



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación Especial
**Motivación lectora en niños con
discapacidad intelectual con el método
Lectura Fácil en Educación Primaria.**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Andrea Arenas Gayan
Modalidad:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Dra. Susana Domínguez Santos
Fecha:	22/07/2021

Resumen

En este trabajo de fin de máster se presenta el diseño de una propuesta de intervención para mejorar la motivación en los procesos de lectoescritura de un niño con discapacidad intelectual leve a través del método Lectura Fácil para la etapa de Educación Primaria, en concreto, para 4º de Educación Primaria. Para ello, se realiza una revisión de la bibliografía que fundamenta y orienta esta propuesta otorgándole a la lectura una importancia significativa como instrumento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo en el entorno escolar, sino durante toda la vida.

Así, se parte de un marco teórico en el que se abordan las dificultades lectoras y los métodos de lectura y escritura de las personas con discapacidad intelectual, donde veremos que presentan dificultades para activar los procesos cognitivos vinculados a la lectoescritura. No obstante, se da especial importancia a la motivación intrínseca y al contexto en el que se desarrolla el individuo con discapacidad intelectual, constituyendo mecanismos de compensación de dificultades de la propia discapacidad. Para finalizar el marco teórico, se propone la lectura fácil como un método específico de lectura relacionado con la discapacidad intelectual que favorece el aprendizaje y motivación lectora.

A partir de este método, se desarrolla la propuesta de intervención para el alumno en cuestión con el que se pretende mejorar la motivación del alumno por la lectura y generar un hábito lector que perdure durante toda la vida.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual. Lectura Fácil. Motivación Lectora. Educación Primaria.

Abstract

This master's thesis presents an intervention design to improve reading motivation of a student with mild intellectual disability through easy reading method for primary education, in particular, 4th year. For this propose, a bibliographic review has been made to substantiate and guide it. In this way, reading has a significant importance as a fundamental instrument in the teaching-learning process and throughout life.

We will start with a theoretical framework in which we will talk about reading difficulties and reading learning methods of people with intellectual disabilities. They will have difficulties in initiating their cognitive reading processes. However, the intrinsic motivation and the context in which the person with intellectual disabilities develops will be mechanisms to compensate for difficulties. To conclude this section, easy reading is proposed as a specific reading method for students with intellectual disabilities because it improves learning and reading motivation.

Based on this method, the intervention proposal is developed with the aim of improving the student's motivation for reading and developing a reading habit that will last a lifetime.

Keywords: Intellectual disability. Easy reading. Reading motivation. Primary school.

Índice de contenidos

1.	Introducción.....	1
1.1.	Justificación de la elección del tema	2
1.2.	Planteamiento del problema.....	3
1.3.	Objetivos del TFE.....	5
2.	Marco teórico	6
2.1.	Discapacidad Intelectual.....	6
2.1.1.	Conceptualización.	6
2.1.2.	Tipos.....	7
2.1.2.1.	Discapacidad intelectual leve: características.	7
2.1.3.	Dificultades lectoras derivadas de la discapacidad intelectual.	9
2.1.4.	Métodos de lectura y escritura en personas con discapacidad intelectual.	10
2.2.	Lectura, motivación lectora y discapacidad intelectual.....	13
2.2.1.	Importancia de la lectura.....	13
2.2.2.	Motivación lectora.	14
2.2.2.1.	Fundamentos que relacionan la lectura y la motivación.	14
2.2.2.2.	Influencia de los contextos en la motivación lectora.....	16
2.2.3.	Lectura fácil.	18
2.2.3.1.	Conceptualización.	18
2.2.3.2.	Usuarios.	19
2.2.3.3.	Método de redacción.	21
2.3.	Discapacidad Intelectual y Lectura Fácil.	22
2.3.1.	Experiencias e investigación sobre el uso del método lectura fácil.	22
2.3.1.1.	La experiencia de la Lectura Fácil en Suecia, Noruega y Finlandia.	22

2.3.1.2.	Investigación en España.	23
2.3.1.2.1	Club de lectura fácil para alumnos con discapacidad intelectual: experiencia piloto.....	23
2.3.1.2.2	Las pautas de lectura fácil como metodología de aproximación al trabajo en el aula.	24
2.4.	Síntesis.	25
3.	Marco empírico.....	26
3.1.	Justificación y objetivos de la propuesta de intervención	26
3.1.1.	Justificación de la propuesta	26
3.1.2.	Objetivos de la propuesta de intervención.....	27
3.2.	Diseño de la propuesta de intervención.....	29
3.2.1.	Destinatarios	29
3.2.1.1.	Descripción de las características del centro.....	29
3.2.1.2.	Descripción de los destinatarios.....	29
3.2.2.	Metodología	30
3.2.3.	Desarrollo de la propuesta de intervención	32
3.2.4.	Temporalización: cronograma.....	45
3.2.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención.	46
3.3.	Evaluación	47
3.3.1.	Procedimiento de recogida y análisis de los datos.	47
3.3.2.	Propuestas de mejora de la intervención.	49
4.	Conclusiones.....	50
5.	Limitaciones y prospectiva.....	52
	Referencias bibliográficas	54

Anexo A.	Ejemplo de material sesión 1: partes del libro “Cómo consolar a una ardilla”	59
Anexo B.	Ejemplo de material sesión 3: Búsqueda de intrusos.....	60
Anexo C.	Ejemplo material sesión 4: Cuaderno de la descripción.....	61
Anexo D.	Ejemplo material sesión 5: plantilla cuentos guiados.....	62
Anexo E.	Diana de autoevaluación.....	65
Anexo F.	Rúbrica evaluación de la lectura.	66
Anexo G.	Ejemplo hoja del diario de clase del profesor para el seguimiento de Juan.	67
Anexo H.	Rúbrica de expresión oral.	68
Anexo I.	Cuestionario de evaluación docente.....	69
Anexo J.	Rúbrica de evaluación de la propuesta global.....	70

Índice de figuras

Figura 1. Usuarios de Lectura Fácil.....	20
Figura 2. Logotipo Lectura Fácil.....	23

Índice de tablas

Tabla 1. Características de la discapacidad intelectual leve.	8
Tabla 2. Ventajas e inconvenientes de los métodos de lectura analíticos y sintéticos.	12
Tabla 3. Criterios de legibilidad y comprensibilidad.	21
Tabla 4. Correspondencia entre los objetivos de cada sesión y los específicos de la propuesta de intervención.	27
Tabla 5. Leyenda de las tablas de las sesiones.	32
Tabla 6. Sesión 1. Cómo consolar a una ardilla	32
Tabla 7. Sesión 2. Libros Secretos	34
Tabla 8. Sesión 3. Cuentacuentos.	36
Tabla 9. Sesión 4. Cazando personajes.	37
Tabla 10. Sesión 5. Ensalada de cuentos.	38
Tabla 11. Sesión 6. Dialogando con los cuentos.	39
Tabla 12. Sesión 7. Cazando cuentos.	41
Tabla 13. Sesión 8. Final de locos.	42
Tabla 14. Sesión 9. Teatralizando la lectura (I).	43
Tabla 15. Sesión 10. Teatralizando la lectura (II).	44
Tabla 16. Cronograma.	46
Tabla 17. Recursos.	46
Tabla 18. Evaluación.	47

1. Introducción

Leer permite a las personas tener control y autonomía sobre su vida diaria, así como compartir ideas y experiencias. No obstante, no todos pueden acceder a la lectoescritura o tienen dificultades para comprenderla (Freyhoff, 1998, p.7).

En este trabajo, a través de una propuesta de intervención se pretende mejorar la motivación en los procesos lectoescritores en niños con discapacidad intelectual a través del método Lectura Fácil, siguiendo las directrices Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), publicadas en 1997 y revisadas en 2010, así como en las pautas con título «El camino más fácil», publicadas por la Asociación Europea ISLMH (actualmente, Inclusion Europe).

De esta manera, en un primer momento, se comienza con la introducción del trabajo, dentro de la que se enmarcan: la justificación del método Lectura Fácil, el planteamiento del problema que da sentido al trabajo, y los objetivos que se pretenden conseguir con él (generales y específicos).

Tras esto, se recoge el marco teórico, que comprende un primer bloque con la definición, tipos y características de la discapacidad intelectual así como sus dificultades lectoras derivadas y los métodos de lectura y escritura en estas personas; un segundo bloque que destaca la importancia de la lectura, la motivación lectora y la explicación del método Lectura Fácil como estrategia de aprendizaje lector y de motivación lectora para alumnos con discapacidad intelectual; y, por último, un tercer bloque con las experiencias e investigación sobre lectura fácil que demuestran que este método es útil para estos alumnos.

Posteriormente, en el marco empírico, a través del caso de un niño con discapacidad intelectual leve de 4º de Educación Primaria, se desarrollan varias sesiones dentro de una propuesta de intervención con la que se pretende mejorar la motivación a la lectura a través del método lectura fácil.

Finalmente, se exponen las conclusiones alcanzadas con el desarrollo del presente trabajo vinculándolas a la consecución de los objetivos planteados y una valoración sobre las limitaciones o problemas encontrados en la elaboración.

1.1. Justificación de la elección del tema

El papel de la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible en todos los contextos a lo largo de la vida. Por ello, es necesario que se establezcan buenos modelos de enseñanza para que estos aprendizajes se mantengan en el tiempo. El momento fundamental para el aprendizaje de patrones de conducta y rutinas que condicionarán sus acciones futuras es la etapa de Educación Primaria, a la que haremos referencia en este trabajo.

Durante esta etapa, los alumnos comienzan su aprendizaje lector y se van consolidando poco a poco como lectores autónomos. Por esta razón, consideramos importante establecer una relación positiva y duradera con esta destreza, así como que esté asociada a tareas que son placenteras en sí mismas, por lo que es importante fomentar la motivación intrínseca. En este sentido, autores como Solé (2009), nos aportan definiciones sobre el buen lector donde incluyen la importancia de la motivación “un buen lector es un lector implicado, que desea leer y utiliza su conocimiento y estrategias para intenciones que siente como propias” (p56).

No obstante, en relación al uso de la lectura, teniendo en cuenta la propia experiencia como alumna y maestra, lo habitual es ver cómo la lectura tiene, casi en exclusividad, un componente instrumental. Sigue predominando de forma excesiva la concepción de que es una destreza que solo se puede trabajar en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y que en las demás asignaturas sirve únicamente como elemento vehicular. A su vez, en muchas ocasiones, los niños se ven obligados a realizar lecturas únicamente recomendadas por las editoriales o por los profesores. Pocas son las oportunidades que tienen de escoger sus propias lecturas siendo los profesores sean meros guías que les aconsejen lecturas de calidad.

Estos aspectos contribuyen a aumentar la desmotivación por la lectura, y que esta no se conciba como una actividad de ocio a través de la que descubrir nuevas experiencias en los distintos contextos en los que se desarrollan los niños. Por ello, podemos observar, como indica la Federación de Gremios de Editores de España (2021), que a medida que aumenta su edad, disminuye su práctica lectora ya que no sienten la necesidad de llevarla a cabo en su día a día y se centran en otros intereses. Esto va a determinar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, ya que la lectura permite acceder a innumerables conocimientos y horas de disfrute personal esenciales para el desarrollo integral y formativo de una persona.

Para que forme parte del día a día de una persona hay que tener en cuenta, tanto los aspectos externos al individuo como las características personales de cada uno ya que condicionaran sus conductas hacia la lectura. A este respecto, es necesario la concienciación sobre las dificultades a las que se enfrentan las personas con discapacidad intelectual en su día a día al no tener al alcance lecturas accesibles y comprensibles.

García Muñoz (2012) afirma que hoy en día aún sigue relacionándose el término accesibilidad con la “dimensión espacial” por ser la más visible, siendo el ámbito que más desarrollo tiene y donde más soluciones se buscan. En cambio, este autor expone que al caracterizarse la discapacidad intelectual por una gran heterogeneidad “es difícil fijar soluciones estandarizadas que puedan facilitar la accesibilidad a un amplio número de personas. En muchos casos, se hablará de soluciones parciales para determinadas capacidades, necesitando que se complementen con otras” (p.16).

Es en ese punto donde se sitúa la lectura fácil, que surgió en 1968 en Suecia y todavía está desarrollándose. Aunque aún no ha tenido un gran alcance, existen estudios que verifican los beneficios de este método para personas con discapacidad intelectual y con dificultades lectoras.

1.2. Planteamiento del problema.

El acceso a la información a través de la lectura es un derecho para todas las personas y también una necesidad. Permite la vida en sociedad, la autonomía personal y el disfrute propio de la persona.

Según The international Federation of Library Associations and Institutions (2010), en adelante IFLA, “hay estudios internacionales que muestran que más del 25 por ciento de la población adulta en la mayoría de los países no alcanza el grado de alfabetización o destreza lectora esperada después de nueve años de educación formal” (p.6). Por tanto, se trata de un problema en la sociedad que impide la consecución de una parte de la población en relación al cumplimiento de derechos democráticos de acceso a la información y de calidad de vida.

No obstante, cuando nos encontramos con personas que presentan una discapacidad intelectual, ese acceso a la lectura todavía se encuentra aún más limitado como consecuencia

de sus propias dificultades. Aunque, responden a una gran heterogeneidad de necesidades y capacidades en función de cada tipo de discapacidad intelectual, en general presentan tanto dificultades en las funciones ejecutivas como en procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Todo ello, les dificulta el aprendizaje y el proceso lectoescritor. Por ello, la lectura fácil, es una herramienta que les beneficia y les facilita el día a día, ya que "(...) aparece como una solución para facilitar el acceso a la información, la literatura, la formación y la cultura de personas con dificultades de comprensión lectora" (García Muñoz, 2014, p.9).

Para ver su aplicabilidad dentro de un aula ordinaria, este trabajo está enfocado a una intervención con un alumno con discapacidad intelectual leve, por lo que debemos de prestar especial atención a las características que estos presentan en cuanto al funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, ya que va a condicionar sus aprendizajes. Sin embargo, en relación a ello:

No se ha comprobado que exista un método exclusivo que favorezca el aprendizaje de la lectura dirigido a los alumnos con discapacidad intelectual, aunque sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad intelectual (Ramos, 2004, p. 203).

Además, en relación a ello, como sabemos a lo largo de la escolarización, todos los alumnos pueden presentar dificultades en su aprendizaje y no tiene que ser consecuencia de la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo. Simplemente es cuestión de diferentes capacidades dentro de la diversidad de los individuos. Así, de la misma forma que esto se observa en el aula, se observa a lo largo de la vida de las personas. Es por ello que, en la actualidad, se ha producido un cambio de terminología sobre la discapacidad, comenzando a hablar de la diversidad funcional, término impulsado por el Foro de Vida Independiente.

Dicho término, considera que todas las personas tenemos distintas capacidades e, incluso, en cada uno de nosotros se pueden presentar de forma distinta en un momento u otro. Como consecuencia, también ha surgido el término de "diseño universal de aprendizaje" en adelante DUA. Según la Dirección General de Educación Infantil y Primaria (DGEIP) (2015), el DUA concibe el diseño de entornos, servicios, objetos, instrumentos, programas, herramientas, etc., para ser utilizados por todo el mundo, sin necesidad de hacer adaptaciones. Esta línea es

la que sigue el modelo de lectura del método Lectura Fácil que se va a proponer para la intervención con el objetivo de favorecer la motivación lectora.

El método con el que se va a intervenir “hace más fácil tanto la lectura como la comprensión” (IFLA, 2010, p.6), transmitiendo la información de forma clara y completa, siguiendo unas determinadas pautas de legibilidad y comprensibilidad que se reflejan con posterioridad.

La IFLA (2010) indica que, con esta lectura fácil, se garantiza que puedan tener ese acceso a la lectura como placer o como fuente de información, lo cual le permite su integración social y su participación activa en la sociedad.

Así, con este trabajo, se pretenden establecer unos principios teóricos que superen la concepción de la lectura como la simple decodificación de textos y que tengan en cuenta las características personales y ambientales de los alumnos con discapacidad intelectual para fomentar su motivación lectora y mejorar su accesibilidad a los textos. Tras esa revisión teórica, se establecerá una propuesta de intervención personal que tiene en cuenta la mejora de todos los aspectos claves mencionados, para potenciar el cambio en el punto de vista de la lectura en alumnos con discapacidad intelectual hacia un fomento de su motivación mediante la Lectura Fácil que asegure el uso de esta como una parte propia vital de los alumnos.

1.3. Objetivos del TFE

El **objetivo general** del trabajo es el que se expone a continuación:

- Diseñar una propuesta de intervención para mejorar la motivación en los procesos de lectoescritura de un niño con discapacidad intelectual leve a través del método Lectura Fácil para la etapa de Educación Primaria.

Partiendo del objetivo general, se proponen los siguientes **objetivos específicos**:

- Realizar una revisión teórica sobre el aprendizaje de la lectura de alumnos con discapacidad intelectual, la motivación y la relación entre ambas.
- Justificar los beneficios del desarrollo del método Lectura Fácil en este colectivo de alumnos.
- Proponer el desarrollo de una intervención para favorecer la motivación en los procesos lectores a través de la Lectura Fácil.

2. Marco teórico

2.1. Discapacidad Intelectual.

2.1.1. Conceptualización.

A lo largo de los años, han sido diversas las formas de referirse y conceptualizar la discapacidad intelectual. Por ello, las definiciones que encontramos sobre discapacidad intelectual son muchas, variadas y, sobre todo, cambiantes según el momento social en el que nos situemos.

Así, dependiendo al momento que atendamos, vamos a encontrar conceptualizaciones centradas únicamente en la inteligencia, en la conducta adaptativa o, de forma más actual, en el enfoque multidimensional.

Una de las más relevantes en cuanto a este último aspecto la encontramos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (2014), DSM-5. Este manual, define la discapacidad intelectual o trastorno del desarrollo intelectual como “un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p.33).

Para su diagnóstico, deben cumplirse los siguientes criterios:

- A. Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
- B. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos, tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.
- C. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p.33).

2.1.2. Tipos.

Vista la definición, dentro de DSM-5, también se recogen cuatro tipos de discapacidad intelectual según el nivel de gravedad: leve, moderado, grave y profundo.

Para ver sus principales características, nos vamos a basar en las puntuaciones de cociente intelectual establecidas por la CIE-10 en su clasificación de los distintos niveles de gravedad, así como en las aportaciones de autores como Antequera et al. (2010).

Comenzando con la discapacidad intelectual leve, el cociente intelectual oscila entre 50 y 69. Destacan características como dificultades en el aprendizaje, socioafectivas, y dificultades expresivas y comprensivas en el lenguaje. No obstante, la mayoría suelen mostrar buenas capacidades para el trabajo, las relaciones sociales y la vida en sociedad.

Respecto a la discapacidad intelectual moderada, el cociente intelectual oscila entre 35 y 49. Presentan cierto retraso de desarrollo, aunque la mayoría consigue adquirir habilidades comunicativas y académicas básicas. Además, con apoyo en función de sus necesidades, pueden adquirir cierta autonomía personal y de trabajo en la comunidad.

En cuanto a la discapacidad intelectual grave, el cociente intelectual oscila entre 20 y 34. Desde una perspectiva general, requieren un apoyo continuo. Presentan dificultades en las destrezas motrices, su conciencia personal y su autonomía. Así mismo, tienen alteradas las funciones cognitivas básicas y retraso, alteración o ausencia de lenguaje oral funcional. Por todo ello, tienen mucha dependencia de las personas que les rodean y escasa iniciativa social.

