UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, LA LECTURA COMO GOCE Y LA LITERATURA COMO DERECHO PARA ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Claudia Inés Laiton Romero

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Educación

Bogotá, Colombia

2018

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, LA LECTURA COMO GOCE Y LA LITERATURA COMO DERECHO PARA ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Claudia Inés Laiton Romero

Tesis o trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Directora:

Liliana Isabel Neira Torres Fonoaudióloga, Magíster en Lingüística Española

Codirector:

Jesús Enrique Rodríguez Pérez Licenciado en Español, Filósofo, Magíster en Filosofía, Doctor en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos

Línea de Investigación:

Lenguajes y Literaturas

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Educación

Bogotá, Colombia

2018

Dedicatoria

A Dios por consentirme tanto.
A mis padres por ser mi soporte, fortaleza y ejemplo de vida en todo momento.
A mi hija, por ser mi verdadera escuela y estudio de maestría. De ti aprendo cada día.
A mis hermanas, colegas de sueños, brazos en quien descansar.
A mis estudiantes, por su amor y enseñanzas, con ellos, se que puedo ser mejor cada día.

Agradecimientos

Agradezco a las maestras, compañeras de lucha, Patricia, Mery, Libia, Rocío, Sofía y Liana que donaron su tiempo, conocimientos y experiencias para que esta tesis pudiera salir a la luz. Sin su colaboración, dedicación y entusiasmo nada de lo sistematizado en este documento hubiese sido posible. Espero que este trabajo, también en parte, las haya enriquecido personal y profesionalmente.

A mis asesores Liliana Neira y Enrique Rodríguez por su guía y dedicación. Hoy entiendo mejor mi rol en la educación. Gracias a ustedes y demás docentes de la maestría he reconfigurado, de forma nómada, mi quehacer en el aula y la relación con mis estudiantes.

A Leidy mi coordinadora por su apoyo y gestión. Al profesor Harold por compartir sus conocimientos y experiencia con esta investigación. A Pilar por leerme y dedicarme tiempo, aprendí muchísimo.

Resumen

Con el fin de reconocer diversas interpretaciones de la experiencia docente, sus sentidos, fortalezas, conflictos y debilidades para potenciar la propia práctica, desde el enfoque cualitativo, del método inductivo y el diseño de investigación sistematización de experiencias en educación, se caracterizaron las prácticas pedagógicas de enseñanza- aprendizaje de la lectura en escolares con discapacidad intelectual y diversas necesidades de apoyo. Esto se realiza mediante entrevista semiestructurada a seis docentes, el análisis de tres planes de aula y cinco encuentros con docentes de la "alternativa de apoyos", de tres colegios públicos de Bogotá. Se logró la construcción conjunta de unidades didácticas que superaron las barreras de acceso que significan las prácticas pedagógicas centradas en los procesos de decodificación y codificación de la lectura. Se implementaron prácticas de enseñanza – aprendizaje que dieron lugar a la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación. La evaluación y sistematización de la experiencia permitió, por parte de las docentes, el reconocimiento de estrategias didácticas efectivas que dieran relevancia a los textos propios, a las experiencias de vida, a las múltiples formas de leer. En estas propuestas los escolares fueron el centro de la actividad creadora, sujetos activos que, desde su experiencia individual, fueron capaces de construir significados únicos. Se avanzó en la literatura como derecho al dar relevancia al hecho comunicativo, al entrecruzamiento de lo afectivo, lo imaginario, lo emocional y a la experiencia compartida. Los alumnos lograron comprender y valorar diferentes visiones del mundo, enriquecer y transformar su existencia.

Palabras Claves:

Lectura como goce, discapacidad intelectual, necesidades de apoyo, prácticas pedagógicas, literatura como derecho, sistematización de experiencias.

Abstract

This thesis is based on qualitative research utilizing inductive reasoning. The selected design is the systematization of experiences in education. This study addresses different interpretations of teachers' experiences as well as strengths, weaknesses, senses and conflicts. Pedagogical practices in teaching-learning for reading were characterized and implemented in the classroom with children who have intellectual disabilities and diverse needs for support. The study was executed in three public schools with support strategies, located in Bogotá. A semi-structured interview was conducted with six teachers, three classroom management plans were analyzed, and five meetings were held with teachers working on the strategy to support school children with intellectual disabilities. Based on the meetings with instructors and a collaborative approach, different didactic units were prepared, implemented and evaluated in the classroom. The didactic units also resulted in teaching-learning practices for reading based on enjoyment of the aesthetic experience and daydreaming. The systematization of the experiences allowed teachers to recognize effective teaching strategies that give relevance to students' life experiences and the multiple ways of reading that students with intellectual disabilities are capable of. Students were the center of creative activity and active participants who formulated unique meaning, applying the lense of their personal experiences to their reading. The main outcome from this research was progress in reading as a right and the importance of the act of communication. Likewise, the intersection of the affective, the imaginary, the emotional and the shared experience was emphasized. Students were able to understand and value different worldviews while enriching and transforming their existence.

Keywords:

Reading as enjoyment, intellectual disability, support needs, pedagogical practices, literature as law, systematization of experiences.

Contenido

Lista de tablas VIII
Lista de Figuras IX
Introducción 1
CAPÍTULO 1 9
LECTURA Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL AULA 9
1.1 Visión Actual de la Discapacidad Intelectual 9
1.2 Escolares con Discapacidad Intelectual, las necesidades de apoyo y participación en el currículo 14
1.3 Prácticas pedagógicas 21
1.4 La lectura en escolares con discapacidad intelectual. Experiencias Anteriores 23
1.5 Lenguaje cognición y lectura 29
1.6 La lectura como goce desde la experiencia estética y de ensoñación en el aula 31
CAPÍTULO 2 38
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LECTURA PARA LOS EcDI Y AMPLIAS NECESIDADES DE APOYO. EL VALOR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE 38
2.1 Mirada a las prácticas docentes 39
2.2 El debate y la construcción colectiva 52
CAPÍTULO 3 62
LA LECTURA COMO GOCE DESDE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Y LA ENSOÑACIÓN EN EL AULA 62
3.1 Primera Didáctica: Pinocho se escribe con P 64
3.2 Segunda Didáctica: Preparándome para volar 69
3.1 Tercera Didáctica: Acercándonos a Rafael Pombo por medio de las TIC 73
3.2 Cuarta Didáctica: Seres fantásticos 80
3.3 Consideraciones pedagógicas finales para lectura como goce desde la experiencia estética y de ensoñación en el aula 88
CAPÍTULO 4 91
CONCLUSIONES 91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 101

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1 Estrategias y actividades diarias que involucran lectura y escritura. 43
Tabla 2 Actividades y estrategias para el fomento lector y escritor......44
Tabla 3 Síntesis primer y segundo encuentro docente. Objetivos y conclusiones......53
Tabla 4 Síntesis primer y segundo encuentro docente. Conclusiones lectura en EcDI.....55
Tabla 5 Objetivos y Desarrollo. Tercer y cuarto encuentro docente.....57
Tabla 6 Quinto encuentro docente 61
Tabla 7 Pinocho se escribe con P.....66
Tabla 8 Síntesis segunda didáctica. Preparándome para volar.....71
Tabla 9 Tercera Didáctica: Acercándonos a Rafael Pombo por medio de las TIC 74
Tabla 10 Tercera Didáctica: Acercándonos a Rafael Pombo por medio de las TIC 77
Tabla 11 Cuarta Didáctica: Seres fantásticos 82
Tabla 12 Cuarta Didáctica: Seres fantásticos Lisa la Exceptiva 85
Tabla 13 Cuarta Didáctica: Seres fantásticos 87
Tabla 14 Indicadores de una lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación.....89

Lista de Figuras

Pág.

