuayer~~ y le dimos un
regalito para y saludar un beso a la persona palabras
dedicada brindis armuero y todo fui en colegio
es escuchar musica y luego para casa cada uno
y cambiarse para comenzar hacer todo matem
aticas en mi casa pero solamente un regalo