Por último, en la discapacidad intelectual profunda, el cociente intelectual se sitúa en menos de 20. Ello implica una importante limitación en sus desplazamientos voluntarios, en las habilidades comunicativas intencionales y en la autonomía personal y social.

2.1.2.1. Discapacidad intelectual leve: características.

Una vez vistos los tipos, a continuación, vamos a detenernos en las características más significativas de la discapacidad intelectual leve en relación a los tres dominios del funcionamiento adaptativo que se definen en el DSM-5 (tabla 1), para así comprender mejor la posterior propuesta de intervención dirigida a un alumno con este tipo de discapacidad.

Tabla 1. Características de la discapacidad intelectual leve.

Dominio conceptual	Dominio social	Dominio práctico
<p>En preescolar puede no haber diferencias conceptuales que se manifiesten. En edad escolar y en los adultos existen dificultades en el aprendizaje de las aptitudes académicas de lectura, la escritura, la aritmética, el tiempo o el dinero y necesita ayuda en uno o más campos para cumplir las expectativas relacionadas con la edad. En adultos existe alteración del pensamiento abstracto, de la función ejecutiva y de la memoria a corto plazo, así como del uso funcional de las aptitudes académicas. Existe un enfoque algo concreto de los problemas y las soluciones en comparación con los grupos de la misma edad.</p>	<p>En comparación con los grupos de edad de desarrollo similar, el individuo es inmaduro en cuanto a las relaciones sociales. La comunicación, la conversación y el lenguaje son más concretos o inmaduros de lo esperado para la edad. Puede haber dificultades de regulación de la emoción y del comportamiento de forma apropiada para la edad; estas dificultades son percibidas por sus iguales en las situaciones sociales. Existe una comprensión limitada del riesgo en las situaciones sociales; el juicio social es inmaduro para la edad y el individuo corre el riesgo de ser manipulado por los otros (ingenuidad).</p>	<p>Puede funcionar de forma apropiada para la edad en el cuidado personal. Necesitan cierta ayuda con las tareas complejas de la vida cotidiana en comparación con sus iguales. En la vida adulta, la ayuda implica normalmente la compra, el transporte, la organización doméstica y el cuidado de los hijos, la preparación de los alimentos y la gestión bancaria y del dinero. Las habilidades recreativas son similares a las de los grupos de la misma edad, aunque necesita ayuda respecto al juicio relacionado con el bienestar y la organización del ocio. Con frecuencia se observa competitividad en los trabajos que no destacan en habilidades conceptuales. Necesitan ayuda para tomar decisiones sobre el cuidado de la salud y sobre temas legales, y ayuda para criar una familia.</p>

Fuente: Adaptación de Asociación Americana de Psiquiatría. 2014. DSM-5

Siguiendo las mismas ideas que el DSM-5, encontramos las aportaciones de Antequera (2010), que enmarca las características, necesidades y ayudas de las personas con discapacidad intelectual leve entorno a cuatro ámbitos.

En el ámbito corporal y motriz, suele tener un desarrollo normalizado, aunque pueden presentar algún déficit sensorial y/o motor. Por su parte, en el ámbito de la autonomía, aspectos personales y sociales, el autor indica que frecuentemente tienen un historial de fracasos y baja autoestima, por lo que suelen tener más dependencia y menor iniciativa. Por ello, en situaciones sociales no controladas, pueden darse momentos de inadaptación emocional y social. En el ámbito cognitivo, tienen problemas en las estrategias de atención, control y recuperación de la información, así como en las estrategias metacognitivas y en las de generalización de aprendizajes. Por último, enuncia que, en cuanto a la comunicación y el lenguaje, tienen déficits en las habilidades comunicativas discursivas y pragmáticas, de

comprensión y expresión morfosintáctica, del lenguaje figurativo y en la adquisición y comprensión de la lectoescritura.

2.1.3. Dificultades lectoras derivadas de la discapacidad intelectual.

Como se ha visto, existe una gran variabilidad de necesidades y capacidades en función de cada tipo de discapacidad intelectual y, por supuesto, de cada realidad individual. No obstante, esta discapacidad implica la presencia de una serie de peculiaridades que es preciso tener presentes ya que van a condicionar el proceso de adquisición de la lectoescritura y, por tanto, también su aprendizaje, desarrollo, y calidad de vida.

Así, autores como Antequera et al. (2010) o Pérez y Ávila (2017) entre otros, recogen que estos alumnos presentan diversas dificultades que influyen en ese proceso lectoescritor. Entre ellas, destacan: problemas atencionales que les impiden discriminar aspectos relevantes de la información, dificultades metacognitivas que impiden reflexionar sobre sus propios aprendizajes, dificultades de autorregulación, problemas en estrategias de memorización que ocasionan déficits de recuperación, organización e integración de la información, dificultades para generalizar aprendizajes, dificultades para realizar inferencias, dificultades de comprensión verbal y escrita, déficits en el razonamiento perceptivo y déficits en la velocidad de procesamiento de información.

En síntesis, agrupando todas estas dificultades a nivel general y siguiendo los estudios de autores como Guevara y Saldaña (2016), de entre las capacidades cognitivas con mayor afectación entre las personas con discapacidad intelectual, destacan principalmente la memoria y la atención. Así, por un lado, en lo referente a la memoria, no recuerdan lo que han escuchado o leído, no retienen la forma de leer y escribir los fonemas y preguntan en repetidas ocasiones. Por otro lado, en relación a la atención, se distraen fácilmente por lo que pierden mucha información de su entorno lo que les afecta a la comprensión de la información. Por último, antes de finalizar este punto, es conveniente también destacar que pueden estar afectadas otras capacidades como la velocidad de procesamiento que implica una lectura más lenta y silabeada dada la lentitud del procesamiento de la información que ocasiona errores de lectoescritura que afectan a su comprensión lectora.

Así, como vemos, la discapacidad intelectual presenta una gran heterogeneidad y diversidad de capacidades por lo que en función de los déficits que se produzcan, se verán más afectadas unas capacidades cognitivas que otras (García Muñoz, 2012).

2.1.4. Métodos de lectura y escritura en personas con discapacidad intelectual.

Como acabamos de ver, es necesario tener en cuenta que los alumnos con discapacidad intelectual van a presentar dificultades en la apropiación del código lector que van a influir, por tanto, en todo su proceso de aprendizaje.

Diversos autores como Palomo Arrojo (2003) o Ramos (2004), desde una concepción constructivista, afirman que a la hora de la adquisición de la lectoescritura en las personas con discapacidad intelectual el método es el mismo y que la diferencia está en las metodologías que se utilizan para el proceso enseñanza aprendizaje. Así, al igual que el resto de los alumnos, constituyen un grupo heterogéneo dentro de los que encontramos numerosas diversidades y necesidades que van a requerir diferentes estrategias metodológicas de aprendizaje.

Por ello, se “suelen utilizar estrategias de aprendizaje muy similares, hecho que facilita la enseñanza; sin embargo, sus diferencias nos obligan, para otros, a emplear estrategias más diversas o ayudas más especializadas: atención muy individualizada, control más directo, materiales especiales” (Palomo Arrojo, 2003, p.3). En palabras de la misma autora, con los alumnos con discapacidad intelectual hay que saber que

[...] necesitan, por lo general, un entrenamiento y unas vivencias previas sobre cómo utilizar las mínimas competencias lectoras en la resolución de situaciones sociales y cotidianas como las que hemos enumerado hace un momento [...]. Es el aspecto FUNCIONAL de la lectura y escritura el que deberá priorizarse en la enseñanza de los alumnos discapacitados, sin que ello signifique el único. [...]Es preciso, con este tipo de alumnado, enfocar la enseñanza de la lectura-escritura como el conocimiento, manejo y dominio de una herramienta básica que le permita resolver situaciones cotidianas, personales y/o sociales, y que le convierta, con su uso en una persona lo más autónoma posible (Palomo Arrojo, 2003, p.13).

Teniendo esto presente, autores como los que acabamos de mencionar, entre otros, hablan de dos métodos de aprendizaje para la enseñanza de la lectoescritura: sintético y analítico. Respecto al método sintético (también denominado ascendente), según Palomo Arrojo (2003)

es aquel en el que el “profesor enseña a los alumnos el código de signos que componen nuestra lengua y las claves para descifrarlo, terminando su enseñanza, por lo general, cuando el alumno conoce todas las correspondencias entre los sonidos y las grafías correspondientes” (p.4). Es decir, se parte de elementos más sencillos (sonido, letra y sílaba) hasta llegar a estructuras más complejas (palabra, frase, oración y texto), centrándose en la decodificación de las palabras sin priorizar los intereses del niño ni su comprensión (Ramos, 2004).

Siguiendo a autores como Cantero Castillo (2010) o Calzadilla Pérez (2012), dentro de esta metodología se distinguen algunas variedades que se pueden agrupar en: método alfabético, fonético y silábico.

- Método alfabético: se comienza con el aprendizaje de las letras siguiendo el orden alfabético en relación a su nombre (a, be, ce...). Una vez dominadas, se combinan dando lugar a las sílabas, palabras, frases y oraciones. La principal desventaja de este método es que las letras se enseñan aisladas y su nombre no corresponde a cómo suenan en la lectura.
- Método fonético: se enseña el sonido de cada letra apoyándose en gestos e imágenes. Una vez dominadas, se combinan dando lugar a las sílabas, palabras, frases y oraciones. La principal desventaja es que se centran tanto en la decodificación fonética que olvidan tener presente la importancia de la comprensión de lo que se lee.
- Método silábico: se parte del aprendizaje de las 5 vocales que, posteriormente, se combinan con cada una de las consonantes. La principal desventaja es la carencia de significado de la sílaba y la tendencia a leer de forma silabeada.

Con esos métodos sintéticos, según Palomo Arrojo (2003), la lectura en el aula se centra en la decodificación mediante textos mayoritariamente individuales y de comprensión lectora literal. Además, la colaboración que se solicita con las familias es reforzar las letras aprendidas para ir afianzándolas mediante palabras o frases que la contienen. Por tanto, siguiendo a la autora, “la mayoría de los niños van aprendiendo, a su tiempo, a diferenciar las letras, a leerlas unidas a otras letras, a escribirlas..., en definitiva, a descodificarlas” (p.5). Cuando este ritmo no se cumple o hay dificultades derivadas de necesidades educativas especiales, se opta por un refuerzo con más repeticiones y ajustándose a sus ritmos. En relación al modelo sintético, podemos encontrar experiencias algo más novedosas como Ludiletras (2020), el método Leer en un Clic (2012) o el método Montessori.

Visto en qué consiste el método sintético, vamos a describir el método analítico (o descendente), siendo el más conocido el método global de Decroly. Así, en el método analítico, se parte de elementos con significado (palabra, frase, enunciado) hasta llegar a estructuras básicas (sonido, letra y sílaba) (Ramos, 2004).

En la misma línea que Ramos (2004), encontramos las aportaciones de Cantero Castillo (2010) que describe el trabajo con el método analítico de la siguiente forma:

Se presenta a los alumnos y alumnas un texto escrito, con un sentido real para él, que se lee en voz alta. Poco a poco las palabras, que se encuentran sucesivas veces, van haciéndose familiares. A partir de estas palabras se aíslan y reconocen elementos idénticos que pueden encontrarse en palabras desconocidas. Así, se pasa a descifrar y a componer palabras nuevas (p.4).

A pesar de que este método es muy motivante, da significado y funcionalidad a las lecturas y tiene un carácter socializador (Ramos, 2004), no se trabaja la percepción auditiva de los fonemas, el aprendizaje es más lento y limita el conocimiento de palabras a las que son ofrecidas en los textos por el profesorado, no por decisión de los alumnos.

Tabla 2. Ventajas e inconvenientes de los métodos de lectura analíticos y sintéticos.

MÉTODOS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Sintéticos	<ul style="list-style-type: none"> - Eficaces con el aprendizaje del código. - Favorecen la articulación. - Permiten una graduación del aprendizaje. - Favorece el aprendizaje individualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - No responden a los intereses infantiles. - Requieren conocer la estructura del lenguaje en sus elementos más simples. - Dificultan la comprensión en sus inicios.
Analíticos	<ul style="list-style-type: none"> - Responden al proceso natural de percepción. - Muy motivadores por su significatividad y funcionalidad. - Socializadores: requieren una intensa relación interpersonal. 	<ul style="list-style-type: none"> - No permite una gradación sistemática. - Dificultad para aprender palabras nuevas. - Lentitud en el proceso de aprendizaje. - Exige una cuidada selección de textos. - Requieren una gran especialización docente.

Fuente: Ramos, J.L. 2004.

Una vez abordados ambos métodos, al haber en ellos ventajas e inconvenientes (tabla 2), autores como Cantero Castillo (2010) o Calzadilla Pérez (2012), hablan de los métodos mixtos. Estos combinan y seleccionan las técnicas y métodos más adecuados según las necesidades

de los alumnos. En ellos, habitualmente se parte del sentido global de palabras, frases o enunciados para después ir trabajando con los elementos más simples del lenguaje.

Frente a los anteriores modelos, según Palomo Arrojo (2003) “surgen nuevos planteamientos para la enseñanza de la lectura-escritura, basados en el modelo socioconstructivista del aprendizaje” (p.7). Según el constructivismo, el conocimiento se construye al producirse una interacción con el entorno en un intento por comprender lo que sucede en él partiendo de su conocimiento previo.

Partiendo de esta premisa, la autora, enuncia una serie de ideas que hemos de tener en cuenta en la enseñanza de la lectura, sobre todo, en alumnos con dificultades:

- La lectoescritura es una herramienta básica para el aprendizaje dentro y fuera de la escuela, vital para vivir en sociedad con autonomía.
- No es un simple código que descifrar, es necesario darle sentido y funcionalidad.
- Cuando los niños entran en el colegio tienen mucho bagaje del lenguaje escrito basado en sus experiencias personales, aunque no sean conscientes de ello.
- Es muy importante que estos objetivos estén enfocados la autonomía diaria.

Considerando todo lo anterior, el maestro deberá intentar aprovechar los conocimientos previos sobre la lectoescritura que tengan sus alumnos (logos de marcas, sus nombres), favorecer situaciones de aprendizaje en interacción social, funcionales y contextualizadas para dar significado a las palabras (notas a sus padres, invitaciones de cumpleaños, normas del aula, instrucciones de un juego, entradas de cine, recetas, etc.) (Palomo Arrojo, 2003), potenciando así al máximo el aprendizaje de esta herramienta fundamental para su día a día.

2.2. Lectura, motivación lectora y discapacidad intelectual.

2.2.1. Importancia de la lectura.

La lectura es la base del aprendizaje de los seres humanos durante toda su vida. Supera un simple decodificado de texto, depende del lector, de su relación con los textos escritos y de cómo relaciona lo que ya sabe con lo que lee, variando sus actitudes hacia la lectura. Esta actitud ante la lectura se relaciona con la competencia comunicativa, emocional y de aprendizaje (Charria de Alonso y González, 1992). A su vez, “leer es, fundamentalmente, una conducta individual, pero con un significado social y cultural” (Larrañaga y Yubero, 2005, p.43).

En todo este proceso de aprendizaje de la lectura, se ponen en marcha una serie de procesos cognitivos para garantizar la comprensión. Estos procesos son: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (García Muñoz, 2012).

No obstante, como acabamos de ver, cuando nos encontramos ante alumnos con discapacidad intelectual debemos tener muy presente que, siguiendo a García Muñoz (2012), aunque no se ha evidenciado que realicen procesos cognitivos diferentes cuando leen, sí que existen diferencias en las posibilidades de cada individuo para activar esos procesos, lo que va a depender de las dificultades que caracterizan a esta discapacidad, como hemos visto.

Pero además, los problemas que se encuentran a la hora de abordar una lectura superan el aprendizaje del código lector ya que es en el proceso de aprendizaje donde residen sus dificultades (Palomo Arrojo, 2003).

Sin embargo, aunque estas dificultades van a influir en su proceso de aprendizaje lectoescritor, no lo determina ya que como nos indica Ramos (2004) “la persistencia en el trabajo, la motivación intrínseca y el esfuerzo personal puesto al servicio del aprendizaje lector compensa, en numerosas ocasiones, la propia discapacidad” (p.3).

2.2.2. Motivación lectora.

2.2.2.1. Fundamentos que relacionan la lectura y la motivación.

La motivación es el conjunto de causas internas y externas al individuo que le impulsan a realizar una determinada acción (Martín, 2007). Este conjunto de factores internos y externos, se relacionan con los tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. Woolfolk (2010) define la motivación intrínseca como “la que se asocia con actividades que son gratificantes en sí mismas” (p.377). Es decir, es la que está vinculada con alcanzar la satisfacción de los intereses personales. En cambio, explica la motivación extrínseca como la “creada por factores externos como recompensas y castigos” (p.377).

En relación a ello, Miller y Meece (1997) mantienen que tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca se influyen entre sí de tal forma que se puede pronosticar, como afirman Wigfield y Guthrie, (1997), que en función de ambos tipos de motivación varía la asiduidad y cuantía de la lectura que llevan a cabo los niños.

Respecto a esta motivación intrínseca, para autores como Solé (1995) es muy importante para el aprendizaje de la lectura porque:

Para aprender a leer, necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar con la ayuda que les proporciona su maestro; deben darse cuenta de que aprender a leer es interesante y divertido, que les permite ser más autónomos (p.3).

Sweet, Guthrie y Ng (1998) investigaron factores que potenciaban la motivación intrínseca de la lectura (como es citado en Díaz, de Ávila y Martínez, 2006, p. 163). Algunas de sus conclusiones fueron que, esta motivación aumentaba cuando los alumnos elegían sus propias lecturas y tenían autonomía para escoger las actividades y, se incrementaba en función de recibir más apoyo social y familiar.

En relación a ello, Solé (2009) indica que el sentimiento de competencia lectora de los alumnos aumenta cuando el profesorado motiva hacia el proceso y no por los resultados, cuando ayuda a establecer atribuciones internas y cuando las expectativas generadas por los docentes son buenas.

Esta autora, también afirma que se involucran más en la lectura si se trabaja mediante proyectos globales centrados en el contexto real de los niños, siendo la propuesta de distintos géneros y extensa. Por último, advierte que las metas que propongan deben de ser razonables y que todos deben poder alcanzar el éxito para sentirse competentes con la lectura, sobre todo, en el caso de alumnos con dificultades en la lectura como los alumnos con discapacidad intelectual.

Por tanto, como hemos visto, el sentimiento de competencia lectora estará muy relacionado con la competencia emocional y la motivación. Es decir, si un niño se siente competente en la lectura es, entre otros aspectos, porque la información que recibe de su entorno así se lo hace sentir y, por tanto, su competencia emocional y su motivación con esta tarea aumentará.

No obstante, tal y como nos indica Palomo Arrojo (2003) los niños con más dificultades, así como los que presenten discapacidad, requerirán más entrenamiento, oportunidades y vivencias para desarrollar este sentimiento de competencia lectora funcional (p11-12).

Si esto no sucede y el alumno, en este caso con discapacidad intelectual, percibe que no tiene una buena competencia lectora, no va a sentirse motivado hacia la lectura y, por tanto, no se va a establecer un hábito lector ni se va a disfrutar con la lectura lo que afectará a su aprendizaje y su desarrollo personal y social. (Cuartero Plaza, 2017).

2.2.2.2. Influencia de los contextos en la motivación lectora.

Como hemos ido abordando a lo largo de estas páginas, el contexto tiene una gran influencia en la consolidación y motivación lectora. Los más significativos son: el contexto familiar y el escolar.