FIGURA 1 MODELO MULTIDIMENSIONAL DEL FUNCIONAMIENTO HUMANO. FUENTE WEHMEYER M. L. ET AL 2008. PERSPECTIVE: THE INTELECTUAL DISABILITY CONSTRUCT. 11
FIGURA 2 DEFINICIONES ACTUALIZADAS DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL. BASADA EN TRES FUENTES CONSULTADAS. 12
FIGURA 3 REGISTRO CUADERNO DE ESPAÑOL. IMAGEN FUENTE RIAÑO (2012 P.100.) 27
FIGURA 4. SÍNTESIS DE TRES PLANES DE AULA.. 51
FIGURA 5 IMAGEN ENCUENTRO DOCENTE. 52
FIGURA 6 CONCLUSIONES Y ACUERDOS DE LOS DIFERENTES ENCUENTROS DOCENTES. 59
FIGURA 7 RESUMEN PUESTA EN COMÚN. TERCER Y CUARTO ENCUENTRO DOCENTE. 60
FIGURA 8 ENCUENTRO DOCENTE. PUESTA EN COMÚN 61
FIGURA 9 ENCUENTRO DOCENTE. SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EL AULA. 61
FIGURA 10 IMAGEN ENCUENTROS DOCENTES SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN EL AULA 61
FIGURA 11 PAULA SIGUE LA LECTURA QUE HACE LA PROFESORA EN VOZ ALTA. 64
FIGURA 12 DIDÁCTICA PINOCHO SE ESCRIBE CON P. 65
FIGURA 13 REPRESENTACIÓN DE LA OBRA LEÍDA 68
FIGURA 14 CAMILA 9 AÑOS. 68
FIGURA 15 ANDRÉS 8 AÑOS SECUENCIA TEMPORAL. 69
FIGURA 16 MURAL EN CLASE.: 70
FIGURA 17 SESIONES DE LA DIDÁCTICA ¿CON QUIÉN ME IDENTIFICO?, ... 72
FIGURA 18 AUTORRETRATOS 73
FIGURA 19 SECUENCIA DIBUJADA.. 76
FIGURA 20 ACERCÁNDONOS A RAFAEL POMBO POR MEDIO DE LAS TIC. 78
FIGURA 21 MI HISTORIA EN CUENTO. PRODUCCIÓN NARRATIVA. 78
FIGURA 22 "LAS DOS GATAS AFORTUNADAS" NARRACIÓN DICTADA POR LA ESCOLAR A LA DOCENTE,. 79
FIGURA 23 DIBUJO DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ INVESTIGACIÓN SOBRE EL AUTOR 80
FIGURA 24 LIBROS ARTESANALES. 81
FIGURA 25 DIBUJO. PARTE DE LA SECUENCIA DIBUJADA.. 83
FIGURA 26 UN SEÑOR MUY VIEJO CON UNAS ALAS ENORMES. LO QUE NO ME GUSTÓ.. 83
FIGURA 27 VIENDO LISA LA ESCÉPTICA. 85
FIGURA 28 LOS SIMPSONS: LISA LA ESCÉPTICA. SECUENCIA DIBUJADA, ESCRITA A VARIAS MANOS.. 86
FIGURA 29 SOY UN SER FANTÁSTICO. PRODUCCIONES LIBRES DE LOS ESCOLARES. 87
FIGURA 30 CONSIDERACIONES ESPECÍFICAS PARA EL ABORDAJE DE LA LECTURA COMO GOCE 90

Introducción

Este trabajo de investigación surge de la necesidad de reivindicar la lectura como goce para los escolares con discapacidad intelectual. Para muchos, la lectura es un medio estimulante que logra llevar al lector a mundos inimaginados, lo saca de la rutina para llevarlo a lo más profundo de sí mismo y, a su vez, le proporciona una necesidad de cambio y de transformación. Aunque en ocasiones, es solo una barrera, que no permite avanzar, construir significados, expresarse, o disfrutar del mundo letrado. Por lo que la escuela debe estar mejor preparada para dar mayores oportunidades de participación a la variedad de lectores y experiencias lectoras que hoy día se entiende existen en el aula de clase.

Si bien, el sistema educativo colombiano ha logrado significativos avances en cuanto a una educación respetuosa de las diferencias y en la equiparación de oportunidades, aún existen dificultades para lograr el acceso, la participación y el éxito de escolares con algún tipo de discapacidad. Sarmiento (2011) encontró que, en el 2008 los niños de 6 a 11 años con discapacidad asistían a la escuela en un 27,4 %, mientras que sus pares sin discapacidad lo hicieron en un 85 %. Solo en 12 % de los adolescentes con discapacidad asistían a la escuela, en tanto los muchachos de igual edad, sin discapacidad, lo hacían en un 72,9%. Tres de cada cuatro menores con discapacidad que asisten a una institución educativa lo hacen a una oficial, entran más tarde a la educación formal básica, tienen un nivel alto de repetición en los primeros años de primaria, se retiran en mayor proporción que sus compañeros sin discapacidad y, cerca de la mitad, tienen como máximo nivel de escolaridad alguno de los cinco niveles básicos. Este panorama resulta muy preocupante e indica la necesidad de seguir transformando las políticas y prácticas educativas para que ningún niño, niña o joven se quede por fuera y pueda lograr el máximo desarrollo de todas sus capacidades.

Es de subrayar que, en la actualidad, desde un constructo ecológico, la discapacidad es entendida como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de

condiciones con los demás (ONU 2006). Esta no es una condición estática, sino que varía de acuerdo con la cantidad, la prontitud y eficacia de los apoyos que se brinden a las personas que la viven. En el contexto educativo pueden ser múltiples los obstáculos que experimentan los escolares con discapacidad para la participación en el currículo y el alcance de los aprendizajes, más aún, cuando estos están directamente relacionados con los propósitos de la educación, como ocurre en el caso de la discapacidad intelectual.

Los Escolares con Discapacidad Intelectual (EcDI) son heterogéneos. Como todo niño, niña o joven, cuentan con variadas capacidades, intereses, necesidades y/o restricciones. La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), en sus más recientes aportes describe que, la discapacidad intelectual (DI) es un estado del funcionamiento, multidimensional, que comienza en la infancia. Está caracterizada por limitaciones significativas en la conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), en el funcionamiento intelectual y se ve afectado de forma positiva por los apoyos individualizados que se provean (AAIDD, 2010 Traducción Verdugo, 2011). Los EcDI pueden experimentan diversas restricciones para el acceso al currículo, riesgo de alta repetición de grados, fracaso o abandono escolar por no encontrar en el sistema la comprensión, los apoyos, ajustes que requieren para el alcance de todas sus potencialidades y vivir como ciudadanos partícipes, activos y felices en la sociedad.

Desde esa perspectiva, dentro de los procesos de inclusión social, una de las capacidades más relevantes es la lectura, pues su apropiación hace sujetos libres, independientes, con identidad y dignidad. Permite aprender, imaginar, interpretar, construir, reconstruir, volar y por qué no, leernos a nosotros mismos, desde nuestras complejidades, angustias y convicciones. Castañeda y Pérez (2017) afirman que la lectura amplía el vocabulario, transforma actitudes, puede ayudar a encontrar soluciones a conflictos, hallar respuesta a múltiples preguntas, estimular el deseo de superarnos y enaltecer nuestra visión del mundo. Con estos factores el individuo puede conocerse mejor a sí mismo y reconocerse como parte de una comunidad, enraizarse en las tradiciones, aprender a valorar otras culturas, acceder al extraordinario universo del arte y la literatura.

En ese contexto, Petit (2001) afirma:

> *"Cada uno de nosotros tiene derechos culturales: el derecho al saber, pero también al derecho imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen, en cada edad de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo y a la apertura hacia el otro"* (p.23).

Sin embargo, hablar del derecho a imaginar, al libro, a la lectura, al arte, a la literatura y la cultura todavía parece ostentoso. Rey (2016) al hablar sobre el derecho de los niños a leer, a disfrutar de los libros y la cultura, destaca las cifras alarmantes en los niveles de retraso en el desarrollo, en la desnutrición y estadísticas de muerte infantil a nivel mundial. En el caso de Colombia es fácil hacer el paralelo, por ejemplo, no logró los Objetivos del Milenio, la pobreza sigue afectando a más de 13 millones de colombianos, de los cuales 3,7 millones son pobres extremos; el Chocó, La Guajira y el Cauca son departamentos con pobreza superior al 50 %; 1 de cada 2 colombianos que habita en zonas rurales es pobre y, anualmente, en el territorio colombiano mueren 7600 niños y niñas menores de 1 año (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015).

No obstante, Rey (2016) afirma que, incluso en condiciones donde falta el pan, la educación, el arte y la cultura alimentan el espíritu, permiten el diálogo con otros, con nosotros mismos, con el que quisiéramos ser y con el que no, formarnos, distraernos y vivimos mejor. Él plantea la urgente lucha por el derecho de los niños a la lectura, al arte y a todas las expresiones culturales por parte de familia, los maestros, los promotores y funcionarios que, en muchas ocasiones, tampoco gozan de manera completa de estos derechos. Incita a vivir la vida como un carnaval: bailando, leyendo, cantado, yendo a teatro, visitando ferias y bibliotecas con los niños y no reducir sus vidas a pruebas escolares estandarizadas.