Arànega y Gasol (2000) confirman que, tanto la familia como la escuela siguen siendo los contextos más influyentes de aprendizaje de normas culturales ya que, además de ser en los que los niños pasan más horas, son los primeros contextos de aprendizaje de la lengua escrita. Si en la familia se da una pobre motivación hacia la lectura debido a un ambiente desfavorable, la escuela puede suplir ese papel. Estas autoras hacen un análisis de cómo disminuye la implicación de los padres en la lectura de sus hijos a medida que estos comienzan a llevarla a cabo de forma autónoma, dejándola en manos de la escuela que, muchas veces solo se centra en lo académico en vez de en la lectura.

Respecto a la familia, según Palomo Arrojo (2003), sí que se observa una mayor demanda de colaboración cuando los alumnos tienen más dificultades en el proceso de aprendizaje lectoescritor.

En esta misma línea encontramos las aportaciones de Ramos (2004) que afirma que, como hemos indicado, la motivación y el esfuerzo pueden ser aspectos compensadores de la discapacidad intelectual:

En ámbitos donde exista afecto, aceptación mutua, sentido de la responsabilidad en el trabajo, apoyo, valoración del esfuerzo, etc., es más fácil conseguir éxitos. Contrariamente, existen situaciones familiares que facilitan poco, o incluso dificultan, el desarrollo de las capacidades intelectuales. (p.3).

Moreno (2001) resalta el papel fundamental que tienen las familias en el afianzamiento de esta práctica, ya que es la primera estructura social en la que se desenvuelve el niño y en la que adquiere los primeros conocimientos sobre normas y comportamientos de la sociedad o cultura en la que se establece. Esta autora hace referencia a que el establecimiento de pautas y hábitos en la familia condicionará la posterior relación con la lectura, y, Gil (2009), indica que si se comparte el placer de leer con al menos un miembro de la familia se contribuye a la consolidación del hábito.

Para tener una visión de cómo puede influir la práctica lectora del contexto familiar en los hábitos lectores de los niños, podemos analizar una encuesta del CIS (2014). Por un lado, recoge que solo el 29,3% de los entrevistados lee todos o casi todos los días, y que, alrededor del 35% no lee nunca o casi nunca. Cuando les preguntan el motivo de por qué no leen nunca o casi nunca el 42% alega que no le gusta o no le interesa. Un dato a destacar es que el 58,8% de los entrevistados tiene más en cuenta su propio criterio para elegir que el de los demás.

Si analizamos esta información, podemos observar la importancia de fomentar hábitos lectores, no solo en los niños, sino también en las familias. Es significativo el porcentaje de personas que no les gusta leer y, por lo tanto, no sienten la necesidad de que sea una actividad importante para incluir en sus hábitos, por lo que tampoco lo será para sus hijos.

Así mismo, viendo los datos sobre los criterios a la hora de elegir un libro, no tiene por qué ser beneficioso para crear un hábito lector obligar a la lectura de un determinado libro, ya que la elección de una lectura bajo su propio criterio favorece la motivación lectora.

Por último, respecto al contexto escolar, Paredes, J. (2015), a través de varios autores, nos guía hacia una reflexión de lo que realmente sucede en la escuela en la actualidad. Y es que, a pesar de que se insisten en que hay que despertar el gusto por la lectura, durante la escolarización, si esta es obligada y si los mismos maestros no tienen un hábito o no disfrutan con ella, no serán capaces de transmitirlo. Pero, como nos aportan Strommen y Mates (2004), en muchas ocasiones, el puro componente instrumental que se le da a la lectura, debido a que es un elemento vehicular del resto de materias, le asigna un carácter obligatorio y de rendimiento, que no se asocia con lo placentero (como es citado por Gil, 2009, pág. 305).

Algunos autores como Beltrán y Téllez (2002) hablan de despertar la curiosidad de los niños y responder a sus intereses a través de la lectura y para ello, proponen las siguientes estrategias para padres y maestros: la gratuidad de Pennac, el contagio de los intereses, despertar la curiosidad y ser un buen modelo.

Con la gratuidad de Pennac, entienden que se debe dar tiempo a que el otro descubra lo de bueno que hay en la lectura, lo que le puede ofrecer, lo que le ofrece. No debemos de pedir nada a cambio" (p.11).

En relación con el contagio de los intereses, destacan la importancia de despertar la curiosidad y, establecen un vínculo con la idea de ser buenos modelos, ya que mantienen que un modelo

de interés hacia una tarea contagia a las personas cercanas. Además, son partidarios de seguir realizando lecturas nocturnas de padres a hijos y, la lectura en clase por parte del maestro. Según Solé (1992) “(...) lo que más motiva a los niños a leer y a escribir es ver leyendo o escribiendo a los adultos significativos para él, asistir a lectura en pequeño grupo o gran grupo, probar y sentirse apoyado en sus intentos” (p.63).

Por último, destacar que esta autora menciona que, no solo se debe de motivar para acercarse a la lectura, sino también para mantener la prolongación del hábito lector y que es importante realizar esto tanto en el centro escolar como en el hogar. Si las personas próximas ejercen un modelo de buen lector, con un hábito establecido que provoca que surja una interacción entre los niños y los libros, como dicen Arànega y Gasol (2000), los niños desarrollaran una complicidad con la familia de cara a la lectura.

2.2.3. Lectura fácil.

Llegados hasta aquí, hemos visto que las personas con discapacidad intelectual presentan diversas dificultades, entre ellas, en la lectura. Por ello, se han planteado distintas formas de estrategias de aprendizaje lector y de motivación lectora. En relación a ello, existe un método específico de lectura relacionado con la discapacidad intelectual llamado lectura fácil que facilita el acceso a estas personas y que vamos a abordar a continuación.

2.2.3.1. Conceptualización.

Para comenzar a hablar de la lectura fácil, vamos a hacer un breve recorrido por la conceptualización del término, sabiendo que existen diversas definiciones realizadas por autores, asociaciones y grupos, que irán incorporando sus distintos puntos de vista.

Así, tal y como indica García Muñoz (2014), la definición de lectura fácil se recoge por primera vez en la guía “Directrices para materiales de lectura fácil” de la mencionada Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas, revisada en 2010. En ella se define como “adaptación que permite una lectura y una comprensión más sencilla” (p.6).

Por otra parte, en 2009 el Grupo de Educación y Diversidad, la amplía como:

Un planteamiento general sobre la accesibilidad a la información y a la comprensión de los mensajes escritos de las personas con diversidades intelectuales y de aprendizaje. También la podemos considerar como un método para hacer entornos

psicológicamente comprensibles para todos, eliminando las barreras para la comprensión, el aprendizaje y la participación (p22).

Es decir, no solo se centra en la decodificación y comprensión sino también en la participación como miembros de pleno derecho de la sociedad atendiendo a todas las diversidades. Además, ese último párrafo de la definición iría en consonancia con los principios del diseño universal del aprendizaje (Elizondo, 2018) ya que su teoría y práctica se construye en torno a tres principios relacionados con proporcionar: múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión (p.27).

En este mismo sentido, encontramos la conceptualización de Down España (s.f) que indica que “proporciona textos accesibles para que las personas no sean excluidas y todos podamos participar activamente en la sociedad en igualdad de condiciones” (p.6).

Como vemos, todas estas formas de definir el concepto tienen en común que “la lectura fácil surge como una herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen hábito de leer o que se han visto privadas de él” (García Muñoz, 2012, p.21). Por tanto, no solo permite el acceso a un derecho fundamental como es el acceso a la información, sino que además posibilita el ejercicio de otros.

No obstante, hay que destacar que, para García Muñoz (2012), cuando se habla de accesibilidad a lo escrito, no solo se hace referencia “a la literatura, los diarios o las enciclopedias y libros de texto, sino también a la legislación, los documentos administrativos, los informes médicos, los contratos y cualquier otro texto de la vida cotidiana” (p21-22).

2.2.3.2. Usuarios.

Vista la conceptualización, hemos hecho referencia a diversos usuarios que se pueden beneficiar de ella. Por ello, en este punto, se va a concretar un poco más a quiénes puede beneficiar esta herramienta sin olvidar que:

La diversidad del ser humano implica que cada uno tiene unas capacidades diferentes o, dentro de las mismas, que unas estén más desarrolladas que otras. La capacidad de lectura es una de ellas y puede estar limitada por diversas circunstancias (García Muñoz, 2014, p.21).

Por ello, “la lectura fácil es una solución de accesibilidad universal que, como tal, favorece a todas las personas” (García Muñoz, 2014, p11). No obstante, tal y como indica la IFLA (2010), existen grupos concretos que son los principales beneficiarios debido a sus dificultades. En un primer momento, en 1997, esta Federación realizó un cuadro resumen sobre los principales usuarios del material (figura 1).

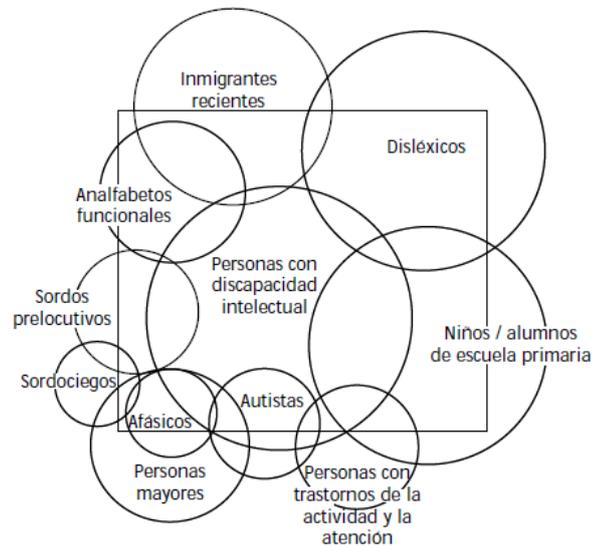


Figura 1. Usuarios de Lectura Fácil. Fuente: Associació Lectura Fàcil, a partir de «Directrices para materiales de lectura fácil» de la IFLA. Traducción del autor.

En su posterior revisión de 2010, la IFLA divide a los usuarios en dos grupos principales: personas con discapacidad (con necesidades lectoras permanentes) y lectores con competencia lingüística o lectora limitada (que lo necesitan de forma temporal) (p.10). A su vez, subdivide a estos usuarios en grupos de edad: adultos, jóvenes y niños.

Pero, desde la IFLA (2010), se preguntan “¿es posible unir las necesidades de diferentes públicos objetivo?” (p.16).

Aunque autores como García Muñoz (2012) indican que es imposible que un texto se adecue a todas las diversidades lectoras, según la IFLA (2010) “hay más puntos que unen de los que separan a los públicos objetivo” (p16.). Esto se debe a que muchos de los materiales pueden ser utilizados por personas que no tienen por qué tener los mismos problemas lectores entre sí. “Los intereses y experiencias individuales de los lectores son casi tan importantes para una experiencia lectora fructífera como lo son la legibilidad y comprensibilidad del libro. El círculo de lectores es frecuentemente más amplio de lo esperado.” (IFLA, 2010, p16-17).

2.2.3.3. Método de redacción.

La elaboración de los materiales de lectura fácil se basa en las ya citadas pautas de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) y por la Asociación Europea ISLMH.

A la hora de crear el texto, este “debe transmitir la información fundamental y significativa para que el original se comprenda y permita a las personas tomar decisiones, conocer cuestiones importantes para su vida o disfrutar de la lectura” (García Muñoz, 2014, p10). No debe ser una mera traducción, síntesis o selección de la original (García Muñoz, 2012).

Como se ha visto, es muy difícil que un texto se adapte a todas las capacidades de todas las personas. Por ello, García Muñoz (2012) señala, que la Asociación de Lectura Fácil recoge tres niveles de redacción:

El nivel I sería el más sencillo, con abundancia de ilustraciones y texto escaso de una complejidad sintáctica y lingüística baja; el II incluiría vocabulario y expresiones de la vida cotidiana, acciones fáciles de seguir e ilustraciones; y el III sería el más complejo, con un texto más largo, con algunas palabras poco usuales y a veces con sentido figurado, con saltos espacio-temporales y muy pocas ilustraciones (p.27).

En cualquier caso, para su creación se tienen en cuenta dos criterios (tabla 3): la legibilidad (aspectos formales) y la comprensibilidad (redacción y uso de la lengua).

Tabla 3. Criterios de legibilidad y comprensibilidad.

Criterios de legibilidad	Criterios de comprensibilidad
<ul style="list-style-type: none"> - Tamaño de letra grande (Arial o Garamond, 12/14). - Longitud de línea entre 8 y 12 cm (unos 55-60 caracteres por línea). - Letra contrastada sobre el fondo. - Papel blanco, mate y opaco. No debe transparentar. - Márgenes generosos. - Interlineado ancho, proporcional al tamaño de letra. - Párrafos cortos (6-8 líneas), similares entre sí y separados por una línea en blanco. 	<ul style="list-style-type: none"> - Use un lenguaje sencillo, preciso y directo. - Evite los conceptos abstractos. - Escoja palabras de uso frecuente. - Evite el lenguaje metafórico. - Dé ejemplos para explicar las palabras difíciles o facilitar su comprensión a través del contexto. - Diríjase al lector de forma directa y personal. - Describa el transcurso de los acontecimientos en orden cronológico y en secuencias lógicas. - Reduzca el número de personajes en cada acción. - Utilice la voz activa del verbo en vez de la pasiva. - Escriba frases cortas de acuerdo al orden sintáctico básico.

<ul style="list-style-type: none"> - Sin justificar. El texto no debe ir justificado a la derecha. Esto ayuda al lector con dificultades lectoras a que no se pierda al cambiar de línea. - El final de página debe terminar en un punto, respetando la unidad conceptual del párrafo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los incisos no deben interrumpir ese orden. - Exprese una sola idea en cada frase. - Evite las frases negativas y las dobles negaciones. - Evite elipsis y sobreentendidos. Puede que el lector no tenga conocimientos del contexto o de los referentes culturales.
--	--

Fuente: Down España (s.f) Lectura fácil. Puerta de acceso a la información, el conocimiento y la cultura. Adaptación de las pautas IFLA y ISLMH.

2.3. Discapacidad Intelectual y Lectura Fácil.

Como se ha señalado, las personas con discapacidad intelectual son uno de los principales usuarios del método lectura fácil ya que, permite el acceso a la lectura, mejora su comprensión y su motivación lectora, gracias a la forma de elaboración y redacción de los materiales. Hemos indicado que estas personas presentan diversas dificultades, entre ellas, lectoras como consecuencia de déficits de memoria, atención y procesamiento lector. Como vamos a ver a continuación mediante algunas experiencias de investigación que se han ido realizando tanto a nivel europeo como en nuestro país, este método facilita la atención ya que el texto está realizado sobre fondo blanco, con pocos distractores y con letra amplia; mejora el procesamiento lector con frases cortas, vocabulario sencillo y habitual y palabras aclaratorias; y facilita las tareas de trabajo memorístico abarcando una sola idea en el texto y usando imágenes que clarifican las ideas del texto; entre otros aspectos.

2.3.1. Experiencias e investigación sobre el uso del método lectura fácil.

2.3.1.1. La experiencia de la Lectura Fácil en Suecia, Noruega y Finlandia.

El Centro de Lectura Fácil (Centrum för Lättläst) surgió en Suecia de forma experimental en 1968, coincidiendo con la publicación del primer libro con el formato de este método, consolidándose poco a poco y dando lugar a nuevos títulos de lectura fácil. Posteriormente, en 1984, se creó el periódico “8 páginas” (8 Sidor) y que todavía se sigue publicando. Todo ello, fue previo a la creación de las directrices de la IFLA de 1997 redactadas por Bror Tronbacke, también director del Centro de Lectura Fácil.

A partir de todas estas iniciativas, han surgido otras como la creación de una comisión de servicios que revisa las adaptaciones no solo literarias sino de todo tipo de textos necesarios para la vida de los usuarios de lectura fácil (folletos, seguros...), la promoción de la lectura a

cuidadores de mayores y de personas con discapacidad, la organización de cursos, la creación de webs, etc.

La experiencia y organización sueca, ha servido como modelo a otros países como Noruega y Finlandia, que cuentan con organizaciones y editoriales que realizan publicaciones de lectura fácil. Gracias a todo ello, surgió la red internacional de lectura fácil: Easy-to-read Network que cuenta con la colaboración y el intercambio de información a nivel mundial.

2.3.1.2. Investigación en España.

En nuestro país, la primera asociación en crearse fue la Associació Lectura Fàcil en 1999. Puesto que en el presente trabajo se va a proponer una intervención con un alumno con discapacidad intelectual, cabe señalar que, desde asociaciones como Plena Inclusión o Down España, también se trabaja y se distribuye material de lectura fácil. Todo ello, señalizado con el logotipo identificador de lectura fácil (figura 2).



Figura 2. Logotipo Lectura Fácil. Fuente: Asociación Lectura Fácil.

2.3.1.2.1 Club de lectura fácil para alumnos con discapacidad intelectual: experiencia piloto.

En esta experiencia de investigación los autores Pérez y Ávila (2017), realizaron un programa de intervención en un club de lectura fácil a adolescentes de 14-15 años con discapacidad intelectual moderada con un nivel de comprensión lectora de entre 1º y 2º de Educación Primaria. El objetivo fue “facilitar el acceso y fomentar la motivación de los jóvenes hacia la lectura” (p.40).

Para ello, emplearon noticias del portal web “Noticia Fácil” bajo demanda de los intereses de los alumnos. No obstante, introdujeron cada dos textos periodísticos de su interés, uno que no lo era para comprobar la comprensión y motivación en lecturas de poco interés para ellos. Tras la lectura de cada texto periodístico, se realizaban preguntas de tipo literal e inferencial

que los alumnos contestaban siguiendo instrucciones con apoyo visual. Todo ello, mediante una metodología de aprendizaje instructivo, social, mediado y con aprendizaje por tareas.

Los resultados de esta experiencia demostraron una mejora de la participación, motivación y comprensión de los participantes. En cuanto a las preguntas literales acertadas supusieron un 90,5% y un 77,5% las inferenciales, siendo el porcentaje superior en comparación a otros estudios revisados por los autores con noticias adaptadas a lectura fácil y sin adaptar. Así mismo, se hace especial hincapié a cómo la motivación intrínseca contribuye positivamente a estos resultados, ya que se puede apreciar en la noticia del tiempo, que no es de su interés, cómo los errores son mayores que en el resto que sí son de su interés. En esta línea, también señalan otros trabajos en los que se usaron como fuente el periódico mencionado "8 Sidor" (elaborado con lectura fácil) y que suscitaron un grado alto de motivación en sujetos con discapacidad intelectual moderada.

2.3.1.2.2 Las pautas de lectura fácil como metodología de aproximación al trabajo en el aula.

En este estudio de caso en estudiantes con síndrome de Down, al igual que en el anterior, Bosch y Fernández- Llebregat (2014) abordan el género periodístico con el objetivo de observar si esta metodología es útil para el trabajo diario en el aula y posibilita su autonomía.

Para la investigación, se seleccionaron dos grupos de estudiantes: uno con alumnos con síndrome de Down y otro con alumnos sin síndrome de Down. Ambos con el mismo nivel de competencia lectora: 3º de Educación Primaria.

A todos los alumnos de cada grupo se les ofreció, en vez de todos los textos adaptados a lectura fácil: dos textos adaptados y dos no adaptados. Posteriormente, realizaron seis preguntas comprensivas: tres literales y tres inferenciales.

Los resultados de esta investigación muestran que la adaptación en lectura fácil supone una mejora de la comprensión de los textos seleccionados de ambos grupos de alumnos: los que presentan síndrome de Down y los que no. Además, ambos grupos valoran e interpretan mejor los textos adaptados ya que los pueden leer con mayor rapidez y menor cansancio.

Al final de este trabajo, se cita que, si bien su estudio es a pequeña escala, hay evidencias en otros estudios de mayores muestras de sujetos realizados en la Universidad de Valencia y la Universidad de Twente, en los que se observan buenos niveles de comprensión lectora y motivación al usar lecturas con pautas de lectura fácil.

2.4. Síntesis.

La discapacidad intelectual se conceptualiza como aquella que aparece antes de los 18 años y se caracteriza por “limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas” (AAIDD, 2011).

Entre estas limitaciones, hay que destacar que los alumnos con discapacidad intelectual presentan diversas dificultades que influyen en aprendizaje de la lectura y establecimiento del gusto y hábito lector. A este respecto, aunque algunos autores indican que no está comprobada la existencia de un único método que beneficie este aprendizaje para alumnos con discapacidad intelectual, “sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad intelectual” (Ramos, 2004, p. 203).

Como sabemos, el papel de la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje es imprescindible en todos los ámbitos de la vida de las personas. Foucambert, (1989) afirma que, “leer es un proceso complejo que consiste en saber descifrar, comprender lo que se lee, ser capaz de juzgar su contenido y de gustar de la lectura” (citado por Moreno, 2001, pág.179).

Dadas las dificultades del colectivo con discapacidad intelectual, es necesario que se establezcan buenos modelos de enseñanza, de referencia y de disfrute para potenciar la motivación lectora y que estos aprendizajes y hábitos se mantengan durante toda la vida.

Pero además, a esto le podemos añadir la necesidad de creación de lecturas comprensibles y accesibles para este colectivo. Por ello, en esta línea es en la que se sitúa la lectura fácil, que se propone como una de las soluciones que pueden facilitar su accesibilidad a los textos escritos a pesar de la existencia personal de una diversidad de capacidades, dificultades de comprensión y diferencias de procesamiento lector (Muñoz, 2004).

3. Marco empírico.

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención

3.1.1. Justificación de la propuesta

Como se ha visto en el marco teórico, las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura y, es por ello que, para potenciar su accesibilidad y comprensión a los textos se propone la lectura fácil como una posible solución a estas dificultades. A través de ella, se pretende acercarles a todas las oportunidades que puede ofrecer la lectura: información, formación, ocio, comunicación, distracción, explicación, autonomía, entre otras.

Por todo ello, a lo largo del marco empírico, se va a exponer la propuesta de intervención dirigida a un alumno al que llamaremos Juan (nombre ficticio), que presenta discapacidad intelectual leve, escolarizado en 4º de Educación Primaria, en un colegio de Zaragoza, España.

A lo largo de las sesiones desarrolladas dentro de la propuesta, el uso de la lectura fácil va a ser un elemento facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, a partir de la lectura se van a trabajar distintos contenidos en un proyecto relacionado con los cuentos clásicos. Estos, se trabajarán con el alumno de forma simultánea al grupo clase, pero a través de un libro de lectura fácil titulado: 21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018).

Se ha seleccionado esta temática porque siguiendo las pautas que nos ofrecen Arànega y Gasol (2000) sobre las lecturas recomendadas por edad para los alumnos, los cuentos clásicos se adaptan bien a sus intereses, ya que:

A partir de los 8 años, los niños y niñas empiezan a ser lectores eficientes y autónomos. Buscan relatos que presenten personajes activos, aventureros y arriesgados. Suelen decantarse, también, por narraciones por capítulos que presenten el esquema clásico de desarrollo, nudo y desenlace [...] Los libros más populares son, pues las historias de aventuras reales o fantásticas con suspense y acción; las series con protagonistas que se enfrentan a problemas básicos como el miedo y la amistad. Suelen acompañarse de ilustraciones que sirven para aligerar el texto [...]. (p.53)

No obstante, se procurará que Juan lea sobre todos los géneros y temáticas, y por supuesto, que participe motivado en las actividades de lectura. Por ello, situados a principio de curso,

este proyecto puede suponer un punto de partida para orientarle hacia otros libros de lectura fácil sin ser una imposición, ya que a estas edades es probable que acepte los consejos de los profesores. De esta forma, durante el curso conseguiremos que vea la lectura como una actividad placentera y dinámica que le puede aportar momentos de gran diversión.

Todo ello, quedará enmarcado desde la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que es desde donde parte la respuesta educativa del alumno con el que se va a intervenir. En dicha ley, en su artículo 73 respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales indica que es el que “afrenta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje [...] y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo” (p. 122910).

3.1.2. Objetivos de la propuesta de intervención

El objetivo general que se ha planteado con la propuesta es mejorar la motivación a la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual a través del método Lectura Fácil. Este, se va a concretar mediante otros específicos, como son:

1. Despertar la curiosidad, interés por la lectura y fomentar el hábito lector.
2. Mejorar la comprensión lectora a través del método Lectura Fácil.
3. Leer con una entonación y ritmo cada vez más adecuada.
4. Descubrir la lectura como un medio al que acudir para obtener información, relajarse y divertirse.
5. Favorecer la inclusión en el grupo a través de los cuentos clásicos para favorecer la competencia socioemocional.

Tabla 4. Correspondencia entre los objetivos de cada sesión y los específicos de la propuesta de intervención.

SESION	OBJETIVOS DE LA SESIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1	1. Animar a la lectura a través de la lectura de un cuento conocido en lectura fácil. 2. Compartir lecturas con los compañeros. 3. Vincular las lecturas a sus experiencias y emociones. 4. Escribir una descripción sobre un personaje de un cuento conocido.	1,4,5

2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Despertar la curiosidad sobre la lectura mediante cuentos clásicos conocidos y desconocidos. 2. Descubrir algunos cuentos clásicos que desconoce. 3. Llamar la atención sobre el proyecto que se va a realizar. 4. Mejorar la cohesión grupal mediante lecturas compartidas. 	1,4,5
3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Animar a la lectura a través de las familias como modelo de lectura. 2. Implicar a las familias en las actividades del colegio a través de la lectura compartida. 3. Mejorar a comprensión lectora con apoyo visual. 	1,2,4
4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descubrir cómo son los personajes de los cuentos clásicos a través de la lectura. 2. Describir personajes de cuentos clásicos. 3. Compartir lecturas con los compañeros para mejorar su autoestima y confianza. 	1,3,4,5
5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivar a la lectura mediante la creación de versiones creativas de cuentos clásicos. 2. Compartir lecturas con los compañeros para mejorar su autoestima y confianza. 	1,3,4,5
6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivar a la lectura mediante la creación de versiones creativas de cuentos clásicos. 2. Compartir lecturas con los compañeros para mejorar su autoestima y confianza. 3. Iniciarse en los audiolibros como forma de acercamiento a la lectura implicando a las familias. 4. Trabajar la lectura expresiva por medio de los diálogos. 5. Reforzar la comprensión lectora. 	TODOS
7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivar a la lectura en la biblioteca del centro. 2. Compartir lecturas con los compañeros para mejorar su autoestima y confianza. 3. Reforzar la comprensión lectora. 	TODOS
8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Animación a la lectura a través de la creación de cuentos clásicos con finales alternativos. 2. Compartir lecturas con los compañeros para mejorar su autoestima y confianza. 3. Reforzar la comprensión lectora ordenando una lectura. 	TODOS
9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar la lectura expresiva de cuentos clásicos trabajados en el aula. 2. Mejorar la expresión oral a través de la dramatización. 3. Mejorar la autoestima y confianza de los alumnos. 4. Implicar a las familias en las actividades de animación lectora. 	TODOS
10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivar a la lectura a través mediante la teatralización de cuentos clásicos. 2. Mejorar la expresión oral a través de la dramatización. 3. Mejorar la autoestima y confianza de los alumnos. 	1,3,4,5

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Diseño de la propuesta de intervención

3.2.1. Destinatarios

3.2.1.1. Descripción de las características del centro

La presente propuesta de intervención se ha diseñado con el objetivo de aplicarse para Juan, un alumno con discapacidad intelectual leve de 4º de Educación Primaria dentro de su grupo de referencia un colegio público de Zaragoza, España.

Las familias del centro presentan un nivel sociocultural medio y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy positiva. La mayor parte, participan en las actividades que se organizan desde el centro: reuniones, escuela de familias, talleres, grupos interactivos, creación de materiales, actividades extraescolares, etc.

En cuanto al grupo donde se sitúa el alumno con discapacidad intelectual, está compuesto por veinte alumnos: diez niños y diez niñas. En general, los niños y niñas de esta clase son muy tranquilos y trabajadores, y la mayoría muestra muchas inquietudes por aprender. Es un grupo muy respetuoso, pero no está muy cohesionado ya que hay algún alumno aislado debido a que se ha incorporado recientemente en la clase.

A pesar de que la mayor parte del grupo lleva un desarrollo cognitivo, lingüístico y social adecuado en relación a su edad, hay dos alumnos que destacan por tener algún déficit en alguno de estos ámbitos. Entre estos alumnos, se encuentran una alumna con necesidad específica de apoyo educativo por trastorno específico del aprendizaje matemático y otro con necesidad específica de apoyo educativo por situación de absentismo.

Una vez visto brevemente cómo es el centro y el aula, vamos a ver de forma más específica las características de Juan hacia quien va dirigida la intervención.

3.2.1.2. Descripción de los destinatarios

El destinatario con el que se va a intervenir, como se ha mencionado, es Juan un alumno con discapacidad intelectual leve escolarizado en 4º de Educación Primaria, con el que se ha llevado un seguimiento y apoyo continuo ya que fue evaluado de forma temprana en el cambio de etapa de Educación Infantil a Educación Primaria. Por ello, tiene muy mecanizadas las rutinas, aunque en ocasiones demanda algún reforzador verbal por parte de los adultos.

A la hora de trabajar, necesita realizar tareas más secuenciadas, concretas, de corta duración y con apoyo visual ya que, de lo contrario, pierde la atención con facilidad. Sus puntos fuertes son las actividades mecánicas que se realizan de forma rutinaria sin necesidad de razonamiento, y las artísticas. Tiene dificultades en la lectura, tanto a nivel de decodificación como a nivel comprensivo, y es consciente de ello, por lo que se muestra poco interesado a la hora de afrontar estas tareas. Por ello, se están comenzando a evidenciar sentimientos de rechazo y desmotivación hacia las tareas que implican acercamiento a textos.

3.2.2. Metodología

Respecto a la metodología a desarrollar en la propuesta de intervención con Juan, va a recibir apoyo por parte del especialista de Pedagogía Terapéutica, en adelante PT, que va a coordinarse con el tutor realizan para determinar los objetivos, contenidos y actividades que apoyar en el aula y la forma de organizarse para hacerlo.

En cuanto a la forma de trabajar directamente con el alumno, partiendo del proyecto común del aula *Aprendemos los cuentos clásicos*, se deberá de graduar la dificultad de las actividades prestándole la ayuda que requiera. Se tendrá en cuenta la teoría del andamiaje y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky considerando el potencial de desarrollo efectivo de Juan que es capaz de desarrollar con ayuda del PT o con ayuda de un compañero en relación a la lectoescritura (Woolfolk, 2014). Para su consecución, se contribuirá al aprendizaje sin error, es decir, se secuenciarán las actividades reforzando todos los esfuerzos que realice, así como en sus avances. Esto se realizará por medio de reforzadores verbales como refuerzo positivo para incrementar su motivación y disposición hacia la lectoescritura.

Los contenidos que se vayan trabajando, se intentarán conectar con aspectos conocidos que sea capaz de resolver generando conexiones entre aprendizajes que ya poseía y que vaya incorporando, generando un aprendizaje significativo. Esto, será muy positivo ya que, al tener dificultades de razonamiento, vincularlos facilitará sus aprendizajes (Woolfolk, 2014).

Pero además, para contribuir a este aprendizaje más significativo se apostará por una conexión entre familia y escuela para generalizar los aprendizajes y que estos se integren en el día a día de Juan. Para ello, se establecerán estrategias de contacto como la agenda para anticipar o reforzar lecturas, y podrán participar en las actividades que se lleven a cabo en el aula para favorecer la animación a la lectura de los alumnos.

Igualmente, se incorporarán ayudas verbales, visuales o físicas para apoyar las actividades y mediar en el aprendizaje priorizando su canal sensorial preferente, en este caso el visual. Por ello, se propondrá en algunas actividades el apoyo visual de pictogramas de la plataforma ARASAAC. Otras formas de apoyo visual serán los patrones de color para reforzar la ruta visual y la Tablet que se utilizará en alguna sesión un trabajo más personalizado con el alumno, centrar la atención y ofrecer un feedback inmediato de autoevaluación. Esta estrategia de evaluación visual, también se empleará al final de alguna sesión ya que:

La autoevaluación [...] es imprescindible en la adquisición de la competencia clave de aprender a aprender del alumnado y, más aún, en aquel con discapacidad intelectual que a menudo presenta dificultades en cuanto a autodeterminación, principalmente en lo que concierne a discernir cuáles son sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje (Sánchez y Valverde, 2017, p.272).

Pero también, como hemos dicho, se apoyará con ayudas verbales por modelo favoreciendo un aprendizaje por observación de un profesor o un compañero para aprender una conducta, mejorar una adquirida, centrar la atención, etc. (Woolfolk, 2014).

Para actuar como modelo, el PT será consciente de que tendrá que realizar un ajuste respecto a la forma de dirigirse al alumno usando un vocabulario sencillo y una morfosintaxis adecuada a su nivel de desarrollo apoyándose de elementos visuales cuando sea necesario, realizando sobre extensiones del lenguaje y ofreciendo un modelo correcto del lenguaje cuando el alumno no sepa expresarse (Antequera, 2010).

Visto cómo se va a intervenir con Juan, no debemos olvidar que esto se va a realizar dentro del aula del alumno donde se va a tratar de crear un clima afectivo y de confianza en el que se sienta acogido. Para ello, el aula se organiza en rincones y, entre ellos, destaca el rincón emocional donde se va a trabajar la competencia socioemocional. También, se contará con el rincón de la asamblea donde se trabajarán aspectos expresivos y de lectoescritura. Por último, en el aula se sitúa el rincón de los lectores exploradores, donde se trabajará todo lo relacionado con el proyecto *Aprendemos los cuentos clásicos*.

Finalmente, cabe indicar que Juan recibirá apoyo mientras trabaja en distintos agrupamientos: de forma individual, pequeño y gran grupo. En estos agrupamientos se irá trabajando de forma progresiva durante las sesiones, es decir, siempre habrá mucho más apoyo individualizado

para anticipar y reforzar tareas del proyecto adaptadas sus capacidades lectoescritoras potenciando el aprendizaje sin error, incrementando la motivación y favoreciendo la inclusión. Cuando trabaje en pequeño grupo, lo hará por parejas con la figura de compañero tutor que sirva de modelo lector o por equipos mediante aprendizaje cooperativo. En este último caso, en cada grupo habrá cinco alumnos con un rol definido que cambiará cada trimestre: portavoz del grupo, secretario, encargado del material, encargado del tiempo y el coordinador.

3.2.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención se va a realizar enmarcada dentro del proyecto *Aprendemos los cuentos clásicos* en 10 sesiones repartidas entre el primer y segundo mes de curso del primer trimestre, dentro de las cuales se van a realizar diversas actividades.

Antes de comenzar con el desarrollo de las sesiones, es necesario hacer referencia a que en las tablas vamos a emplear unas siglas para referirnos a los distintos apartados del diseño de las mismas que quedan reflejadas a continuación (tabla 5).

Tabla 5. Leyenda de las tablas de las sesiones.

SIGLAS	SIGNIFICADO	SIGLAS	SIGNIFICADO
CON.	Contenidos	INT.	Intervención con el alumno
P. A.	Planteamiento de la actividad	REC.	Recursos
D. G.	Desarrollo con el grupo clase	EVAL.	Evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Sesión 1. Cómo consolar a una ardilla

SESIÓN 1. CÓMO CONSOLAR A UNA ARDILLA	
22 DE SEPTIEMBRE DE 2021 – 90 MINUTOS.	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN: 1, 2, 3 y 4.	
CON.	Lectura individual y compartida. Identificación partes del libro. Descripción de un personaje. Escritura de un breve texto sobre su experiencia emocional. Identificación y comprensión de las emociones básicas. Vocabulario básico.
P.A.	Esta sesión se encuentra al comienzo del proyecto “Aprendemos los cuentos clásicos”, proyecto en el que se desarrollará la intervención y en el que se trabajarán los cuentos clásicos. Se comenzará esta sesión introductoria con un libro diferente que, aunque no es un cuento clásico pertenece a una colección de libros que hay en la

	<p>biblioteca de centro. De esta forma, se pretende que esta actividad sirva como motivación lectora a comienzo de curso. Juan tendrá la versión de este libro en Lectura Fácil, y el resto de los alumnos sin adaptar.</p>
D.G.	<p>Los alumnos encontrarán en el rincón de los lectores exploradores unos sobres con sus nombres en los que tendrán los libros con los que trabajarán, creando así expectación y aumentando la motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1.</u> Trabajarán de forma individual en el cuaderno las partes del libro (título, autor, portada, contraportada, portadilla, índice, datos del libro, del autor, etc.). - <u>Actividad 2.</u> Tras ver las partes del libro, analizarán las expresiones faciales de los personajes de las imágenes de la portada y las relacionarán con las distintas emociones que conocen con una lluvia de ideas grupal. Después, se repartirá a cada uno la cara de uno de los personajes y tendrán que escribir “Me siento así cuando...” para relacionarlo con experiencias en las aparezcan esos sentimientos. Se pondrá en común. - <u>Actividad 3.</u> Los profesores habrán creado en la zona de la asamblea una pequeña zona de regulación emocional con cuatro colores: rojo (enfado, gritar...), amarillo (frustración, desordenado, distraído...), verde (feliz, tranquilo...) y azul (triste, cansado, enfermo...). Retomando la actividad anterior, los alumnos colocarán las caras de los personajes que les hayan tocado asociándolo a las emociones. Para ello, tendrán que ir reflexionando y comparándolo con lo que haya en el mural, lo que hayan escrito ellos y lo que vayan colocando sus compañeros. - <u>Actividad 4.</u> Realizarán una lectura compartida en los equipos de trabajo de la descripción de los personajes que aparecen al principio del libro. - <u>Actividad 5.</u> Elaborarán una descripción individual propia como si fueran los personajes de la historia de la ardilla Rasi. Cuando lo acaben, lo leerán a los compañeros de sus equipos.
INT.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1.</u> Con Juan el trabajo se centrará en trabajar las partes básicas del libro: título, autor, portada, contraportada, lomo e ilustración. Para ello, primero el PT le mostrará unos carteles con estas palabras que se leerán primero. Comenzará el alumno y en aquellas que causen más dificultad como puede ser “contraportada” o “ilustración” el PT actuará como modelo pudiendo dividir la palabra por golpes de voz de forma más pausada repitiendo el alumno con él, para poco a poco ir diciendo la palabra de forma más fluida. Después de leerlas, las que sean conocidas por Juan las irá pegando con masilla adhesiva reutilizable en las partes de su libro real. Si alguna no sabe dónde va, la dejaremos para el final donde se le mostrará una ficha de una imagen real del libro (anexo A) con el nombre de las partes asociadas a colores para facilitar la identificación por la ruta visual. Así, podrá completar de forma manipulativa leyendo las nuevas palabras de vocabulario. - <u>Actividad 2.</u> En esta actividad, Juan tendrá que escribir una experiencia que le recuerde a la emoción que exprese su personaje. En primer lugar, para identificar esa emoción, el PT podrá coger un espejo del rincón de la asamblea para ayudar al alumno a imitar las expresiones hasta aproximarse a la más similar a la del personaje. Una vez identificada, de forma oral se podrá hablar con el alumno de situaciones en las que se pueda sentir así para favorecer la expresión oral, pudiéndose apoyar de alguna imagen de historia social. Después, para escribir la experiencia, usará una frase muy sencilla “Yo me he sentido... cuando...”. Tras esto, antes de leerlo en voz alta, ensayará la lectura varias veces. Primero, el PT actuará como modelo para que Juan pueda repetirlo. Antes de que lo haga en gran grupo, esta dinámica se realizará hasta que se sienta seguro y lo lea con mayor fluidez. - <u>Actividad 3.</u> El PT Juan irá orientando con preguntas: ¿a cuál de todos estos se parece más la cara de tu personaje? ¿En qué se diferencia de los demás? Para ello, se podrá volver a usar el espejo para hacer las expresiones faciales. También, se reforzará el vocabulario emocional para comprobar su comprensión y se pedirá que identifique algunos personajes según sus emociones: ¿cuál dirías que está distraído?