Por otra parte, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2010) exhortan a que el desarrollo de la pedagogía de la literatura se centre en la apropiación lúdica, crítica y creativa de las obras. En este sentido, se trata de que se permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética del propio lenguaje, el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación.

Ahora bien, es indiscutible que la lectura para la vida es trascendental y no es un mero cifrado grafía – fonema. Diferentes investigaciones con escolares con discapacidad intelectual, encontraron que las prácticas pedagógicas con frecuencia tienen propósitos limitados. Los maestros inclinan todo su quehacer en tareas mecánicas que promueven la memorización, la mejora de la letra (Martín, 2011, León, 2015) y enfatizan en los procesos de decodificación y codificación (Riaño, 2012), lo que lleva a que las prácticas docentes no siempre estén ligadas al reconocimiento social, comunicativo y de disfrute del lenguaje para los EcDI. Es necesario, por tanto, continuar investigando sobre propuestas pedagógicas que se acerquen a la realidad cambiante de los escolares con discapacidad, que logren promover iniciativas de educación inclusiva y donde la lectura se posicione como un espacio enriquecedor y apasionante para ejercer la capacidad de fantasear, soñar y fabular libremente.

Petit (2001) sostiene que la escuela, en varios casos, es el único espacio donde los niños se encuentran con los libros. Sin embargo, para muchos, la escuela está ligada a malos recuerdos, angustias memorias de fracaso, desmotivación y humillación. Debido a que algunos discursos y prácticas docentes frente a la lectura, están determinadas por el control y la obligación, y dejan de lado el gusto o el deseo por esta actividad (2001, p. 24). Lo anterior hace indispensable pensar en procurar mayores esfuerzos para estimular la lectura no solo desde lo cognoscitivo, sino desde lo afectivo, la recreación y el goce para todos los escolares, especialmente para aquellos que aún no logran acceder a esta.

Todo lo anterior me ha llevado al cuestionamiento de *¿cuáles prácticas pedagógicas pueden propiciar mejores acercamientos hacia la lectura como experiencia lúdica, crítica y creativa en los escolares con discapacidad intelectual que experimentan mayores barreras para la participación en el currículo?*

Según la información del Sistema Integrado de Matrícula – SIMAT, consolidado por la Oficina de Planeación de la Secretaría de Educación Distrital (SED) de Bogotá, con corte al 22 de septiembre de 2017 (anexo A), hay en el sistema oficial 16.209 escolares con alguna discapacidad. De estos, el 69,5 % se encuentra caracterizado con discapacidad intelectual y son atendidos en educación formal, distribuidos el 87,8 % en aula regular y el 12,2 % en alternativas de apoyo del distrito para el desarrollo de habilidades para la vida o formación vocacional (grupos NE de SIMAT). Estos

últimos representan el 0,16% del universo total de la matrícula oficial de Bogotá y son el interés particular de esta investigación.

Como señalan Ryndak et al. (2014) no se han realizado suficientes investigaciones que examinen en detalle la relación entre los estudiantes con necesidades de apoyo mayores y los servicios que reciben en contextos educativos, su nivel de participación y progreso en los diferentes planes de estudio o sus niveles de inclusión como adultos después de salir de la escuela. De igual forma señala que hace falta determinar el progreso de los estudiantes en los currículos complementarios o alternativos en el desarrollo de habilidades para la vida y la autodeterminación en relación con el empleo, el acceso a la comunidad, las amistades y redes sociales, situación que no está lejos de la realidad colombiana.

Si bien, en el país recientemente se expidió el decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que reglamenta la educación inclusiva, este no hace mención alguna sobre el cubrimiento de las necesidades de apoyo adecuado, oportuno y/o individualizado en salud, conducta adaptativa, habilidades intelectuales, participación y contexto de los escolares que experimentan dos o más condiciones de discapacidad para la adecuada promoción de sus interés, educación, desarrollo humano y/o bienestar. Solo menciona el diseño de un Plan Individualizado de Ajustes Razonables, PIAR en el que se le endilga todo el avance y transito educativo al docente de aula, al docente líder de apoyo a la inclusión y a la familia, sin la garantía real de acompañamiento sistemático o formación pedagógica permanente.

Aunque el Plan Distrital de Lectura y Escritura "*Leer es volar*" (2016) busca promover la lectura y la escritura, el conocimiento y la cultura, desde la primera infancia y a lo largo de la vida, como garantía de los derechos culturales y educativos de todo ciudadano. Hacen falta mayores esfuerzos para la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas dirigidas a los EcDI especialmente los procesos que implican lectura. En los que se hace uso constante de textos poco auténticos, experiencias poco significativas, vivenciales o reales y se pone especial énfasis en la grafomotricidad, en el dominio de la decodificación - codificación del lenguaje escrito propios de la enseñanza tradicional de la lectoescritura (Martín, 2011, Jiménez, 2011, Riaño, 2012, León, 2015, Ocampo, 2016).

Por ello, esta propuesta investigativa pretende dar otra mirada a las prácticas pedagógicas de lectura. Dar relevancia a las experiencias estéticas y de ensoñación infantil, como posibilidad lúdica, crítica y creativa que llevan a vivir la lectura como goce, en la que el niño, niña, joven en condición de discapacidad no es mero receptor pasivo, al contrario, es sujeto activo que desde su experiencia es capaz de establecer un diálogo con el texto y el autor. Interpreta de forma única, da cuenta de sus gustos e intereses, se divierte, imagina y construye una experiencia estética para comprender y transformar su realidad.

De esta forma el objetivo general de este trabajo es construir, colaborativamente, propuestas pedagógicas para el abordaje de la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación en escolares con discapacidad intelectual con diversas necesidades de apoyo que promuevan la literatura como derecho.

Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

1) Identificar las prácticas pedagógicas que posibilitan o no la lectura como goce y la ensoñación en escolares con discapacidad intelectual.

2) Diseñar colaborativamente con seis maestras de diferentes estrategias de apoyo del distrito, propuestas de aula que promuevan la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación.

3) Caracterizar a la luz de las posibilidades individuales las experiencias de lectura como goce de los escolares con discapacidad intelectual.

4) Señalar algunas orientaciones específicas para abordar la lectura como goce desde la experiencia estética y de ensoñación en escolares con discapacidad intelectual y que promueva la literatura como derecho.

Esta investigación, es una oportunidad para la comunidad educativa de comprender mejor las necesidades de los educandos a través de propuestas pedagógicas, llenas del reconocimiento de las posibilidades con las que cuenta todo ser humano, sencillas pero con calidad y calidez. Con la que se pretende aportar a ese proceso continuo de mejora de la escuela de la que hablan Ainscow y Haile-Giorgis (1999) donde, la inclusión, en sí misma, incluye reflexionar sobre los

procesos, los cambios metodológicos y organizacionales en respuesta a los alumnos que tienen dificultades, que funcionan como catalizadores que logran beneficiar a todo el alumnado, en busca de equidad y excelencia.

En ese orden de ideas, la metodología seleccionada para alcanzar de los objetivos planteados en esta investigación es la sistematización de experiencias. Según Torres (1999) el interés central de este diseño no es conocer cómo es el profesorado, o cómo y por qué piensan y actúan de determinadas maneras. La pretensión es cualificar la propia realidad "comprender la práctica para transformarla" proporcionando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores, característica propia de las diferentes modalidades críticas de investigación. En ella, las experiencias educativas son entendidas como construcciones colectivas de sentido, coexisten diversas lógicas, un escenario complejo y contradictorio que busca ser abordado desde la sistematización.

De igual forma, Torres (1999) indica que la sistematización posibilita el diálogo entre los participantes, revela la diversidad de vivencias, la pluralidad de miradas, lo que hace inteligibles sus sentidos, fortalezas y debilidades. El cruce de interpretaciones y saberes facilita no solo, la construcción de conocimiento, sino la socialización a otros del conocimiento generado, la formación por su carácter de experiencia pedagógica para quienes participan en ella, y la transformación al permitir a cada individuo complejizar su lectura de realidad y deliberar sobre los modos de intervenir en ella.