	<p>- <u>Actividad 4.</u> Durante la lectura compartida dentro de los equipos, el PT se situará en el equipo de Juan asegurándose de que lea, participe por igual y que Juan está atento en la lectura. Además, actuará como modelo si se atasca con alguna palabra con sílabas más complejas.</p> <p>- <u>Actividad 5.</u> Juan tendrá fotocopiada una descripción del libro con huecos para completar: “Yo me llamo... Me gusta mucho... También me gusta... Soy un poco...” En los huecos (salvo en el primero) se dejará espacio suficiente para pegar un pictograma de la plataforma ARASAAC y que debajo escriba la palabra correspondiente al pictograma. Como se habrán presentado en las primeras clases y también habrá habido coordinación con la familia, para esta actividad Juan tendrá preparados 9 pictogramas entre los que podrá elegir. Tras esto, antes de leerlo a sus compañeros de equipo ensayará la lectura varias veces. Primero, el PT actuará como modelo exagerando las pausas en los signos de puntuación y después, el alumno lo repetirá. Esta dinámica se realizará un par de veces hasta que se sienta seguro y lo lea con mayor fluidez antes de realizarlo en gran grupo.</p>	
REC.	<p><u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica</p>	<p><u>Materiales:</u> libros de lectura fácil de <i>Cómo consolar a una ardilla (2018)</i>, carteles partes del libro, ficha de las partes del libro (anexo A), material zonas emocionales, pictogramas ARASAAC y material fungible.</p>
EVAL	<p>Rúbrica de lectura (anexo F) y el PT realizará un diario de clase para el seguimiento de Juan (anexo G).</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Sesión 2. Libros Secretos

SESIÓN 2. LIBROS SECRETOS	
24 DE SEPTIEMBRE DE 2021 – 90 MINUTOS.	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN: 1, 2, 3 y 4.	
CON.	<p>Situaciones sociocomunicativas. Descripción de personajes. Educación literaria. Modelaje lector. Lectura compartida. Reglas de juegos. Identificación partes del libro.</p>
P.A.	<p>En esta sesión, comenzará el proyecto “Aprendemos los cuentos clásicos” con una actividad de motivación con la que descubrirán el libro leerán durante el proyecto y los cuentos clásicos que conocerán. Juan trabajará con el libro de lectura fácil 21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018), el resto trabajará los cuentos sin adaptaciones.</p> <p>Los alumnos se agruparán <u>por equipos</u> propiciando la cohesión grupal de tal forma que, sin el trabajo de un miembro del equipo no podrán lograr la meta grupal. El PT, se situará en el grupo de Juan para apoyarle.</p>
D. G.	<p>Al comienzo del día aparecerán unos “libros secretos” en el rincón de los lectores exploradores envueltos con papel de embalaje con etiquetas con sellos de distintos dibujos: una manzana, un zapato, una casa y un lobo. Cuando llegue la hora del proyecto, el tutor presentará la actividad indicando que para averiguar qué paquete de libros coge cada grupo, deberán completar un desafío. El desafío consistirá en un escape room en el que tendrán que ir completando una actividad para pasar a la siguiente. Tras haber hecho el planteamiento inicial de la actividad, a cada grupo se les entregará una tarjeta plastificada con las normas con apoyo visual y escrito para recordarlas fácilmente mientras se trabaja. Las actividades del escape room partirán del libro de la sesión 1 <i>Cómo consolar a una ardilla (2018)</i> y se dirigirán, desde la segunda, a los cuentos clásicos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1. “Descripciones incompletas”. Se les entregará una fotocopia con la descripción de los personajes, pero estarán incompletas. Podrán ir a consultar el libro de lectura para completarlas. Al leer las descripciones, se darán cuenta de que hay alguna palabra a la que le sobran letras. Si juntan las letras, la palabra que les saldrá es: PUZLE. Tendrán que ir a la zona de clase de los juegos y coger un puzle con el símbolo de su equipo. - Actividad 2. “Puzle confuso”. Una vez que lo formen verán que han salido títulos de cuentos clásicos alrededor de una gran palabra en rojo que pone “dame la vuelta”. Tendrán que averiguar cómo girarlo sin romperlo. Detrás tendrán la siguiente pista: el nombre de un personaje de un cuento clásico (diferente según el grupo). - Actividad 3. “Personaje”. Se les entregará un texto sobre un personaje. En este texto, habrá palabras que sobran y no tienen sentido. Estas palabras, serán la siguiente pista: “el libro es la imagen”. Cuando hayan averiguado la frase se les dará un memory. - Actividad 4. “Memory de sobras”. Una vez que resuelvan el memory, verán que hay una imagen que no tiene pareja: una manzana, un zapato, una casa o un lobo. Será la que lleve a su libro secreto. <p>Tras llegar a la pista final, entre los alumnos del grupo podrán abrir su paquete para repartirse los libros. Cuando los tengan, de forma individual podrán mirar los cuentos de su libro y se deberán fijar en el que más les llame la atención o menos hayan leído y elegirán uno para colorear su portada (Actividad 5). Los dos más votados, serán los que se lean en la sesión siguiente en un cuentacuentos. Por último, realizarán a nivel individual una diana de autoevaluación (anexo E) en la que evaluarán su participación en el grupo, así como de la actividad.</p>
<p>INT.</p>	<p>Como se ha indicado en el escape room se trabajará por equipos y el PT, se situará en el grupo del alumno para apoyar su proceso de enseñanza aprendizaje. En este grupo, para el material se seguirán las pautas en cuanto al formato de escritura en tamaño y fondo para hacerla más accesible.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1. El PT se asegurará de que todos participan por igual leyendo y que Juan mantenga la atención, señalando en qué parte del texto nos encontramos con una flecha verde imantada. El secretario del equipo, en este caso Juan, irá rodeando de rojo las letras que vayan encontrando y no sean del texto. Después, para averiguar la palabra con esas letras sueltas Juan las escribirá en papelitos sueltos para hacer las combinaciones de palabras de forma manipulativa. El PT con Juan, lo irá leyendo en voz alta para ver si tienen sentido las palabras que forman trabajando su propio pensamiento. - Actividad 2. En esta actividad Juan podrá desenvolverse con cierta autonomía ya que las tareas mecánicas son uno de sus puntos fuertes. No obstante, aquí el PT le podrá dar pistas para unir piezas como, por ejemplo, indicándole que cada título tiene un color diferente. Una vez que formen todo el puzle, leerán los títulos en voz alta para seguir trabajando la lectura, el vocabulario y la memoria, pensando en si conocen o no esos cuentos. - Actividad 3. La actividad 3 se apoya igual que la actividad 1. - Actividad 4. La actividad 4 es una actividad lúdica en la que, como la actividad 2, Juan va a ser bastante autónomo ya que es uno de sus puntos fuertes. - Actividad 5. Antes de colorear el dibujo de la portada, el PT podrá reforzar el vocabulario a través de la evocación de las palabras vistas en la sesión 1 preguntándole si recuerda los nombres de las partes del libro (de las que se vean en la portada). Si no las recordara, el PT le mencionará que se pegaron unos carteles adhesivos en su libro y le dará alguna pista. Por ejemplo, la palabra portada se podría indicar que empieza con la misma letra que la portería. Si siguiese necesitando más ayuda, el PT podrá decirle que no solo tiene la misma primera letra, sino que también tiene la misma primera sílaba, hasta que hiciese su denominación. Una vez que diga

	<p>todas las palabras que recuerda, cogerá su libro para despegar las que ha recordado y las colocará en la portada del cuento con el que esté trabajando para ver cuáles le falta por colocar para reforzar también ese vocabulario.</p> <p>Por último, realizará a nivel individual una diana de autoevaluación. Para hacerla, se explicará a Juan que cuanto más cerca de los dibujos que hay en la diana lleguen sus colores significa que mejor cree que lo ha hecho.</p>
REC.	<p><u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica</p> <p><u>Materiales:</u> 4 memorys, 4 puzles, 4 textos descriptivos de <i>Cómo consolar a una ardilla (2018)</i>, 4 textos de personajes de cuentos, material de decoración y complementario para el ESCAPE ROOM y libro <i>21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018)</i>.</p>
EVAL	<p>Diana de autoevaluación (anexo E) para que Juan evalúe de forma visual su trabajo en el equipo. También, el PT realizará un diario de clase para el seguimiento de Juan (anexo G).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Sesión 3. Cuentacuentos.

SESIÓN 3. CUENTACUENTOS	
29 DE SEPTIEMBRE DE 2021 – 90 MINUTOS	OBJETIVOS DE LA SESIÓN: 1, 2, 3
CON.	<p>Audición de textos leídos. Actitud de escucha y respeto en lectura compartida. Comprensión de cuentos clásicos. Vocabulario básico.</p>
P.A.	<p>Durante esta sesión, dos padres voluntarios realizarán un cuentacuentos de dos de los cuentos más votados en la sesión anterior. El tutor se habrá puesto en contacto con ellos a través de la agenda. Para la lectura, utilizarán el libro de lectura fácil ya que es una adaptación algo menos extensa y se ajusta mejor la temporalización.</p>
D.G.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1:</u> Partiendo de los dos cuentos más votados de la sesión anterior, dos padres de alumnos voluntarios realizarán una lectura compartida de esos dos cuentos en el aula. Entre un cuento y otro se hará un breve descanso para realizar preguntas en las que se usará un micrófono como apoyo visual para respetar los turnos. - <u>Actividad 2:</u> Después de la lectura, trabajarán la comprensión lectora.
INT.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1:</u> Como desde la anterior sesión se conocerán los dos cuentos que se van a leer en el cuentacuentos para anticiparlos y favorecer la comprensión posterior, el tutor y el PT se podrán en contacto con la familia de Juan para que de una sesión a la otra puedan leer con él y así anticiparlo. Además, durante la lectura en clase, se apoyará a Juan con unas láminas que sirvan de apoyo visual para favorecer la comprensión oral y su atención. Durante los descansos de la lectura, se le permitirá al alumno levantarse a guardar y coger las nuevas láminas para cambiar de actividad y no fatigarse tanto al tener que prestar atención visual y auditiva sostenida. - <u>Actividad 2:</u> Para la comprensión lectora el PT le preguntará a Juan qué recuerda del primero de los dos cuentos que se han leído con el apoyo visual de las láminas que se han utilizado durante el cuentacuentos. Después, se hará una comprensión de esa lectura con una búsqueda de personajes, objetos y lugares intrusos que no han aparecido en la lectura. Los intrusos serán imágenes acompañadas con la palabra escrita como el que se recoge como ejemplo en el anexo B, que cuenta con apoyo visual de ARASAAC y sigue las reglas de la lectura fácil. El alumno irá leyendo la ficha en voz alta, con ayuda del PT en los momentos que lo necesite actuando como

	<p>modelo, e irá eliminando las imágenes que no correspondan a ese cuento. Cuando elimine una, el PT le preguntará por qué lo hace y a qué cuento pertenece para trabajar la metacognición del alumno. Finalizada la eliminación de los intrusos, con ese material también se reforzará vocabulario respecto a la clasificación con colores de personajes (buenos, malos, humanos, animales), paisajes y animales. Se rodearán de distintos colores las distintas categorías de vocabulario y dentro de los personajes se pondrán pegatinas: los humanos llevarán pegatinas con forma de hombre y los animales con forma de perro; si es bueno será verde y si es malo será roja. Se hará de la misma forma con las dos lecturas.</p>	
REC.	<p><u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica</p>	<p><u>Materiales:</u> Libro <i>21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018)</i>, fichas de comprensión lectora de intrusos (anexo b) y micrófono para guardar el turno de palabra.</p>
EVAL	<p>Rúbrica de expresión oral de Juan (anexo H). El PT realizará un diario de clase para el seguimiento de Juan (anexo G) donde se reflejará además en esta sesión la dinámica de participación de las familias en el aula y la interacción del alumno en estos momentos.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Sesión 4. Cazando personajes.

SESIÓN 4. CAZANDO PERSONAJES	
1 DE OCTUBRE DE 2021 – 90 MINUTOS	OBJETIVOS DE LA SESIÓN: 1, 2, 3
CON.	Expresión oral de ideas. Descripción de un personaje. Lectura individual y lectura compartida. Clasificación de tipos de personajes de cuentos clásicos.
P.A.	En el rincón de los lectores exploradores aparecerá una gran caja en la que pondrá “¿De quién es esto?” A través de los objetos de distintos personajes de cuentos clásicos se irá planteando toda la sesión.
D.G.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1:</u> Cada alumno cogerá sin mirar un objeto de la caja “¿De quién es esto?” que podrá pertenecer a uno o varios personajes de cuentos clásicos. Pensarán a qué personaje o personajes puede pertenecer buscándolo en su libro. Realizarán su descripción y su dibujo. - <u>Actividad 2:</u> Cada alumno realizará una lectura en forma de presentación dentro de su equipo. - <u>Actividad 3:</u> Por último, en el rincón de los lectores exploradores, se clasificarán los personajes con las descripciones realizadas por los alumnos en protagonistas y antagonistas y dentro de cada uno de ellos humanos o animales.
INT.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1:</u> Para Juan se preparará que sea de los primeros en coger un objeto, de tal forma que los objetos que se encuentren por arriba solo pertenezcan a un personaje y sea claramente identificable (la manzana roja, la capa roja, el zapato, etc.), ajustándose así a su ritmo de aprendizaje. Una vez haya identificado el cuento, con ayuda del PT buscará la imagen del personaje para realizar la descripción. Primero, se dejará que le cuente todo lo que vea en la imagen al PT. Si se atascase en el discurso oral o no se le ocurriese nada más que decir, el PT guiará de forma oral apoyándole con pictogramas con ayuda del cuaderno de la descripción (anexo C)

	<p>preguntándole cómo es el color de su pelo, qué ve en su cara, cómo es la expresión de su cara, a qué dibujo de la zona emocional se parece, etc. Al estar plastificado, Juan lo podrá rodear con un marcador. Después, el PT guiará a Juan con ese cuaderno como apoyo visual para hacer una breve descripción por escrito con oraciones cortas completando una plantilla con huecos y colores que atenderán a los de ese cuaderno de descripción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 2</u>: Una vez terminada la descripción, antes de leerlo delante de su equipo, Juan lo ensayará con el PT en el espacio de la asamblea de forma individualizada para sentirse más seguro y ganar fluidez, ya que como se ha indicado el trabajo de la actividad anterior va a estar preparado para que solo tenga un personaje para ajustarnos a su ritmo de aprendizaje, por lo que sus compañeros tardarán algo más en finalizar la tarea. Para ensayar esta lectura el PT actuará como modelo, exagerando las pausas en los signos de puntuación que poco a poco normalizará a medida que lo automatice. Además, se ayudará de gestos para que Juan los imite que le ayudarán expresarse mejor y perder rigidez a la hora de hablar. - <u>Actividad 3</u>: En la sesión dos, se anticipará con el alumno en la comprensión lectora a la hora de buscar intrusos con colores y con pegatinas de colores la clasificación de los distintos personajes. Por lo que, para la clasificación en el rincón de su personaje, tendrá como apoyo visual este material para que, a través de él, el PT le guíe con pistas y preguntas: “¿Tu personaje es humano?” “Protagonista quiere decir que es el bueno, ¿el tuyo lo es?” 		
REC.	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="239 873 550 1019"><u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica</td> <td data-bbox="550 873 1348 1019"><u>Materiales:</u> Libro 21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018) caja con objetos “¿De quién es esto?”, cuaderno de la descripción, plantilla de descripción y pictogramas de ARASAAC.</td> </tr> </table>	<u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica	<u>Materiales:</u> Libro 21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018) caja con objetos “¿De quién es esto?”, cuaderno de la descripción, plantilla de descripción y pictogramas de ARASAAC.
<u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica	<u>Materiales:</u> Libro 21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018) caja con objetos “¿De quién es esto?”, cuaderno de la descripción, plantilla de descripción y pictogramas de ARASAAC.		
EVAL.	Rúbrica de lectura (anexo F) y el PT realizará un diario de clase para el seguimiento de Juan (anexo G).		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Sesión 5. Ensalada de cuentos.

SESIÓN 5. ENSALADA DE CUENTOS	
6 DE OCTUBRE DE 2021 – 90 MINUTOS	OBJETIVOS DE LA SESIÓN: 1 y 2
CON.	Escritura de un cuento breve. Estructura del cuento. Portadas de cuento. Lectura compartida.
P.A.	En el rincón de los lectores exploradores aparecerán dos botes con la mitad del título de un cuento clásico en cada uno de ellos. Cada alumno irá a coger una parte de cada bote de tal forma que les saldrá una “ensalada de cuentos”: Caperucita Durmiente, La Bella Roja, etc. Así, crearán distintas versiones de los cuentos clásicos.
D. G.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1</u>: Cada alumno cogerá sin mirar una tarjeta de cada bote para formar el título de su nuevo cuento. Con ese título, deberá escribir el nuevo cuento siguiendo la estructura de: introducción, nudo y desenlace. Por ejemplo, si su título es “Blancanieves y las siete cabritas”, deberá pensar “¿qué pasaría si Blancanieves se encuentra a las siete cabritas? ¿cómo sería el cuento?” - <u>Actividad 2</u>: Una vez escrito elaborarán la portada con las partes trabajadas. - <u>Actividad 3</u>: Los alumnos, se reunirán por parejas leyendo sus cuentos el uno al otro.