En consecuencia, el diseño incluyó cuatro momentos. En el primero, se estableció contacto y se realizó una entrevista semiestructurada a seis docentes de tres colegios públicos de Bogotá que trabajan con escolares con discapacidad intelectual en la "estrategia de apoyos" de la que habla la Resolución 1525 de 2017 de la SED. En el segundo momento, se conformó un grupo de trabajo con las maestras entrevistadas, se compartieron procesos de enseñanza -aprendizaje desde las múltiples experiencias y se emprendió una construcción conjunta para el abordaje de la lectura desde una perspectiva diferente a la tradicional evidenciada por Martín (2011), Jiménez (2011), Riaño (2012), León (2015) y Ocampo (2016).

A través de dicho constructo se buscaba promover la literatura como derecho desde la imaginación, la experiencia estética y la ensoñación en EcDI con diversas necesidades de apoyo.

En la tercera etapa las docentes participantes socializaron en plenaria su puesta en escena, de las consideraciones pedagógicas construidas colectivamente para el abordaje de la lectura en el aula. Por último, en el cuarto momento, se hizo un análisis a la luz de la teoría de las experiencias escolares y se señalaron algunas orientaciones específicas para abordar la lectura como goce desde la experiencia estética y de ensoñación en EcDI, a fin de promover la literatura como derecho.

De esta forma, en el primer capítulo se estructuran los fundamentos teóricos de esta investigación. Por un lado, se encuentra la actualización del concepto de discapacidad intelectual, necesidades de apoyo, participación en el currículo y sus respuestas educativas en diferentes países. En seguida se recoge lo esencial de las experiencias anteriores de lectura en EcDI en diferentes ámbitos. Se realiza un breve entrecruzamiento entre cognición, lenguaje y lectura para dar apertura a las posiciones teóricas que permiten comprender la lectura como una experiencia estética, de ensoñación que promueve la lectura como goce y el derecho a la literatura en los escolares con discapacidad.

En el segundo apartado, se caracterizan las prácticas pedagógicas de lectura en escolares con discapacidad intelectual, se evidencia el producto de la reflexión conjunta y el trabajo colaborativo. En el tercer capítulo, se sistematizan las unidades didácticas o proyectos de aula trabajados por cada una de las docentes, el producto creativo de los escolares y el análisis de las diversas posibilidades en las que niños y jóvenes expresan libremente sus experiencias, pensamientos, relaciones con sus familias, compañeros y entorno, sin tensiones o angustias, permitiendo aflorar la lectura como goce desde las diferentes formas de comunicación y se validan las diferentes posibilidades de representación y expresión de los EcDI.

CAPÍTULO 1
LECTURA Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL AULA

En este capítulo se sustentan los fundamentos teóricos de la presente investigación. En primer lugar, se expone una visión actualizada del concepto de discapacidad intelectual, las necesidades de apoyo para la participación en el currículo, las respuestas educativas en diferentes países y una descripción de la atención educativa de la estrategia de apoyos del Distrito (Resolución 1525 de 2017), de la que escolares y docentes son partícipes de esta investigación. En seguida se aborda el concepto de prácticas pedagógicas y se hace un recorrido por las experiencias anteriores de lectura, en diferentes ámbitos, que permiten esclarecer cómo se ha abordado ésta en EcDI. En el último apartado, se exponen las posiciones teóricas que permiten comprender la lectura como una experiencia estética y de ensoñación que promueven la lectura como goce y la literatura como derecho para los escolares con discapacidad.

1.1 Visión Actual de la Discapacidad Intelectual

El concepto de discapacidad se mantiene en evolución constante. En la actualidad se comprende como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las barreras (de actitud o del entorno), que dificultan su participación plena en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás (ONU 2006). Entendida así, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones. Muchas de las cuales son creadas por el contexto que requieren para su atención modificaciones ambientales y responsabilidad colectiva de la sociedad. Esta perspectiva ha permitido avanzar en el reconocimiento de derechos, libertades, aspectos de autonomía, necesidades de apoyo y mejora en la calidad de vida de las personas con discapacidad.

En la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud, OMS (2001) se incluye en la definición de discapacidad los términos limitación, actividad y participación. El primero hace referencia a una falta o alteración del cuerpo o de una función fisiológica o psicológica. La segunda es la naturaleza y la amplitud del

funcionamiento a nivel personal. La tercera es la naturaleza y amplitud de la implicación de una persona en las situaciones de la vida. De igual forma, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad CDPD (2006) estableció que las personas con discapacidad, incluyen a aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

La comprensión de la Discapacidad Intelectual (DI) ha avanzado en la misma línea. Los términos retraso mental, mentalmente deficiente, retrasado mental, entre otros, se usaban para describir una variedad de deficiencias que, desde una concepción reduccionista, se fijaba solo en la patología de la persona, en la que la característica principal era el rendimiento mental inferior, diagnosticado por medio de la discrepancia entre la edad cronológica y mental. En el año de 1992, el Comité de Terminología y Clasificación de la Asociación Estadounidense de Retraso Mental (AAMR, ahora Asociación Americana Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD) adoptó el modelo del funcionamiento humano de la CIF. Aunque mantuvo el término retraso mental, propuso que la discapacidad, se manifestaba como un estado del funcionamiento que se da dentro del ajuste entre las capacidades, las limitaciones de la persona y el contexto en el que esta funciona. Es decir, el término retraso mental dejó de referirse a una condición interna de la persona, para describir un estado de funcionamiento humano, donde los factores contextuales ambientales y personales, pueden influir de forma directa o indirecta en una o varias dimensiones de este funcionamiento y que han de tenerse en cuenta para comprender mejor a cada individuo. (Wehmeyer et al., 2008, p.313).

Más adelante, en el 2007, la AAIDD sustituyó dicho término por el de DI, que incluye el ajuste entre las capacidades de la persona, el contexto en el que ésta funciona, la disponibilidad de apoyos y el enfoque multidimensional de la discapacidad (Navas, Verdugo y Gómez, 2008). Otras razones comúnmente aceptadas para el cambio de término, fue la acumulación a lo largo del tiempo de referentes negativos de esta condición (Walsh, 2002) y la reconceptualización crítica del constructo para incorporar varios elementos en la definición como el paradigma de apoyos y la influencia de los factores externos en el funcionamiento (Wehmeyer et al., 2008, Guillén, Verdugo, Arias y Vicente, 2015).

El marco teórico propuesto por el AAIDD para entender la DI es un modelo multidimensional del funcionamiento humano. Incluye cinco dimensiones, las habilidades intelectuales (comprender ideas, aprender de la experiencia, dar sentido a las cosas, saber qué hacer), el comportamiento adaptativo (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), la salud (bienestar físico, mental y social que puede afectar el funcionamiento directa o indirectamente en cada una o todas las otras cuatro dimensiones), la participación (desempeño en actividades reales en sociedad: hogar, educación, trabajo, esparcimiento, actividades culturales y espirituales) y el contexto (factores ambientales: entorno físico, social, actitudinales y factores personales: género, raza, edad, motivación, estilo de vida, hábitos, antecedentes sociales, etc.), determinantes para comprender la singularidad, la diversidad de las personas con alguna limitación y sus necesidades de apoyo (AAIDD 2010. Trad. Verdugo 2011).

Estos apoyos, desde una base ecológica, son definidos como recursos y estrategias que apuntan a promover el desarrollo, la educación, los intereses, el bienestar personal y que mejoran el funcionamiento individual (Wehmeyer et al., 2008). Como paradigma, proporcionan el marco conceptual para la evaluación de las necesidades individuales y el desarrollo de sistemas de apoyos individualizados que implica determinar el perfil y la intensidad de los mismos para una persona en particular. Proporcionados de manera eficaz, mejoran el funcionamiento humano, el crecimiento personal, la inclusión comunitaria, la autodeterminación y el empoderamiento (AAIDD Trad. Verdugo 2011). La figura 1 muestra el modelo multidimensional y su relación con los apoyos individualizados.

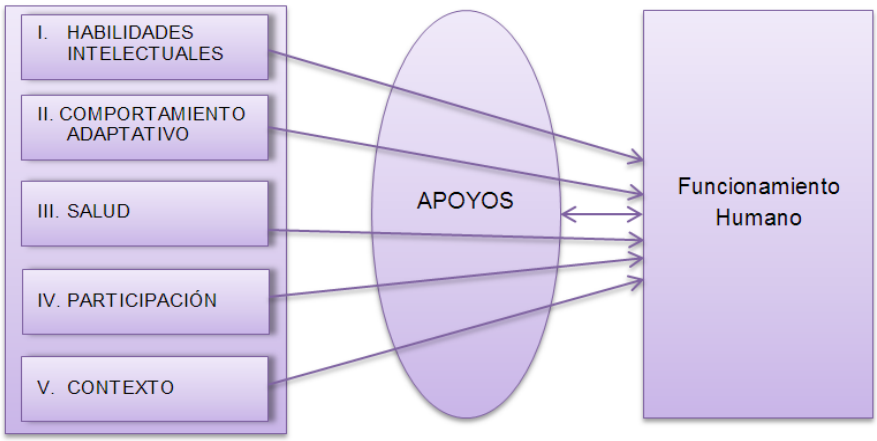


Figura 1 Modelo multidimensional del funcionamiento humano. Fuente Wehmeyer M. L. et al 2008. Perspective: The intelectual disability construct.

Para la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2013), en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales el DSM-V, la discapacidad intelectual o trastorno intelectual del desarrollo es uno de los posibles desórdenes del neurodesarrollo. Inicia durante el período de desarrollo, incluye déficits de funcionamiento tanto intelectuales como adaptativos en los ámbitos conceptual, social y práctico. Para su diagnóstico deben cumplirse tres criterios:

A. Déficits en las funciones intelectuales, como razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje de la experiencia, confirmados por la evaluación clínica y las pruebas de inteligencia individualizadas y estandarizadas.

B. Déficits en el funcionamiento adaptativo que resultan en el incumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la independencia personal y la responsabilidad social. Sin un apoyo continuo, los déficits adaptativos limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria, como la comunicación, la participación social y la vida independiente, en múltiples entornos, como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

C. Inicio de déficits intelectuales y de adaptación durante el período de desarrollo.

(DSM-V 2013, p 33)

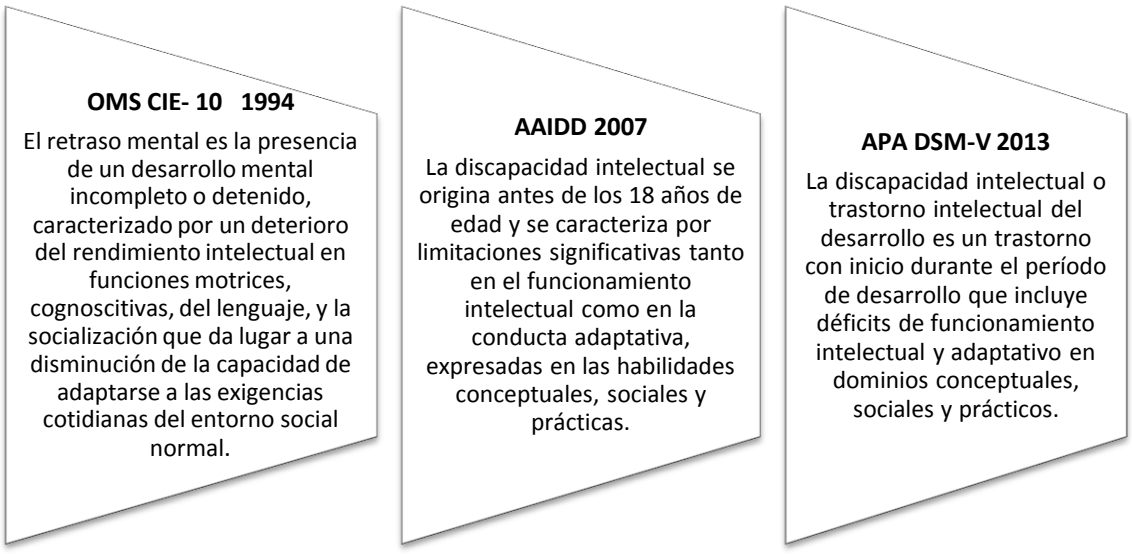


Figura 2 Definiciones Actualizadas de Discapacidad Intelectual. Basada en tres fuentes consultadas.

Por otra parte, la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, OMS, en su décima versión CIE- 10, que proyecta una versión actualizada en mayo 2018, usa el término retraso mental para describir la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen a un déficit en el rendimiento intelectual de las funciones motrices, cognoscitivas, del lenguaje y la socialización, lo que da lugar a una disminución de la capacidad para adaptarse a las exigencias cotidianas del entorno social normal. Dicha categoría diagnóstica está subdividida en niveles que permite determinar mediante la aplicación individual de test de inteligencia estandarizado, escalas de madurez social y de adaptación que tienen en cuenta factores culturales, lingüísticos, edad y otras condiciones físicas, el nivel de implicación o deterioro, etc. (OMS, 1994, Trad. 2000).

Es importante subrayar aquí lo que dice Bersani (2007), la transformación fundamental no es una sustitución lingüística para retraso mental, sino lo que subyace al término, es decir, la reconceptualización y el cambio de paradigma que, si no es entendida de esta forma, simplemente es el reemplazo de una etiqueta estigmatizadora por otra. Siempre es necesaria una vigilancia cuidadosa para garantizar que los derechos, privilegios y dignidades de cada individuo son respetados y preservados.

De igual forma, la teoría de las capacidades de Amartya Sen ha permitido avanzar en otras construcciones menos médicas y de la rotulación de las discapacidades. Él propone dos niveles: 1) el nivel de la realización del bienestar, el cual es evaluado por los funcionamientos, y 2) el nivel de las posibilidades o bienestar factible, que es evaluado por las capacidades (Urquijo, 2014). Es posible distinguir apropiadamente entre si una persona es realmente capaz de hacer cosas que valoraría hacer, y si posee los medios o instrumentos o permisos para perseguir lo que le gustaría hacer (Sen, 2005).

Para finalizar es indispensable indicar que, aunque el Ministerio de Salud y Protección Social en el informe Sala Situacional de Personas con Discapacidad Nacional del año 2015 señaló que existían 3´051.217 personas con algún tipo de limitación, con una tasa de prevalencia del 6,3 % no se ha determinado aún cuántos están relacionados con DI, dónde están o qué tipos de apoyos requieren. Sin embargo, se estima que la DI afecta a entre 1 y 3 % de la población general (González, Sanz, García, Gaztañag, Bengoa y Pérez, 2008), en los países subdesarrollados se

incrementa entre un 4 y un 5 %; en cerca de un 50 % de los casos se desconoce la etiología (Piñeros, 2010).

1.2 EcDI, las necesidades de apoyo y participación en el currículo

El proceso por conseguir una educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en Colombia ha superado varias etapas. Desde la abierta exclusión y la educación especial como única realidad para las personas con discapacidad. La posterior integración escolar, que sin grandes transformaciones abrió la posibilidad de la atención educativa en entornos más integrados en aulas regulares (Ocampo, 2016). Estas concepciones anteriores, se preocuparon por darle cabida en los sistemas educativos a los niños y niñas con discapacidad, que eran los más susceptibles de ser excluidos del sistema. Con el avance del acceso a la educación, la educación para todos y la diferencia como derecho desde el enfoque inclusivo, surge la posibilidad de trabajar en una mejor educación, eliminando las barreras derivadas de edad, género, religión, procedencia, etnia, riqueza, orfandad o discapacidad (UNICEF, 2008).

La educación como un derecho y un servicio público debe procurar acceso a todos los aprendizajes básicos e imprescindibles para afrontar la vida adulta (UNESCO 2017) y garantizar a todos los escolares el alcance de sus máximas potencialidades. En este sentido, para la consecución de estos debe proporcionar los apoyos, medios técnicos y humanos necesarios y suficientes. En cuanto a los EcDI lejos de ser un grupo homogéneo, son diversos, cada uno cuenta con múltiples habilidades, posibilidades y/o restricciones de acuerdo con el entorno sociocultural y con la cantidad de apoyos familiares, médicos y contextuales con los que se haya acompañado desde temprana edad. Las investigaciones sobre DI han demostrado que los EcDI al igual que todos los seres humanos poseen potencial de aprendizaje; sin otro limitante que la discapacidad, con adecuados ajustes curriculares y apoyo educativo de carácter adicional o diferente, demuestran capacidades para la resolución de problemas, buen nivel de adaptación e independencia, adecuado progreso en el currículo (Ryndak, Jackson, y White, 2013), lo que posibilita que accedan, cursen y participen con éxito de la educación básica, secundaria y media.