INT.	<p>- <u>Actividad 1</u>: Con Juan se preparará para que salga a coger del bote de los primeros de tal forma que le tocará una de las dos combinaciones de material que tengamos preparadas. Por ejemplo, Caperucita Durmiente. Para la creación de su cuento, tendrá una plantilla de cuentos guiados (anexo D) en la que habrá una oración que tendrá que completar con un pictograma relativo al personaje o acontecimiento. El PT le ofrecerá apoyo para trabajar primero de forma oral con mayor apoyo visual, para después reflejarlo de forma escrita. Si al escribir, hay alguna letra que no recuerda cuál es remarcará el fonema o hará referencia a otra palabra que sea familiar para él y que la contenga. La plantilla de escritura seguirá la estructura de los cuentos: introducción, nudo y desenlace. Una vez escrito, con ayuda del PT trabajará su lectura y esta vez se reforzarán también las emociones. Para ello, las partes del cuento de la plantilla estarán asociadas a colores y serán las mismas que las zonas de regulación emocional. Por ejemplo, el PT le podrá decir que: “Al principio aparece el verde porque Caperucita está tranquila y contenta, ya que va a casa de su abuelita a llevarle la comida. Después, se queda dormida en el bosque y se da un susto cuando la despierta el lobo, por eso está en problemas y se encuentra de color rojo. Finalmente, como el lobo la acompaña a casa a ver a su abuela y está feliz otra vez, está verde.”</p> <p>- <u>Actividad 2</u>: En este caso, al haberlo trabajado en sesiones anteriores, el PT intentará disminuir el apoyo visual de las etiquetas adhesivas del libro real que usará como forma de autocorrección.</p> <p>- <u>Actividad 3</u>: La pareja de Juan actuará como figura de compañero tutor por lo que se intentará que sea un alumno empático, que le guste ayudar a los demás y con buen nivel lector. Será muy beneficioso para ambos alumnos tanto para el alumno tutor como para Juan, ya que se tratará de una ayuda entre iguales. El PT ofrecerá las pautas al inicio de la dinámica al alumno que es tutor por si Juan se atasca en alguna palabra y supervisará la actuación del alumnado, para asegurar de que se respeten los ritmos de lectura.</p> <p>Por último, realizarán a nivel individual una diana de autoevaluación (anexo E) en la que evaluarán su participación por parejas, así como de la actividad.</p>	
REC.	<p><u>Personales</u>: Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica</p>	<p><u>Materiales</u>: botes con títulos de los cuentos, plantilla de cuentos guiados (anexo D), material fungible de aula y pictogramas de ARASAAC.</p>
EVAL	<p>Rúbrica de lectura (anexo F) y el PT realizará un diario de clase para el seguimiento de Juan (anexo G).</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Sesión 6. Dialogando con los cuentos.

SESIÓN 6. DIALOGANDO CON LOS CUENTOS	
8 DE OCTUBRE DE 2021 – 90 MINUTOS	OBJETIVOS DE LA SESIÓN: 1, 2, 3, 4 y 5
CON.	<p>Escritura de diálogo de personajes. Lectura individual y compartida. Modelaje lector. Audición de textos leídos. Actitud de escucha y respeto. Comprensión de cuentos clásicos. Vocabulario básico.</p>
P.A.	<p>En la misma línea que la sesión anterior, se continuará hablando de versionar los cuentos clásicos y con las versiones que crearon pensarán diálogos: ¿de qué hablarían nuestros personajes cuándo se encontrasen? ¿Cómo despertaría el lobo a Caperucita Durmiente?</p>

<p>D. G.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1</u>: Cada alumno tendrá que inventar el diálogo para la situación que han creado en su nueva historia. ¿Cómo va a reaccionar cada personaje? - <u>Actividad 2</u>: Una vez escritas se leerán en gran grupo y se destacará la gran cantidad de versiones que hay. - <u>Actividad 3</u>: En relación a ello, el tutor se habrá coordinado con las familias para poder poner en esta actividad un audiocuento con una versión de un cuento clásico grabada por un familiar de un alumno y que será distinta a la versión que habremos leído en el aula. - <u>Actividad 4</u>: Tras escuchar el audiocuento, se trabajará la comprensión lectora con un cuadro comparativo en la pizarra entre el cuento clásico leído en clase y el escuchado. En él se comparará a cada personaje (madre, Caperucita, lobo, abuelita y cazador) en cuanto a su descripción y acciones. 	
<p>INT.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1</u>: Para la creación del diálogo, Juan tendrá una plantilla con 6 bocadillos con apoyo visual de cada personaje, en este caso Caperucita o el Lobo. Antes de escribirlo, el PT hará un juego de roleplay con Juan en la que cada uno adopte un papel para recrear los posibles diálogos que podrían tener los personajes. Después, se pasará a escrito. Como en otras sesiones, si al escribir hay alguna letra en la que tiene dudas, el PT remarcará el fonema o hará referencia a otra palabra que sea familiar y que la contenga. También, el PT podrá secuenciar las sílabas con golpes de voz o palmadas para que primero la repita de forma oral y sea más sencilla su escritura. - <u>Actividad 2</u>: Para ensayar el diálogo, primero, el PT hará una ronda de modelo de prueba, diciéndole que tiene que ser un “robot imitador” y que tiene que imitarle exactamente igual a como lo haga él. Si toca leer Caperucita, le imitará con una voz bajita y un ritmo más lento porque se acabará de despertar. Si es el lobo, pondrá el tono más grave y la intensidad más elevada. Además, exagerará los signos de puntuación para que le imite. Después, Juan elegirá un personaje y recrearán el diálogo antes de teatralizarlo en alto. - <u>Actividad 3</u>: Juan escuchará el audiocuento a la vez que sus compañeros en una Tablet para evitar distraerse con ruidos externos y perder la concentración. El PT se encargará de que se reproduzca a la vez. - <u>Actividad 4</u>: Juan tendrá una actividad adaptada en la Tablet con una actividad en PowerPoint de preguntas de comprensión con apoyo visual respecto a las diferencias entre el cuento en formato de libro y el audiocuento que han escuchado. Si acierta, la respuesta se coloreará de verde lo que le dará un feedback inmediato tanto en las correctas como en las que tendrá que revisar. Además, primero se presentarán todas las preguntas del audiocuento porque es lo que tendrá más reciente en la memoria. Después, cuando se cambien a las preguntas del cuento clásico de Lectura Fácil que habrá leído, el PT le pedirá que lo explique con sus palabras para ver que recuerda. Mientras lo relata, le podrá ir ayudando con imágenes del propio libro o incluso volver a releer juntos algunas partes para que no lo mezcle con el audiocuento. 	
<p>REC.</p>	<p><u>Personales</u>: Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica</p>	<p><u>Materiales</u>: Libro <i>21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018)</i>, plantilla del diálogo, audiocuento, Tablet.</p>
<p>EVAL</p>	<p>Rúbrica de lectura (anexo F) y el PT realizará un diario de clase para el seguimiento de Juan (anexo G).</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Sesión 7. Cazando cuentos.

SESIÓN 7. CAZANDO CUENTOS	
15 DE OCTUBRE DE 2021 – 90 MINUTOS	OBJETIVOS DE LA SESIÓN: 1, 2, 3
CON.	Referencias bibliográficas. Lectura individual y compartida. Modelaje lector. Expresión de ideas. Comprensión de cuentos clásicos. Escritura de un cuento siguiendo su estructura. Actitud de escucha y respeto en expresión de opiniones. Vocabulario básico.
P.A.	En las sesiones anteriores habrá trabajado con distintas versiones de cuentos clásicos. Por ello, en esta se enseñará a buscarlas en la biblioteca y trabajar con esos recursos.
D.G.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1</u>: Los alumnos buscarán en la biblioteca distintas versiones de cuentos clásicos atendiendo a una serie de referencias bibliográficas entregadas. Para ello, tendrán en las estanterías de la biblioteca guías visuales sobre dónde fijarse en los libros para encontrar las referencias - <u>Actividad 2</u>: Al igual que se habrá hecho en la anterior sesión entre el cuento en formato libro y formato audio, los alumnos buscarán las diferencias entre la versión del cuento de la biblioteca y la versión del cuento correspondiente trabajado en clase. - <u>Actividad 3</u>: Por último, pondrán todo su trabajo en común con sus compañeros.
INT.	<p>Juan seguirá trabajando con el libro de lectura fácil <i>21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018)</i>, es decir, en la búsqueda en la biblioteca el libro que tendrá que localizar será ese que también se encontrará en este espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1</u>: Para la búsqueda, Juan contará con una tarjeta personalizada con instrucciones donde estará la imagen a color de su libro colocado de frente y de lateral para ver el lomo con la pegatina de color que lo identifica. La tarjeta también tendrá una leyenda de colores y cursos, señalando con una flecha verde su curso para que pueda encontrar la estantería donde se localiza. El PT, le irá ayudando para ir viendo las diferencias entre los libros y las etiquetas: los de los más pequeños tienen menos letra y más dibujo, etc. - <u>Actividad 2</u>: En el libro, Juan encontrará un sobre con actividades para realizar. Dentro del sobre encontrará otros 2 sobres individuales en los que, dentro de cada uno, habrá un cuento que deberá de construir ordenando una serie de imágenes. En cada sobre va a haber 2 imágenes intrusas muy diferenciadas que tendrá que quitar y guardar. El cuento lo ordenará con las imágenes que pegará en una hoja y tendrá que escribir oraciones simples con lo que ocurre en cada una. Primero, con ayuda del PT lo verbalizará antes de escribirlo. Con las imágenes que sobran (4), les dará la vuelta, y verá que por detrás hay unas palabras escritas. Estas son el inicio de un cuento que se ha fotocopiado del libro con el trabajarán la próxima sesión. Con ayuda del PT unirá las partes leyéndolo en alto para ver si va teniendo sentido la historia, trabajando la metacognición del alumno. - <u>Actividad 3</u>: El pequeño texto que creará en la actividad anterior, antes de leerlo a sus compañeros, lo trabajará de forma individual con el PT para ganar en fluidez e incrementar la autoestima. Comenzará el PT como modelo y, como esta vez será el inicio de una historia al “imitar como un robot”, el PT recreará la lectura recitando como un trovador “imitando como si cantase” marcando de nuevo bien las pausas. Al principio, hará más despacio para ajustarse al ritmo de Juan y poco a poco lo intentarán ambos a la vez un poco más fluido. Después, antes de que Juan lo lea en alto, buscarán pistas en la imagen o en el texto sobre qué cuento puede

	ser para comentarlo con los compañeros y pedir su opinión con la frase “Yo creo que es el cuento de... ¿vosotros qué pensáis? Como se ha indicado, este cuento será con el que trabajarán la sesión 8.	
REC.	<u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica	<u>Materiales:</u> tarjeta personalizada con instrucciones para la biblioteca, libro 21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018), sobres con cuentos en imágenes.
EVAL	Rúbrica de lectura (anexo F) y el PT realizará un diario de clase para el seguimiento de Juan (anexo G).	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Sesión 8. Final de locos.

SESIÓN 8. FINAL DE LOCOS	
20 DE OCTUBRE DE 2021 – 90 MINUTOS	OBJETIVOS DE LA SESIÓN: 1, 2, 3
CON.	Lectura compartida. Escritura de un cuento siguiendo su estructura. Modelaje lector. Elaboración minicuento.
P.A.	Todos los alumnos tendrán el texto que descubrió Juan en su actividad que es el comienzo del cuento con el que se va a trabajar en esta sesión, por lo que los alumnos lo tendrán que localizar en sus libros. A partir de ese cuento, crearán finales alternativos.
D. G.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1:</u> Como todos los alumnos tendrán la misma lectura, como en otras sesiones, se juntarán con sus parejas para hacer lectura compartida del cuento. - <u>Actividad 2:</u> Se explicará que en el rincón de los lectores exploradores han aparecido dos botes misteriosos con consignas: uno de personajes y otro de objetos o fenómenos. Puede ser, por ejemplo: “el protagonista ahora es el antagonista”, “el villano consigue su objetivo”, “llega un huracán”, etc. Cada alumno sacará dos bolas que afectarán a su cuento clásico, tendrán que decidir cómo afecta y cómo lo reescriben. Escribirán un resumen del cuento y el final se lo inventarán con esas pautas, siguiendo la estructura de los cuentos. - <u>Actividad 3:</u> Terminado el cuento, lo pasarán a un minilibro de papel, crearán las ilustraciones, la portada y la contraportada.
INT.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1:</u> La pareja de Juan actuará como figura de compañero-tutor por lo que, como se ha dicho en la sesión 5, el PT ofrecerá las pautas al inicio de la dinámica al alumno que es tutor por si Juan se atasca en alguna palabra y supervisará la actuación del alumnado, para asegurar de que se respeten los ritmos de lectura. - <u>Actividad 2:</u> Para resumir el cuento, Juan lo hará de forma diferente a sus compañeros. Para realizar su cuento con final alocado, primero, el PT le entregará unas imágenes de la historia que tendrá que ordenar. Una vez ordenadas le dará también unas oraciones del propio texto de lectura fácil relacionadas con lo que sucede en esas imágenes que tendrá que asociar a estas. Juan las leerá en voz alta y si se atasca en alguna palabra el PT las retomará haciendo de modelo, vocalizando y remarcando bien las sílabas para que Juan lo imite. Una vez ordenado todo, lo pegará en el cuaderno y antes de que pegue el final se le preguntará a Juan ¿qué pasa al final de la historia? Cuando lo localice, lo contará de forma oral y se le pedirá que lo quite, porque habrá que crear un cuento loco con las pautas que habrá cogido de los botes. Como será el último en cogerlas, estará preparado

	<p>para que le toquen las consignas finales y, por tanto, tendrá pictogramas que le ayudarán a apoyarse para crear el final. Primero, como en otras sesiones, se verbalizará para después escribirlo.</p> <p>- Actividad 3: El PT le ayudará a organizar el espacio del libro con el ejemplo real del cuento que se ha leído en la sesión. Leerán juntos el cuento y le preguntará qué se puede dibujar al principio del cuento, durante el problema de la historia y al final. Juan, con ayuda del PT dividirá el folio para no ocupar el espacio del dibujo con el texto. Una vez que el interior esté hecho, para la portada y contraportada cogerá el libro para recordarle a Juan que debe incluir en la portada el título, su nombre porque él es el autor y un dibujo de lo más importante.</p>	
REC.	<p><u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica</p>	<p><u>Materiales:</u> botes misteriosos con consignas, libro <i>21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018)</i>, cuentos en imágenes y copia del cuento en lectura fácil, minilibro de papel, pictogramas de ARASAAC, material fungible.</p>
EVAL	<p>Rúbrica de lectura (anexo F) y el PT realizará un diario de clase para el seguimiento de Juan (anexo G).</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Sesión 9. Teatralizando la lectura (I).

SESIÓN 9. TEATRALIZANDO LA LECTURA (I)	
22 DE OCTUBRE DE 2021 – 90 MINUTOS	OBJETIVOS DE LA SESIÓN: 1, 2, 3 y 4
CON.	<p>Lectura compartida. Comprensión de lo leído. Recitado a través de la dramatización de textos y modelos. Lenguaje corporal y cualidades prosódicas.</p>
P.A.	<p>Llegados a la sesión 9, se dedicarán estas dos últimas a trabajar la teatralización del cuento de la Caperucita Roja ya que los alumnos del aula de Juan harán un mini teatro a los alumnos de las aulas de Educación Infantil. Durante esta sesión, los alumnos <u>trabajarán por equipos</u> y se repartirán los cinco personajes del cuento de tal forma que Juan será la madre o el cazador ya que son los que menos diálogo tienen, adaptándose así a su ritmo de aprendizaje. El PT se situará en el grupo del alumno para apoyar su proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
D. G.	<p>Tras explicar la actividad y hacer la división de los personajes, se indicará a los alumnos que es un buen momento para reflexionar sobre sus sentimientos a la hora de hablar en público. Para ello, en las zonas emocionales creadas en la sesión 1 podrán cambiar la pinza de su nombre a la zona que más se acerque a cómo se sienten. Una vez hecho, comenzarán las actividades de expresión oral y corporal que se realizarán en todos los grupos por igual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1: ¡Rompe el hielo! Consistirá en que a partir del final del cuento alocado de la sesión 9, se hará una dinámica motivación lectora en la que en cada equipo los alumnos leerán su final sin que los compañeros vean la portada ni ninguna pista más y tratarán de adivinar a qué cuento clásico original pertenecía. - Actividad 2: “Lee con voz de...” En esta actividad se trabajará el fragmento del diálogo del cuento de Caperucita que les haya tocado con tarjetas de diferentes personajes y dibujos el tono, el ritmo y la intensidad de la voz. Por ejemplo, si es una tortuga se le pedirá que hable muy despacio, si es un niño asustado que hable silabeando. - Actividad 3: “Marionetas”. En esta actividad, los alumnos se disfrazarán de los personajes que van a representar en el teatro. Para ello, se habrá contactado previamente con las familias que llevarán disfraces

	<p>para los alumnos. También se pedirá la colaboración de un familiar para la actividad dentro del aula. Este familiar leerá el cuento mientras los alumnos actúan de marionetas. Tendrán que moverse y hablar como el narrador vaya indicando. Antes de comenzar a leer el relato, se prepararán unos ejercicios de desinhibición corporal. El familiar indicará, por ejemplo: “¡oh no! ¡Nos hemos dejado las ventanas abiertas de clase y entra muchísimo aire! Nuestro cuerpo se mueve solo, los brazos están muy sueltos, nada de dejarlos rígidos en el cuerpo”. Tras un par de ejemplos como este, todos los personajes de cada equipo que sean iguales se pondrán juntos ya que tendrán que actuar de la misma forma. Tendrán que estar atentos al relato e intentar imitar tanto de forma corporal como con la voz en todo lo que puedan al familiar para meterse dentro de su personaje.</p> <p>Cuando acaben las actividades, se volverá a realizar la reflexión sobre cómo se sienten. Para finalizar la sesión, realizarán una diana de autoevaluación (anexo E).</p>		
<p>INT.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1:</u> Con Juan se habrá leído ya el cuento la sesión anterior pero también se habrá contactado con la familia para que lo lea en casa para reforzarlo. El PT introducirá el micrófono como apoyo visual para respetar turnos en el equipo de Juan. Además, se intentará que el alumno sea el primero o el segundo en decir qué cuento cree que es dadas sus dificultades de memoria. Cuando le toque el PT se detendrá con él para buscar pistas sobre qué personajes ha podido escuchar y en qué cuentos aparecían del libro recuerda que aparecían. Para ello, podrá coger el libro para mirar las imágenes como apoyo visual. - <u>Actividad 2:</u> El PT trabajará con Juan con el diálogo que le ha tocado en su libro de Lectura Fácil a la vez que sus compañeros mediante modelado en diversos aspectos como el ritmo o el tono, y sin que los demás reparen en ello ya que cada uno tendrá su forma de leer según la tarjeta que le toque. Así Juan se sentirá más incluido y motivado en la actividad ya que tampoco será consciente de ello. - <u>Actividad 3:</u> El PT se disfrazará como el personaje de Juan para que lo imite y sirva de modelo. Se colocará de frente a él para que esté atento y cerca del narrador para que los demás estímulos no lo despisten demasiado. <p>Juan se llevará la lectura a casa para repasar el diálogo que le tocará en el teatro y que ensayarán en la sesión 10, por lo que se contactará con la familia.</p>		
<p>REC.</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"><u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica</td> <td style="width: 50%;"><u>Materiales:</u> Cuentos alocados, tarjetas “lee con voz de...”, disfraces y espejo.</td> </tr> </table>	<u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica	<u>Materiales:</u> Cuentos alocados, tarjetas “lee con voz de...”, disfraces y espejo.
<u>Personales:</u> Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica	<u>Materiales:</u> Cuentos alocados, tarjetas “lee con voz de...”, disfraces y espejo.		
<p>EVAL</p>	<p>Diana de autoevaluación (anexo E). Rúbrica de expresión oral (anexo H) y el PT realizará un diario de clase para el seguimiento de Juan (anexo G) donde además se recogerá la interacción con el familiar en el aula.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15. Sesión 10. Teatralizando la lectura (II).