No obstante, en algunas situaciones, aunque se brinden los facilitadores de contexto y aprendizaje adecuados, persisten las restricciones para la participación en el currículo. Esto hace necesario entonces, comprender mejor qué funciona para cada escolar con DI, determinar,

diseñar e implementar actividades educativas efectivas desde la intervención basada en la persona, incluido el Diseño Universal para el Aprendizaje e investigar formas de integrar aún más estas prácticas en entornos de educación inclusiva (Rao, Smith y Lowrey, 2017).

El informe mundial sobre la discapacidad de la Organización Mundial de Salud OMS (2011), afirma que la inclusión en un sentido estricto, como muchos diseños legislativos la han tomado, invoca a que todos los niños con discapacidad sean educados en aulas convencionales con niños de su misma edad, sin tener en cuenta la composición de los grupos, la disponibilidad de recursos, técnicos, tecnológicos ni humanos. Mientras que, entendida en un sentido más amplio, la educación inclusiva para los escolares con discapacidad puede impartirse en una variada gama de posibles entornos:

> En este modelo, la educación se puede impartir en un amplio espectro de entornos – escuelas y centros especiales, clases especiales, clases especiales en escuelas integradas o clases comunes en escuelas convencionales- a través de la aplicación del principio del "ambiente menos restrictivo (OMS, 2011, p. 236).

Para no caer en sistemas de educación segregada, se debe garantizar la participación equitativa en un proyecto común que dé respuesta a las distintas necesidades de las personas. Ainscow y Echeita (2011) afirman que la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. La presencia relacionada con el lugar donde son educados los niños y con qué fiabilidad y puntualidad asisten a las clases, sin ser un asunto restrictivo de ubicación "a qué tipo de centros acuden determinados alumnos". El término participación hace alusión a la calidad de las experiencias mientras que asisten a la escuela, por ello, su medida debe tener en cuenta el punto de vista de los propios alumnos, sus "voces" y la valoración de su bienestar personal y social. El éxito para los autores, está relacionado con los resultados del aprendizaje en relación al currículo de cada país, que no se configuran solamente con los resultados de los exámenes o los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

El presente estudio tiene en cuenta esa presencia, participación y éxito a la que hacen alusión Echeita y Ainscow (2011). Rescata otras historias, microrrelatos escondidos que han sido anulados al ser sometidos al discurso de la inclusión educativa estricta. Aquí, las historias de vida, familiares, educativas cobran gran significado a la hora de tomar decisiones ajustadas a las necesidades y realidades de cada uno de los escolares desde la educación regular. Hay que tener

en cuenta que, en Bogotá, el 0,16 % de los escolares cursa su educación formal mediante Alternativas de Apoyo del Distrito para el Desarrollo de Habilidades para la Vida o Formación Vocacional (Resolución 1525 de 2017. SED). Aunque esta cifra sería menor si se reconociera la diferencia en cada aula bogotana o mayor si se abriera la puerta a todos los escolares con necesidades de apoyo generalizadas y extensas que aún se encuentran por fuera del sistema educativo (Sarmiento, 2011).

Los estudiantes que acceden a estas estrategias de apoyo cuentan con significativas restricciones en el nivel de desempeño, realización y participación en diferentes aspectos básicos de las diversas dimensiones del funcionamiento humano como en el autocuidado (higiene, arreglarse, cuidado de la propia salud, medir riesgos), comprensión-expresión del lenguaje oral, aprendizaje básico (copiar, aprender a leer, escribir, calcular, pesar, centrar la atención), establecer relaciones e interacciones interpersonales, resolver problemas cotidianos y/o tomar decisiones (caracterización teniendo en cuenta la CIF 2001 p 131-132), a quienes se les proveen apoyos generalizados para el aprendizaje, ajuste curricular de forma significativa en cuanto objetivos, contenidos y procesos de evaluación. La mayor parte de los escolares ingresan después de finalizar (o fracasar repetidamente) su etapa de educación básica en aula regular, otros pocos inician en esta opción de apoyo, para luego pasar a procesos de inclusión en aula regular con algunos apoyos.

De este tipo de itinerarios educativos flexibles y de sistemas de apoyo existen ejemplos por todo el mundo, buscan el desarrollo máximo de capacidades, vida independiente, bienestar personal e inclusión social, que permitan la permanencia, participación y éxito de los escolares con discapacidad. En Chile, por ejemplo, el decreto 1300 de 2002 regula la atención de niños y niñas con trastornos específicos del lenguaje (TEL) en Escuelas Especiales de Lenguaje y en escuelas básicas cuyo objetivo principal es el desarrollo de las competencias establecidas en el currículo de educación regular aprobados por el Ministerio de Educación. El Decreto 170 de 2010 del mismo país, fija normas para determinar cuáles alumnos con necesidades educativas especiales serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. La reglamentación señala las funciones profesionales, aplicación de evaluaciones para identificar el tipo e intensidad de los apoyos que requiere para participar y progresar en sus aprendizajes, el diseño e implementación de estrategias de apoyo pedagógico e intervenciones individualizadas. De igual forma, determina la

prestación de apoyo con los profesionales o recursos humanos especializados, entre 7 y 10 horas semanales dentro de los establecimientos educativos en grupos de no más de cinco alumnos.

En España la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa provee programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, dirigidos a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje. Pone especial atención en las necesidades específicas de apoyo educativo de cualquier índole, en especial durante el curso del bachillerato. Establece que las administraciones educativas de cada territorio dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. Pueden por ejemplo, establecer planes para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social, asegurar diversos recursos para aquellos alumnos y alumnas requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o, por condiciones personales o de historia escolar para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales.

En México la Ley General de Educación (1993) y su reciente reforma en el decreto de la Secretaría de Educación Pública (Reformas DOF 11-09-2013, 01-06-2016, Acuerdo Número 27/12/17), contempla desde la educación inclusiva identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad a través de la educación especial. Esta permite a los escolares tener desempeños académicos equitativos, evitando así, la deserción, rezago o discriminación. Tiene como propósito, además de lo establecido por la Ley General, la capacitación y orientación a padres, maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atienden a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento, comunicación, o bien, con aptitudes sobresalientes. También se encarga de la formación para la vida independiente, la atención de necesidades educativas especiales de los educandos, el diseño e implementación de ajustes razonables, métodos, técnicas, materiales específicos y medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva.

La presentación de la educación especial en México se realiza por la modalidad escolarizada (Centro de Atención Múltiple, CAM) y la extraescolar (Unidades de Servicios de Apoyo a la

Educación Regular USAER). En la primera se brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares, con dos planes de estudios vigentes educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y el CAM laboral que promueve la formación para la vida y el trabajo de jóvenes entre 15 y 22 años de edad. La segunda es una instancia técnico-operativa ubicada en escuelas de educación regular; cuenta con personal docente, administrativo y de apoyo que presta sus servicios a una o más escuelas regulares con necesidades educativas especiales. A nivel nacional, cada unidad atiende a seis escuelas en promedio. Están dedicadas a brindar orientación, asesoría y servicios de apoyo orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. También existen otras instancias de apoyo a la inclusión como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización, Centros de Capacitación de Educación Especial, Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (Secretaría de Educación Pública, 2002).

Otro ejemplo es la Ley No. 26.206 de Educación Nacional de Argentina que procura asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Brinda atención educativa a aquellas situaciones específicas que no puedan ser abordadas por la educación común a través de la Educación Especial. Está es regida por el principio de inclusión educativa, parte de la premisa de que “va más allá del tipo de escuelas en donde son atendidos los escolares, superando, de esta forma, las definiciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional”. Esta y otras disposiciones municipales como Resolución CFE 144/11 de la ciudad de Buenos Aires (2011) establecen procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo. Esto con el objeto de darles la atención interdisciplinaria, establecer trayectorias educativas integrales de calidad para lograr la inclusión desde el nivel inicial y a lo largo de la vida.

En Estados Unidos, la ley de educación para individuos con discapacidades (IDEA por sus siglas en inglés) establece que tanto como sea posible, los niños con discapacidades deben ser educados en clase de educación regular con sus compañeros sin discapacidades con Programas Educativos Individualizados PEI. Estos planes incluyen los niveles actuales de logro académico y desempeño funcional escolar (PLAAFP), metas anuales, cómo se medirá el progreso, una explicación explícita,

si hubiere lugar de, por qué no participará en determinada clase o actividad regular con niños sin discapacidad, la educación especial y los servicios relacionados, ayudas y servicios extras que serán proporcionados a nombre del niño. También incluye la frecuencia, las fechas en que inician y terminan y dónde se llevarán a cabo los servicios, así como las modificaciones ante las evaluaciones estatales y cada cuánto se informará del progreso del niño.