SESIÓN 10. TEATRALIZANDO LA LECTURA (II)	
27 DE OCTUBRE DE 2021 - 90 MINUTOS	OBJETIVOS DE LA SESIÓN: 1, 2 y 3
<p>CON.</p>	<p>Lectura compartida. Comprensión de lo leído. Recitado a través de la dramatización de textos y modelos. Lenguaje corporal y cualidades prosódicas.</p>

P.A.	En la sesión 9 se habrán realizado una serie de dinámicas de expresión oral y corporal. En esta sesión, utilizarán lo aprendido para ensayar la obra de teatro que representarán a los alumnos de infantil. Se hará de forma progresiva para ganar en seguridad: desde ensayo individual, pasando por pequeño grupo a gran grupo.	
D. G.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1: ¡Repaso de guion!: de forma individual cada alumno repasará su guion varias veces antes de ponerlo en común con su equipo. - Actividad 2: Ensayo en equipo: los equipos se distribuirán por las zonas de la clase y se disfrazarán de acuerdo a los personajes. Primero, harán una lectura con guion para cuadrar todos los personajes juntos. Después, comenzarán a ensayarlo retirando los guiones progresivamente. - Actividad 3: Puesta en escena. Por turnos realizarán la representación por equipos. 	
INT.	<p>Antes de esta sesión habrá una coordinación con la familia de Juan para reforzar los diálogos en casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1: El PT apoyará a Juan con su diálogo. Para que sea lo más parecido posible al teatro, el PT actuará leyendo y poniendo voz al resto de personajes hasta darle la entrada a Juan para realizar su diálogo. Para facilitarle la tarea al alumno, le dará tarjetas de la sesión 9 de la actividad “Lee con voz de...” que le ayuden a ajustar la voz de su personaje y sentirse más cómodo. - Actividad 2: Durante la lectura, el PT incorporará en el grupo del alumno el micrófono como recurso visual para que Juan sepa a quién le toca y que, cuando se lo pasen a él, es cuando debe leer su fragmento del diálogo. Cuando esté leyendo Juan, el PT retomará las palabras en las que se pueda atascar vocalizando y silabeando para que las pueda repetir. Cuando consiga repetirla de forma fluida, el PT retomará la frase del diálogo completa imitando la voz del personaje para que Juan pueda volver a repetir oración del diálogo con sentido completo, así como su tono expresivo. - Actividad 3: El equipo de Juan será el último en la puesta en escena y mientras tanto el PT seguirá ensayando con el alumno su dialogo en el rincón de la asamblea. Para que se sienta más seguro le ayudará mediante modelo con gestos que le recuerden las palabras más difíciles o que le permitan recordar las partes del diálogo. Después, cuando comience el teatro, el PT se colocará detrás de los alumnos y de frente a Juan para recordarle con gestos si se atasca el guion. 	
REC.	<u>Personales</u> : Tutor y especialista en Pedagogía Terapéutica	<u>Materiales</u> : Micrófono y disfraces.
EVAL	Rúbrica expresión oral (anexo H) y el PT realizará un diario de clase para el seguimiento de Juan (anexo G).	

Fuente: Elaboración propia.

3.2.4. Temporalización: cronograma.

El proyecto comprende un periodo de seis semanas en el que se desarrollan diez sesiones de 90 minutos de duración cada una. Para ver su distribución, se ha elaborado un cronograma (tabla 16) en el que se especifican los días en los que se van a realizar. Cabe mencionar que nos vamos a situar con perspectivas del curso 2021-2022, dado que nos encontramos al final del curso 2020-2021 y no va a ser posible implementar la propuesta de intervención.

Las sesiones, se llevan a cabo los miércoles y los viernes antes del recreo, en la hora de Lengua Castellana y Literatura (10:00-11:00) y la media hora (11:00-11:30) del proyecto de centro. De esta forma se trabaja de forma interdisciplinar y no solamente en el área de Lengua.

Tabla 16. Cronograma.

Sesión	Fecha	Sesión	Fecha
1	22 de septiembre de 2021	6	8 de octubre de 2021
2	24 de septiembre de 2021	7	15 de octubre de 2021
3	29 de septiembre de 2021	8	20 de octubre de 2021
4	1 de octubre de 2021	9	22 de octubre de 2021
5	6 de octubre de 2021	10	27 de octubre de 2021

Fuente: Elaboración propia.

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención.

Para poner en práctica las sesiones son necesarios los siguientes recursos que se muestran a continuación (tabla 17) y que se han ido indicando con anterioridad.

Tabla 17. Recursos.

Materiales	<p><u>Lecturas del rincón de los lectores exploradores del proyecto:</u> Cómo consolar a una ardilla (2018), 21 cuentos de los Hermanos Grimm (2018).</p> <p><u>Material complementario derivado de la lectura fácil para trabajar con ella:</u> carteles partes del libro- ficha de las partes del libro- material zonas emocionales -fichas de comprensión lectora de intrusos- cuaderno de la descripción- plantilla de descripción-plantilla del diálogo - tarjeta personalizada con instrucciones para la biblioteca - sobres con cuentos en imágenes - mini libro de papel- Audio libros- Escape Room: memorys, puzles, textos de lectura fácil – Tarjetas: “lee con voz de...”- Caja con objetos “¿De quién es esto?”— Botes con títulos de los cuentos – Botes misteriosos con consignas.</p> <p><u>Otro material:</u> Micrófono para guardar el turno de palabra - Disfraces – Pictogramas de ARASAAC Pantalla digital- Tablet - Material fungible de aula.</p>
Humanos	Maestro tutor. - Maestro especialista en PT.
Espaciales	Aula ordinaria - Biblioteca de centro

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Evaluación

La evaluación de la implementación de la propuesta de intervención se refiere al nivel de consecución de los objetivos que se han programado en su diseño para el alumno con discapacidad intelectual leve. Dicha evaluación, “es un seguimiento continuo y sistemático que se le hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa” (Serpa Naya, 2008, como se citó en Arredondo et al., 2010, p. 7). Por tanto, a continuación (tabla 18) se va a especificar el tipo de evaluación de cada una de las sesiones, así como la estrategia para evaluar y recoger los datos de dicha evaluación.

3.3.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos.

El procedimiento de recogida de datos será mixto (tabla 18): de forma cuantitativa, con un cuestionario de evaluación docente (anexo I) y de forma cualitativa, mediante una entrevista semiestructurada a los padres o por observación con un diario de clase (anexo G).

Tabla 18. Evaluación

SESIÓN	OBJETIVOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN
1	1-4-5	Cuestionario de evaluación docente	Realización por parte del profesorado.
		Diario de clase del profesor	Observación sistemática del alumno
2	1-4-5	Cuestionario de evaluación docente	Realización por parte del profesorado
		Diario de clase del profesor	Observación sistemática del alumno
3	1-2-4	Entrevista semiestructurada	Realización por parte del profesorado a las familias
		Diario de clase del profesor	Observación sistemática del alumno
4	1-3-4-5	Cuestionario de evaluación docente	Realización por parte del profesorado
		Diario de clase del profesor	Observación sistemática del alumno
5	1-3-4-5	Cuestionario de evaluación docente	Realización por parte del profesorado
		Diario de clase del profesor	Observación sistemática del alumno
6	TODOS	Entrevista semiestructurada	Realización por parte del profesorado a las familias

		Diario de clase del profesor	Observación sistemática del alumno
7	TODOS	Cuestionario de evaluación docente	Realización por parte del profesorado.
		Diario de clase del profesor	Observación sistemática del alumno
8	TODOS	Cuestionario de evaluación docente	Realización por parte del profesorado
		Diario de clase del profesor	Observación sistemática del alumno
9	TODOS	Cuestionario de evaluación docente	Realización por parte del profesorado
		Diario de clase del profesor	Observación sistemática del alumno
10	1-3-4-5	Cuestionario de evaluación docente	Realización por parte del profesorado
		Diario de clase del profesor	Observación sistemática del alumno

Fuente: Elaboración propia.

Tras evaluar, se analizan los datos obtenidos para poder realizar la discusión de los resultados de la intervención y ver cómo se han logrado los objetivos propuestos. Así, cabe indicar que, durante las sesiones de intervención, se han ido abordando varias veces todos los objetivos planteados en la propuesta para contribuir a su consolidación.

Como se puede apreciar en dicha tabla 18, el primer objetivo: “Despertar la curiosidad, interés por la lectura y fomentar el hábito lector”, está relacionado con la motivación lectora. Por ello, se ha intentado potenciar a través de todas las sesiones apoyándonos en la idea de Solé (1995) de una motivación intrínseca por la lectura que les haga percibirla como un reto interesante, que les permite ser más autónomos y que con ayuda del maestro pueden desarrollarla.

Respecto al segundo objetivo relativo a la mejora de la comprensión lectora a través del método de lectura fácil, se trabaja de forma específica en las sesiones 3, 6, 7, 8 y 9. Sabemos por estudios de autores como Bosch y Fernández- Llebreg (2014) y otros de mayores muestras de sujetos realizados en la Universidad de Valencia y la Universidad de Twente, que indican que al utilizar que la lectura fácil mejora la comprensión lectora y la autonomía de alumnos con discapacidad intelectual. Por tanto, también se ha trabajado esta comprensión mediante la propia lectura de cuentos en lectura fácil y no solo con actividades específicas. No obstante, solo se han reflejado cuando se han dedicado actividades propias de comprensión lectora.

Respecto al tercer objetivo, “Leer con una entonación y ritmo cada vez más adecuada”, aunque se ha trabajado desde la primera sesión, no se ha empezado a evaluar hasta la cuarta ya que es cuando se ha priorizado el aspecto funcional de la lectura (Palomo Arrojo, 2003).

En la misma línea que el primer objetivo nos encontramos el cuarto objetivo “Descubrir la lectura como un medio al que acudir para obtener información, relajarse y divertirse”. Sobre todo, este objetivo se ha cumplido en mayor medida en las últimas sesiones (7-8-9-10) a la hora de acudir a la biblioteca y trabajar la lectura dramática.

En cuanto al último objetivo “Favorecer la inclusión en el grupo a través de los cuentos clásicos para favorecer la competencia socioemocional”, cabe destacar que esta se ha favorecido al trabajar dentro del aula la propuesta de intervención con el alumno con discapacidad intelectual leve mediante el mismo proyecto que sus compañeros, pero con su libro de lectura fácil. Así mismo, gracias al apoyo del maestro de Pedagogía Terapéutica y la colaboración docente y con las familias, se han podido anticipar y reforzar los contenidos que se han trabajado permitiendo realizar las actividades del proyecto adaptadas a sus necesidades.

Por último, es importante hacer una evaluación de toda la propuesta de intervención a nivel global para lo que se ha propuesto una rúbrica de evaluación que se puede ver reflejada en el anexo J.

3.3.2. Propuestas de mejora de la intervención.

Como se ha mencionado en la temporalización, no se ha llevado a cabo la propuesta de intervención ya que está prevista para realizarse en el curso 2021-2022. Por ello, esta parte de la evaluación todavía no puede ser considerada. No obstante, se tendrá en cuenta ya que es un apartado muy importante en el que reflexionar para mejorar la intervención con el alumno una vez que se realice.

4. Conclusiones

Llegados hasta aquí, para finalizar el trabajo de fin de máster, solo queda abordar este capítulo en el que se va a hacer referencia a las conclusiones sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos en su inicio.

El objetivo general planteado con el trabajo fue: “Diseñar una propuesta de intervención para mejorar la motivación en los procesos de lectoescritura de un niño con discapacidad intelectual leve a través del método lectura fácil para la etapa de Educación Primaria”. Dicho objetivo, fue propuesto con la intención de mejorar la relación con la lectura de los niños con discapacidad intelectual. Muchas veces, como consecuencia de sus dificultades de aprendizaje, estos alumnos presentan un historial de fracaso escolar en el ámbito lectoescriptor que lleva a no considerar la lectura como una actividad placentera por dificultades de acceso a ella. De ahí, la importancia del planteamiento del método de lectura fácil para facilitar dicha accesibilidad. Ahora bien, el cumplimiento del objetivo general ha sido posible gracias al trabajo en los objetivos específicos.

En primer lugar, como primer objetivo específico se consideró realizar una revisión teórica sobre el aprendizaje de la lectura de alumnos con discapacidad intelectual, la motivación y la relación entre ambas. Esto se realizó con el fin de que sirviese como base para poner los cimientos del marco empírico en el que estaría desarrollada la propuesta de intervención. En dicha revisión bibliográfica, se vio que los alumnos con discapacidad intelectual presentaban una gran variabilidad de necesidades que iban a condicionar el proceso de adquisición de la lectoescritura. Por ello, para estos alumnos se nombraron distintas estrategias de aprendizaje de lectoescritura que partían de métodos de aprendizaje lector para alumnos considerados normotípicos. En relación a ello, dada la importancia que tiene lectoescritura durante toda la vida y, para potenciar su acercamiento y el sentimiento de competencia de estos alumnos, se recogieron algunas estrategias de motivación lectora en distintos contextos que constituyen mecanismos de compensación de dificultades.

Respecto al segundo objetivo específico, se pretendía justificar los beneficios de la lectura fácil con los alumnos con discapacidad intelectual. Habíamos visto que las personas con discapacidad intelectual presentaban dificultades en la lectura y se habían planteado distintas

formas de estrategias de aprendizaje lector y de motivación lectora. Así, en relación a ello y tras una revisión bibliográfica, nos centramos en la lectura fácil como método específico para este colectivo ya que tal y como indicaba Muñoz (2004) facilita su acceso y comprensión considerando la diversidad de capacidades y diferencias de procesamiento lector.

A partir de toda la propuesta del marco teórico se empezó a abordar el tercer objetivo específico: proponer el desarrollo de una intervención para favorecer la motivación en los procesos lectores a través de la lectura fácil. Pero ¿qué tenían en común la motivación y la lectura fácil? Según diversos estudios nacionales e internacionales consultados, este método de acceso a la lectura contribuía a mejorar la comprensión lectora de personas de este colectivo y, como consecuencia, aumentaba su motivación al sentirse más competentes en estas tareas que siempre habían supuesto un reto. Por ello, elaboramos una serie de sesiones que partiendo de una recopilación de cuentos clásicos en lectura fácil dentro de un proyecto para conocerlos con actividades de animación lectora que favorecían la lectura compartida con otros compañeros y familia. En estas sesiones, además, se ha pretendido mejorar la comprensión lectora, entonación, velocidad y ritmo; generar un hábito lector; y favorecer la inclusión del alumno.

Por último, para finalizar este apartado, cabe indicar que este trabajo pretende servir como un punto de partida con el que se espera poder aportar unas pequeñas pautas sobre cómo intervenir con el método de lectura fácil con un alumno con discapacidad intelectual leve para mejorar su motivación dentro de un aula ordinaria para quien esté interesado en tratar esta temática, que tiene un gran potencial de mejora en sí mismo. Esto se debe a que hay mucha información con aportes de profesionales de sobre la lectura fácil que se pueden trasladar para seguir innovando dentro de las aulas con alumnos con discapacidad intelectual.

5. Limitaciones y prospectiva

Una vez finalizada la propuesta de intervención, se hace necesario reflexionar y valorar las dificultades y limitaciones encontradas a la hora de desarrollar el trabajo, así como reflexionar sobre las posibles futuras líneas de investigación a partir de esta propuesta.

En primer lugar, una de las principales limitaciones que se han encontrado a la hora de abordar el trabajo ha sido en lo relativo a la revisión bibliográfica, en concreto, en la búsqueda de literatura en formato de lectura fácil. En España, no encontramos muchos libros de literatura infantil y juvenil en ese formato, por lo que a la hora de plantear el marco empírico se han tenido que ir adaptando las ideas iniciales en cuanto a las sesiones a la oferta editorial existente, resultando un poco complicado enfocar intervención al comienzo de la elaboración.

Por otro lado, otra limitación del trabajo ha sido no poder implementar la propuesta de intervención durante este curso escolar ya que a la hora de comenzar a elaborarla nos encontrábamos a final de curso. Por lo tanto, se consideró más oportuno poner en marcha dicho trabajo de cara siguiente curso 2021-2022 dado que el planteamiento de la intervención es motivar a la lectura a través del método de lectura fácil, por lo que será más beneficioso para generar un hábito lector desde comienzo de curso.

Como consecuencia de este cambio de temporalización en el desarrollo de la propuesta, se tendrán que realizar los ajustes oportunos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Juan teniendo presente tanto la evaluación final de este curso como la inicial del próximo para ajustar la respuesta educativa inclusiva a las necesidades que hayan surgido.

Por lo tanto, situados en el siguiente curso, dado que se ha producido un cambio de normativa educativa en España con la LOMLOE, una de las líneas de investigación puede ser la revisión de los currículos estatales que se publiquen para ver la referencia que hacen en relación a la lectoescritura, la accesibilidad y la atención a la diversidad.

Pero además, una de las posibles utilidades del presente trabajo para la comunidad educativa una vez que se pueda realizar la intervención y se analicen los resultados, es compartirlos con otros los profesionales de la educación para enriquecer la investigación con nuevas propuestas. Todo ello con el objetivo de potenciar el uso de este tipo de lecturas con alumnos con discapacidad intelectual como un recurso individualizado que garantice el acceso a la información, favorezca la comprensión y promueva la motivación.

Una vez que se instaure en los centros educativos la lectura fácil como herramienta que mejora la comprensión lectora de las personas con discapacidad intelectual, se puede difundir como buenas prácticas a los entornos más cercanos para que este método se involucren todos los contextos y favorezca la comprensión de alumnos como Juan.

Por último, indicar que una posible perspectiva de futuro puede ser una línea de investigación sobre qué funciones ejecutivas es necesario estimular para mejorar la comprensión lectora de estos alumnos y si es posible hacerlo a través de la lectura fácil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antequera, M. et al. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5 (5.ª ed.)*. Madrid: Editorial médica panamericana.
- Asociación Lectura Fácil. (s.f.). *¿Qué es la Lectura Fácil (LF)?* Asociación Lectura Fácil. <https://www.lecturafacil.net/es/info/1-que-es-la-lectura-facil-lf/>
- Arànega, M. y Gasol, A., (2000), *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*, Barcelona, España, Edebé.
- Arredondo, S. C., Diago, J. C., & Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Bernabé Caro, R. (2017). Propuesta metodológica para el desarrollo de la lectura fácil según el diseño centrado en el usuario. *Revista Española De Discapacidad*, 5(2), 19-51.
- Bosch, M. y Fernández- Llebreg, C. (2014) Las pautas de lectura fácil como metodología de aproximación al trabajo en el aula. Estudio de caso en estudiantes con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down* I volumen 31, (155-162)
- Charria de Alonso, M.E., y González, A., (1992), *Hacia una nueva pedagogía de la lectura*, Buenos Aires, AIQUE Didáctica.
- Cantero Castillo, N. D. P., (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista de innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- CIS (2014). 3047/0-0 Barómetro de diciembre 2014. Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3047/cru3047sexo.html
- Cuartero Plaza, M. (2017). *Comprensión y motivación lectoras a través de la literatura y las TIC*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de la Rioja].