Por otra parte, CAST Professional Learning (2016) hace evidente cómo se puede responder a las diferentes potencialidades del alumnado desde la atención inclusiva. Esa investigación examinó cómo la Organización del Bachillerato Internacional garantiza la educación inclusiva en las escuelas de Bachillerato Internacional en todo el mundo (África, Europa y Medio Oriente, Asia, Pacífico y las Américas). El estudio concluyó que existen buenas prácticas con referencia al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y prácticas inclusivas en distintos niveles:

> "1. A Nivel de clase en general: los maestros implementan prácticas instructivas inclusivas al proporcionar flexibilidad, opciones y andamios para los procesos de aprendizaje. Los maestros están familiarizados con la instrucción en el marco DUA con objetivos y métodos claros, materiales y evaluaciones flexibles para hacer que la instrucción sea accesible para todos los estudiantes.
>
> 2. A Nivel de clase en general, con apoyo para estudiantes específicos: algunos maestros brindan apoyo a los estudiantes que tienen necesidades específicas. Estos apoyos se proporcionan en escuelas que tienen equipos de apoyo de aprendizaje o maestros de recursos.
>
> 3. A Nivel del estudiante: se brindan servicios fuera del aula para los estudiantes que necesitan instrucción específica, adicional y práctica en habilidades específicas. Los equipos de apoyo para el aprendizaje pueden desarrollar un plan o perfil de aprendizaje individualizado para los estudiantes que necesitan apoyos específicos o servicios fuera del aula.
>
> 4. A Nivel de estudiante: los estudiantes con discapacidades identificadas u otras necesidades especiales reciben adaptaciones y modificaciones. Las escuelas crean un plan o perfil de aprendizaje individual para estos estudiantes, los apoyos se integran en la instrucción de toda la clase. Para los estudiantes con necesidades identificadas, también se proporcionaron adaptaciones y modificaciones para tomar los exámenes (CAST Professional Learning, 2016 p. 120).

En Colombia, el decreto 1421 de 2017 definió la atención educativa a escolares con discapacidad el marco de la educación inclusiva, en procura de un ambiente común de aprendizaje, sin discriminación, barreras para el acceso, permanencia o participación, que garantice los facilitadores y los ajustes razonables en cuanto a acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos y recursos necesarios en todos los niveles: MEN, entes territoriales e instituciones educativas. Entre las responsabilidades asignadas a los establecimientos educativos para la adecuada atención y garantía del derecho se encuentran contribuir con la identificación de signos de alarma o posible situación de discapacidad, reportar en el SIMAT, incorporar el DUA en el Proyecto Educativo Institucional, elaboración, implementación y seguimiento de los Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR, ajustar el sistema de evaluación institucional y de acuerdo con este, hacer seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, así como adelantar acciones con familias en cuanto a la concienciación del derecho a la educación y diálogo permanente para fortalecer la educación inclusiva.

Aunque este decreto busca superar las barreras inminentes que aún existen en materia de educación que el decreto 2082 de 1996, la resolución 2565 de 2003 y el decreto 366 de 2009 intentaron resolver, continúan existiendo vacíos que no permiten la articulación multiestamentaria del sistema educativo en cuanto a la inclusión como un asunto de justicia social. Se siguen desconociendo las necesidades de apoyo extensas y generalizadas para el máximo desarrollo y alcance de potencial humano para algunos escolares, por ejemplo, el MEN (2017), en el *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva,* endilga toda la responsabilidad del apoyo a dos profesionales para que el escolar alcance los objetivos, en sus palabras, “los maestros de aula y el docente de apoyo generen las estrategias pertinentes para que puedan alcanzar aquello que aún no saben o no dominan” (p.101). Con esta postura, continúa dejando solos a los maestros, que al ser reconocidos como los principales agentes de cambio social, necesitan apoyo y redes de colegas con ideas y desafíos similares.

Finalmente, para el caso colombiano y, específicamente para este trabajo investigativo, que la comprensión de la variedad de necesidades de apoyo que puede requerir un niño, niña o joven en alguna o toda su etapa escolar, para el desarrollo máximo de todas sus potencialidades, no se requieren de sistemas educativos paralelos o alternativos, sino una clara visión del propósito de la inclusión entendida en un sentido amplio (OMS 2011) y la necesidad de crear, organizar y dar

soporte a los sistemas de apoyos educativos. Frente a esto, Nadal, Grau y Peirats (2016) ratifican la necesidad de construir progresivamente un modelo de apoyo curricular propio de las escuelas inclusivas en el que se busque compartir e indagar conjuntamente alternativas educativas que permitan diversificar y adaptar el currículo a todos los alumnos, no desde una perspectiva individual-terapéutica, sino desde una perspectiva contextual.

1.3 Prácticas pedagógicas

Existen tres tipos de prácticas diferentes: las educativas, las docentes y las pedagógicas que, aunque relacionadas y con frecuencia tratadas indistintamente, cada una cuenta con características particulares. Las educativas suponen situaciones informales o formales, ejercidas por alguna fuerza educadora (abuelos, adultos, pares, etc.). Las docentes se centran en el docente, cómo se comporta, se expresa o relaciona, incluye estilos en contexto, hábitos y actividades. Las pedagógicas, objeto de esta investigación, son comprendidas como una acción recíproca, intencionada y reflexiva, en la que se establece la relación docente - estudiante orientada a construir saber y, donde intervienen creencias, conocimientos, actitudes y comportamientos.

La práctica pedagógica, para Ordoñez (2004), es una acción humana dotada de sentido, objetivos y significados para quien la realiza. La acción realizada y el sentido atribuido dependiente de las concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje que tenga el docente. Dichas acciones se encuentran enraizadas en contextos y situaciones concretas, en las que el docente haya sentido sus acciones y que, como efecto, producen resultados esperados o indeseados. Este tipo de práctica propone centrarse, no en lo que el maestro debe hacer para que aprendan sus alumnos o en lo que debe ponerlos a hacer, sino en las formas de relacionarse con los protagonistas, con otros participantes y con la multitud de herramientas, de medios, en un proceso paulatino de comprensión y acción.

Para Latorre (2004) es un espacio privilegiado donde se encuentran profesor y estudiantes, estructuran relaciones de tipo epistemológico (saberes a enseñar y aprender), didáctico (estrategias de enseñanza que se implementan) y sociales (donde participan sujetos miembros de grupos etarios, socioeconómicos y culturales). El docente consciente o inconscientemente maneja una concepción teórica y un cúmulo de valores en relación a la enseñanza -aprendizaje

que determina la práctica pedagógica en el aula de clase. Caldera, Escalante y Terán (2010) afirman que, los docentes, a lo largo de sus experiencias de vida, incorporan una serie de teorías implícitas que influyen en la toma de decisiones en las situaciones de aula. De esta forma, la práctica pedagógica en gran medida es la relación entre historia personal del educador y la construcción social y colectiva de la escuela.

En cuanto a la lectura, las prácticas pedagógicas que limitan los aprendizajes son aquellas que no tienen en cuenta los conocimientos previos, las inquietudes y expectativas de los estudiantes. Si se mantiene la concepción errada de que el niño es una tabla rasa, por ningún motivo el docente logrará ver, en sus estudiantes, sujetos conocedores, lectores y escritores inteligentes, que aprenden fácilmente y que poseen una gran riqueza, resultado del contexto y del mundo en el cual están inmersos. La enseñanza a través de métodos decodificativos, desestructurados del lenguaje, reducidos a formas fonéticas, carentes de significado, ocasiona alarmantes niveles de repitencia y deserción escolar en los primeros años de escolaridad; en los grados sucesivos se hace uso de la lectura y escritura sin considerar que son procesos permanentes, dinámicos que evolucionan en la medida en que se fortalece el lenguaje a través de la vida (Baracaldo, 2007).

También se dice que un docente que no lee, que tiene dificultades para interpretar un texto o expresarse por escrito difícilmente podrá suscitar en sus escolares el gusto por los libros y el placer por la lectura, por ello la formación docente como lector influye en la capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propio y el de sus estudiantes. La actualización en lo relativo a las concepciones contemporáneas de la lectura y estrategias para la enseñanza puede transformar, de manera positiva, la práctica pedagógica, los estudiantes tendrían una visión distinta de la lectura y se acercarían a ella con herramientas adecuadas (Caldera, Escalante y Terán, 2010).