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4780/CUARTERO%20PLAZA%2c%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Descubre los mejores recursos gráficos de User592403. (s/f). Freepik.es. Recuperado el 10 de mayo de 2021, de <https://www.freepik.es/user592403>

Díaz, J.J., de Ávila, Y. y Martínez, I., (2006). Percepción cognitiva de los profesores sobre la motivación lectora de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVI () 159-181. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=27036408>

Direcció General d'Educació Infantil y Primària (DGEIP) (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva.pdf>

Down España (s.f) *Lectura fácil. Puerta de acceso a la información, el conocimiento y la cultura*. Recuperado de https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/129L_lectura.pdf

Egea, C. y Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 50, 15-30. Recuperado de http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf

Elizondo, C. (2018) *Plan de Atención a la Diversidad desde un enfoque inclusivo*. Aragón. Recuperado de: https://coralelizondo.files.wordpress.com/2018/12/Plan-de-Atencio%CC%81n-a-la-Diversidad.-Arago%CC%81n_Coral-Elizondo.pdf

Evaluación. (s/f). Intef.es. Recuperado el 10 de mayo de 2021, de <https://intef.es/recursos-educativos/recursos-para-el-aprendizaje-en-linea/te-ayudamos/buenas-practicas/evaluacion/>

Federación de Gremios de Editores de España (2021). *Principales Resultados Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020*. <https://www.federacioneditores.org/img/documentos/260221-notasprensa.pdf>

- Freyhoff, G. et al. (1998). *El camino más fácil. Directrices europeas para generar información de Fácil Lectura*. Brussels : ILSMH European Association (ahora en Inclusion Europe). www.sidar.org
- García de Castro Valdés, M. (2012). Leer en un clic. *Papeles Salmantinos de Educación*, 16, 215–239.
- García Muñoz, O. (2012) *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Madrid, España. Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- García Muñoz, O. (2014). *Lectura fácil*. Ministerio de Educación de España.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado, *Revista de Educación*, 350. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_13.pdf
- Grupo Educación y Diversidad (EDI) (2009) *Lectura fácil, estructura textual y comprensión lectora en niños con discapacidad y niños inmigrantes*. Zaragoza, España. Recuperado de: www.grupo-edi.com/lectura_facil.pdf
- Guevara, W. C. G., & Saldaña, G. A. J. (2016). La discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lectoescritura. In *Memorias del segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible* (pp. 1389-1402). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
- Larrañaga, E. y Yubero, S., (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores, en *Revista OCNOS* nº 1, p. 43 - 60. Recuperado de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:orBaZDKCfvIJ:https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/download/ocnos_2005.01.04/149+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, Sec. I. Miércoles 30 de diciembre de 2020, 122868- 122953 <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ludiletras (2020). Lectoescritura creativa para Infantil y Primaria. *Tekmaneducation.com*. <https://www.tekmaneducation.com/programa/ludiletras/>

- Martín Sánchez, MA., (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia, en Ogigia. *Revista electrónica de estudios hispánicos*, n.º 1. Recuperado de http://ww.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf
- Miller, S. D. y Meece, J. (1997). "Enhancing elementary school students' motivation to read and write: A classroom intervention study", en *Journal of Educational Research*, núm. 90, Washington, Heldref, pp. 286-300.
- Moreno, E., (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos: Revista de educación*, nº 4, 177-196. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209694>
- Monteagudo, B. (2020). *Evaluación ABP: Autoevaluación de la práctica docente*. Recuperado de <http://www.ennuestraclasedeprimaria.es/2020/08/evaluacion-abp-autoevaluacion-de-la.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2015). Clasificación internacional de enfermedades. 10.ª Revisión. *CIE-10-ES*. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- Oro, B. (2018). *Cómo consolar a una ardilla*. Madrid. SM
- Página Web de ARASAAC (<https://arasaac.org/>)
- Paredes, J. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. *Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, nº89. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N89/index89.html>
- Palomo Arrojo, R. (2003). Lectura y discapacidad. *Puertas a la lectura*. Premex: España.
- Pérez, C. y Ávila, V. (2017) Club de lectura fácil para alumnos con discapacidad intelectual: experiencia piloto. *Revista Síndrome de Down* | volumen 34, (38-50)
- Piédrola Sanandrés, C. (s.f). Aprendemos a realizar descripciones. *Arasaac.org*. Recuperado el 15 de junio de 2021, de <https://arasaac.org/materials/es/1365>
- Ramos, J.L. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con Discapacidad Intelectual: Una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de educación*, 34, pp. 201-216. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie34a07.PDF>

Sánchez de la Torre, A. M. (s.f). Aprendemos a realizar descripciones. *Arasaac.org*.

Recuperado el 15 de junio de 2021, de <https://arasaac.org/materials/es/1749>

Sánchez, L. M., & Valverde, C. P. (2017). Adaptaciones metodológicas en el aula de lengua extranjera para el alumnado con discapacidad intelectual leve: estudio de caso. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (2), 267-282.

Solé, I. (1995). El placer de leer. *Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 16(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259132660005.pdf>

Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa* nº179, 56-59. Recuperado de http://www.cepalcala.org/upload/novedades/archivo_noticia_19_10_09_01_48_26.pdf

The international Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2010). Directrices para materiales de lectura fácil (Nomura, M., Nielsen, S. & Tronbacke, B. Trad.). IFLA professional Reports, Nº 120. The Hague, Netherlands. (Revisión de las pautas de 1997). www.ifla.org

Grimm, J., Grimm, W., Drescher, D. & Orpina, L. (2018). *21 cuentos de los Hermanos Grimm*. Barcelona: Ing Edicions.

Weber Laviña, S. C (s.f). Descubre los intrusos de estos cuentos populares. *Arasaac.org*. Recuperado el 15 de junio de 2021, de <https://arasaac.org/materials/es/1817>

Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (1997) "Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading", en *Journal of Educational Psychology*, núm. 89, Washington, American Psychological Association, pp. 420-432

Woolfolk, A., (2010), *Psicología educativa*, México, Pearson.

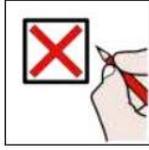
Anexo A. Ejemplo de material sesión 1: partes del libro “Cómo consolar a una ardilla”.



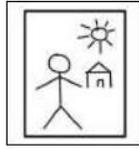
Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Ejemplo de material sesión 3: Búsqueda de intrusos.

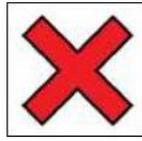
¿Qué sobra del cuento de la Cenicienta?



Tacha



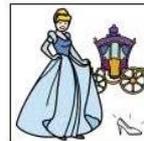
las cosas



que no sean



del cuento



de Cenicienta



Enano



Zapato



Blancanieves



Lobo



Manzana



Hada



Carroza



Calabaza



Media noche



Palacio



Cenicienta



Cesta



Reloj



Chimenea



Bosque



Abuela



Príncipe



Cerdito

Fuente: Adaptación de la idea original de Susana Carla Weber Laviña en

<https://arasaac.org/materials/es/1817>

Anexo C. Ejemplo material sesión 4: Cuaderno de la descripción.

TIPOS DE PERSONAS				
HOMBRE	MUJER	NIÑO	NIÑA	
MAYOR/VIEJO	MAYOR/VIEJA	JOVEN / JOVEN	BEBE	

¿CÓMO ES SU PELO?						
		MORENO	CASTAÑO	PELIRROJO	RUBIO	CANOSO
COLOR						
		LARGO	CORTO	MEDIA MELENA		
TAMAÑO						
		LISO	RIZADO	CALVO		
FORMA						

¿CÓMO SE SIENTE?				
CONTENTA	CONTENTO	TRISTE CHICA	TRISTE CHICO	MIEDOSA
BAJA	BAJO	ENFADADA	ENFADADO	MIEDOSO
CANSADA	CANSADO	ABURRIDA	ABURRIDO	

Fuente: Adaptación del material Ana Manuela Sánchez de la Torre en

<https://arasaac.org/materials/es/1749>

Anexo D. Ejemplo material sesión 5: plantilla cuentos guiados.

1

ESCRIBIMOS UN CUENTO

Érase una vez

			
Caperucita Roja	el Príncipe	el Lobo Feroz	Blancanieves

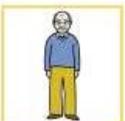
que vivía en un /una

			
campo	castillo	bosque	casa

Su

			
abuela	papá	abuelo	mamá

le mandó a casa de su

			
abuela	papá	abuelo	mamá

1

Fuente: Adaptación de la idea original de Carmen Piédrola Sanandrés en <https://arasaac.org/materials/es/1365>

2

Caperucita Roja iba



corriendo



saltando

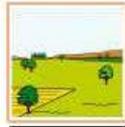


nadando



andando

por el



campo



castillo



bosque



casa

cuando se sintió



enfadada



cansada



contenta



triste

y se



sentó



durmió



escondió

2

Fuente: Adaptación de la idea original de Carmen Piédrola Sanandrés en <https://arasaac.org/materials/es/1365>

3

EI

			
mago	Príncipe	Lobo Feroz	cazador

				
envenenó	mordió	besó	despertó	asustó

a

		
la abuela	Caperucita Roja	la mamá

y le acompañó a casa de su

		
abuelo	mamá	abuela

3

Fuente: Adaptación de la idea original de Carmen Piédrola Sanandrés en <https://arasaac.org/materials/es/1365>

Anexo E. Diana de autoevaluación

Diana de Autoevaluación



He ayudado a mis compañeros.

He escuchado a los demás.



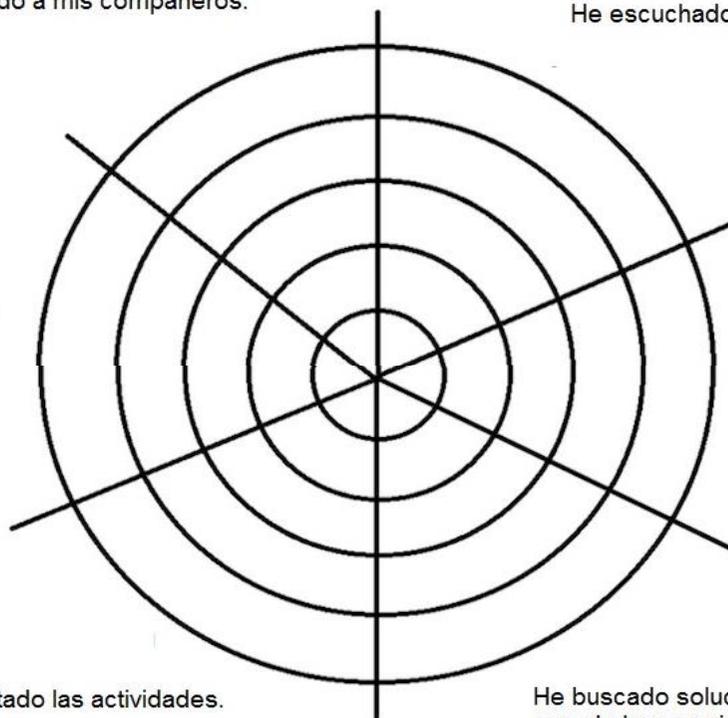
Me he sentido bien mientras hacíamos las actividades.

He participado activamente durante las actividades.



Me han gustado las actividades.

He buscado soluciones cuando hemos visto problemas.



Anexo F. Rúbrica evaluación de la lectura.

ITEM	4 SOBRESALIENTE	3 NOTABLE	2 APROBADO	1 INSUFICIENTE
Lectura.	Sigue la lectura de forma atenta.	Con ayuda sigue la lectura.	Con mucha ayuda consigue seguir la lectura.	No quiere participar.
Precisión en la lectura.	Comete algún error de precisión, pero no afecta a la comprensión general del texto.	Comete errores de precisión y con ayuda los corrige.	Comete sustituciones, inversiones, adiciones de fonemas o sílabas y con ayuda las corrige.	No quiere participar.
Ritmo y fluidez.	Realiza la lectura con un ritmo y fluidez cada vez más precisos, teniendo en cuenta los signos de puntuación.	Con ayuda, va teniendo en cuenta los signos de puntuación por lo que el ritmo y la fluidez van mejorando.	Lee con poca fluidez siendo el ritmo no adecuado debido a que no tiene en cuenta los signos de puntuación y a sus dificultades con la decodificación de la lectura.	No quiere participar.
Entonación, intensidad y prosodia.	La prosodia, tono e intensidad son adecuados durante la lectura.	Con ayuda, es capaz de modular en ocasiones la prosodia, tono e intensidad durante la lectura.	No suele modular la prosodia, tono e intensidad durante la lectura.	No quiere participar.
Seguridad y disposición lectora	Se muestra seguro y con ganas de leer.	Se muestra tenso y no quiere leer, aunque si tiene que hacerlo no se niega.	Muestra mucha inseguridad y poco interés hacia la lectura. Intenta no leer si puede evitarlo.	No quiere participar.
Comprensión	Comprende las ideas del texto. Es capaz de hacer hipótesis, relacionarlo con sus intereses, recuerdos. Realiza inferencias.	Comprende las ideas más generales del texto, aunque comete algunos errores. Es capaz de relacionarlo con sus intereses, recuerdos.	Con mucha ayuda, comprende las ideas más básicas y literales del texto.	No comprende el texto.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo G. Ejemplo hoja del diario de clase del profesor para el seguimiento de Juan.

PROYECTO		ÁREA/ SESIÓN	
NOMBRE DEL ALUMNO		FECHA DE REGISTRO	
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN.			
ASPECTOS A QUE ES NECESARIO REFORZAR DE ESTA SESIÓN PARA EL ALUMNO.			
ASPECTOS QUE ES NECESARIO MEJORAR DENTRO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.			

Fuente: Elaboración propia.

Anexo H. Rúbrica de expresión oral.

ITEM	4 SOBRESALIENTE	3 NOTABLE	2 APROBADO	1 INSUFICIENTE
Orden y estructura	El discurso sigue un orden adecuado. Usa conectores que organizan el discurso y facilitan su comprensión.	El discurso sigue un orden adecuado, aunque no todo el tiempo. En ocasiones, usa conectores que organizan el discurso y facilitan su comprensión.	El discurso no está muy ordenado. Utiliza conectores muy básicos o los repite.	El discurso no está ordenado. No usa conectores o no los usa bien.
Vocabulario.	Utiliza un vocabulario muy variado y adecuado al tema que se trata.	Utiliza un vocabulario variado y adecuado al tema que se trata.	Utiliza un vocabulario adecuado al tema que se trata.	No utiliza un vocabulario adecuado al tema que se trata.
Entonación y pronunciación.	Emplea una muy buena entonación en el discurso oral. Pronuncia siempre de forma clara.	Emplea una adecuada entonación en algunas ocasiones en el discurso oral. Pronuncia de forma clara casi siempre.	No siempre emplea una adecuada entonación en el discurso oral. En algunos momentos, comete errores de pronunciación.	No emplea una adecuada entonación en el discurso oral. No pronuncia adecuadamente.
Lenguaje no verbal.	Tiene una buena postura corporal, mirada y movimientos corporales naturales que facilitan la comprensión.	Tiene una postura corporal normal y a veces no mantiene la mirada o sus movimientos corporales muestran inseguridad.	Muestra cierto nerviosismo que intenta controlar y por ello presenta algún tic o temblor de voz. Su postura es algo rígida.	Está muy rígido o se balancea en exceso. Retira el contacto visual con los que le escuchan y sus movimientos corporales no son naturales.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo I. Cuestionario de evaluación docente.

Cuestionario evaluación docente.	Sí	No	PM
He proporcionado a los alumnos un clima adecuado de trabajo en el aula que ha favorecido el desarrollo del proceso de E-A.			
He informado y motivado a mis alumnos comunicándoles los objetivos que quiero conseguir y la finalidad de las actividades, relacionando los contenidos con situaciones reales informándoles de la utilidad y creando expectativas.			
He empleado materiales curriculares variados para favorecer la implicación y motivación de mis alumnos.			
He implicado a mis alumnos en las tareas de aprendizaje favoreciendo su participación activa.			
He utilizado recursos didácticos disponibles en mi aula.			
He usado las TIC como recurso educativo.			
He empleado recursos y materiales variados para el aprendizaje de mis alumnos.			
He elaborado material propio adaptado a los intereses y motivaciones de mis alumnos.			
Los objetivos están claramente establecidos.			
He trabajado contenidos relacionados con otras áreas.			
He programado y llevado a cabo actividades lúdicas o creativas.			
He realizado con los alumnos gran cantidad de actividades variadas y adaptadas a sus intereses y características evolutivas.			
He hecho revisiones periódicas del trabajo de los alumnos para comprobar el desarrollo de su aprendizaje.			
He utilizado materiales y recursos diferentes de evaluación y registro de datos en el proceso de evaluación de mis alumnos.			

Fuente: Adaptación Monteagudo, B (2020).

Anexo J. Rúbrica de evaluación de la propuesta global.

ITEM	4 SOBRESALIENTE	3 NOTABLE	2 APROBADO	1 INSUFICIENTE
INTERVENCIÓN	La intervención con el alumno se ha adaptado perfectamente a los objetivos propuestos y ha estado en consonancia con el marco teórico propuesto.	La intervención con el alumno no siempre ha estado adaptada a los objetivos propuestos. Ha estado en consonancia con el marco teórico propuesto.	La intervención con el alumno no se ha adaptado a algún objetivo propuesto o no ha estado en consonancia con el marco teórico propuesto.	La intervención con el alumno no se ha adaptado a los objetivos propuestos ni ha estado en consonancia con el marco teórico propuesto.
ACTIVIDADES	Las actividades han estado ajustadas durante todo el programa, han generado interés y se ha conseguido la evolución significativa del alumnado.	Generalmente, las actividades han estado ajustadas durante el programa, en su mayoría han generado interés y se ha conseguido evolución del alumnado.	Casi siempre, las actividades han estado ajustadas durante el programa, a veces han generado interés y se ha conseguido cierta evolución del alumnado.	Las actividades no han estado ajustadas durante el programa, no han generado interés y no se ha conseguido evolución del alumnado.
RECURSOS	Los recursos han permitido desarrollar todas las actividades adaptadas para el alumno teniendo en cuenta sus necesidades.	Generalmente, los recursos han permitido desarrollar todas las actividades adaptadas para el alumno teniendo en cuenta sus necesidades.	Casi siempre, los recursos han permitido desarrollar todas las actividades adaptadas para el alumno teniendo en cuenta sus necesidades.	Los recursos no han permitido desarrollar todas las actividades adaptadas para el alumno teniendo en cuenta sus necesidades.
MOTIVACIÓN LECTORA	Con la propuesta se ha logrado fomentar el acercamiento y la motivación intrínseca hacia la lectura.	Con cierta frecuencia, las actividades han logrado fomentar el acercamiento y la motivación intrínseca hacia la lectura.	En ocasiones, las actividades han logrado fomentar el acercamiento y la motivación intrínseca hacia la lectura.	Con la propuesta no se ha logrado fomentar el acercamiento y la motivación intrínseca hacia la lectura.
RITMO Y ENTONACIÓN	A través de la propuesta de intervención se ha conseguido realizar la lectura con un ritmo y entonación precisos,	Mediante la propuesta de intervención se ha conseguido realizar la lectura con un ritmo y entonación cada vez más precisos, teniendo en	Mediante la propuesta de intervención se ha conseguido realizar la lectura con un ritmo y entonación cada vez más precisos, aunque con	Mediante la propuesta de intervención no se ha conseguido realizar la lectura con un ritmo y entonación adecuado debido a que no tiene en

	teniendo en cuenta los signos de puntuación.	cuenta los signos de puntuación.	algunos errores, teniendo en cuenta los signos de puntuación.	cuenta los signos de puntuación.
INCLUSIÓN GRUPAL	La propuesta de actividades ha favorecido la inclusión en el grupo del alumno. Se ha mostrado seguro y con ganas de leer.	La propuesta de actividades ha favorecido la inclusión en el grupo del alumno. No obstante, se ha mostrado algo inquieto al leer, pero no se ha negado.	La propuesta de actividades ha favorecido la inclusión en el grupo del alumno. No obstante, se ha mostrado algo inquieto al leer y ha intentado evitarlo.	La propuesta de actividades no ha favorecido la inclusión en el grupo del alumno. No ha querido participar.

Fuente: Elaboración propia.