Rodríguez (2013) propone replantear las formas de abordar la lectura y la escritura en el aula, dimensionar la oportunidad que tiene la escuela para formar lectores reflexivos, comprometidos con sus circunstancias, críticos y sensibles; favorecer la interacción transparente entre lector y texto, el reconocimiento del asombro, el sentimiento como aperturas a la comprensión del sentido de todo tipo de texto, científico, matemático, político o poético. Analizar la concepción que se tiene de los textos, como libros cerrados, acabados, inalterables, aislados unos de otros, fijos para determinadas asignaturas a los que solo hay que extraerles información, copiar, pegar

hacer resúmenes y repetir. En últimas, indica la necesidad de reflexionar sobre el papel que se les da a los lectores, a los que se les ha ignorado sus conocimientos previos, relaciones con el entorno, preocupaciones vitales diarias, contactos exitosos o frustrantes con los textos y su papel activo e imaginativo.

1.4 La lectura en escolares con discapacidad intelectual. Experiencias Anteriores

En esta sección se acopian algunos estudios que abordan la lectura y la literatura en escolares con discapacidad intelectual en diferentes contextos educativos. A nivel internacional se encuentran los estudios de Ramos (2004), Martín (2011), León (2015) y Ocampo (2016), en el nacional se encuentran las investigaciones de Beltrán et al. (2011), Riaño (2012), Navarro, Palau y Zambrano (2014), por último, frente a la literatura como derecho, Jiménez (2011).

Ramos (2004) señala que la lectura es una actividad cognitiva compleja, donde aprender a leer es mucho más que una cuestión de decodificación. Resalta que los escolares con discapacidad intelectual, al igual que sus pares, no son un grupo homogéneo, por ello, es casi imposible argumentar, de manera general, los mismos objetivos de enseñanza. Plantea como tesis general de su estudio que 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 se podría hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad intelectual. Esta investigación concluyó que no existen métodos o estrategias únicas en cuanto a la enseñanza de la lectura para la población con discapacidad intelectual. Las usadas para niños en procesos regulares son igualmente útiles para los escolares con discapacidad y viceversa. De igual forma, se dice que los niños aprenden a leer leyendo, por tanto, la acción docente no debe estar centrada en el tipo de método o estrategia sino en el respeto al proceso y a las etapas de desarrollo del escolar.

Por otra parte, Martín (2011) expone la necesidad de replantear la enseñanza del lenguaje escrito y la concepción de discapacidad que han conllevado a experiencias educativas alejadas de la realidad social. El interés principal de este trabajo fue mostrar la importancia del uso social contextualizado de las prácticas lectoescritas en las aulas de educación especial, en lugar de la tradicional enseñanza del código. Indica que enseñar a leer y escribir a niños con necesidades

educativas especiales no solo implica el entrenamiento en habilidades de transcripción de lo oral a lo escrito, sino que es de gran importancia la creación de situaciones culturalmente significativas en las que la lectura y la escritura actúen como medios para obtener metas sociales y de participación social.

Martín (2011) realiza una reflexión sobre la forma en que se abordan las dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. Refiere que centrarse en estas, supone el riesgo de que los niños se queden estancados, sin experimentar lo que es ser un lector o escritor de textos reales en un contexto social determinado. Frente a esto, es necesario el desarrollo de diversas capacidades ligadas al procesamiento y producción del discurso escrito. Plantea trabajar competencias de orden superior y usos sociales significativos de la lengua escrita mediante el apoyo de tecnologías o, sencillamente, pedirle al escolar que dicte en vez de escribir o que escuche textos escritos en vez de leer. De esta forma, es posible desarrollar las habilidades de comprensión y producción sin necesidad de usar las habilidades aún no desarrolladas por diversos motivos. Para finalizar, resalta la necesidad de analizar el entorno de los escolares, para seleccionar los ámbitos en los que es necesario usar el lenguaje escrito de manera funcional. El docente en este ámbito es un mediador en el avance de mayores grados de autonomía mediante la participación de los escolares en actividades letradas.

Por otra parte, León (2015) en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) del Estado de Puebla, México, examinó mediante el estudio de tres casos entre 7 a 9 años de edad, las características en la adquisición de la lectura y la escritura de los escolares con discapacidad intelectual leve, de primer ciclo de educación primaria, en modalidad de inclusión al aula regular. A su vez, de acuerdo con el nivel de conceptualización de los tres escolares implementó estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectoescritura. En la sistematización de las prácticas y procesos curriculares determinó que, en ocasiones, el quehacer docente se centra en la memorización del código, mejora de la caligrafía y la sanción de errores ortográficos.

A partir de dicho estudio, León puso en evidencia la importancia de reconocer, por parte de los docentes, los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, pues, de ellos depende la ubicación del escolar a nivel conceptual y la implementación de estrategias en las que la planificación didáctica debe basarse en las características y necesidades del alumnado.

A su vez, Ocampo (2016) observa la necesidad de intervenir en la dimensión comprensiva de la lectura, rol dominante de la escolarización. Frente a esto propone una visión política y subjetiva, para lograr una nueva ingeniería social que permita acceder y participar equitativamente de los derechos sociales y culturales más importantes para toda la población, entre ellos, la lectura. Lo anterior supone trabajar en dos aspectos, el primero, pensar en la educación inclusiva como un movimiento de reforma para superar la desigualdad social y educativa, la exclusión, la indiferencia colectiva y la violencia estructural; para el segundo, entiende la lectura como derecho inherente a toda persona, independiente de las características culturales, sociales, lingüísticas y cognitivas, como se plantea el artículo 27.1 de la Convención de Derechos Humanos, derecho a disfrutar libremente de las artes, la cultura y la información. De esta forma, la lectura, como tarea de todos, debe constituirse en una de las luchas esenciales de la justicia social de tipo oposicional y crítica al capitalismo cognitivo.

Ocampo (2016) subraya, así mismo, la necesidad de avanzar en la construcción de una política de lectura para personas en situación de discapacidad. Aunque, la didáctica de la lengua materna hoy día, tiene una concepción comunicativa, los estudiantes siguen leyendo y respondiendo actividades centradas en las lecturas elegidas por el profesor, de las que solo se benefician el 10% de los estudiantes. El mismo autor señala que las mejores actividades de aprendizaje son aquellas que se basan en el juego, el movimiento tridimensional, la creatividad y las acciones que fomentan el placer. Expone que los propósitos de la animación a la lectura deben dirigirse a concebir la lectura como la puerta de ingreso a la sociedad, la ciudadanía y la democracia. Para esto es necesario programar actividades y formatos que desarrollen las capacidades discursivas, comunicativas y lingüísticas de los lectores. Desarrollar una experiencia lectora lo más amplia y enriquecedora posible otorgando espacios significativos a los intereses, motivaciones, gustos y preferencias de quienes leen e identificar en qué situaciones los lectores se convierten en lectores pasivos o por qué motivos no logran disfrutar de la lectura.

En Colombia, en cuanto a la lectura en escolares con discapacidad intelectual Beltrán et al. (2011), en un proyecto pedagógico investigativo de la licenciatura en educación con énfasis en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional, se evidenció mediante entrevistas a funcionarios de alcaldías locales, cajas de compensación, bibliotecas y casas editoriales que los servicios en general están dirigidos a población sin discapacidad. En este sentido, se propusieron incitar el gusto y el goce por la lectura en dos colegios distritales de la ciudad de Bogotá que

contaban con dicha población en aulas exclusivas, mediante tres ejes de investigación: estrategias de mediación, la animación a la lectura como posible potenciador para el desarrollo de habilidades de pensamiento y juego dramático como herramienta de animación a la lectura. Los textos seleccionados fueron libros álbum, textos informativos con imágenes impactantes y descriptivas. Para la mediación se tuvieron en cuenta aspectos de la lectura en voz alta, intencionalidad, selección de los medios, ambientación, lectura del libro y trascendencia.

Respecto al juego dramático, con el fin de aumentar el goce por la lectura y la experiencia estética, los docentes en formación, mediante el juego, realizan como ejercicio de animación de poslectura la recreación de lo leído con los escolares a la vez que se aborda la enseñanza de valores, habilidades sociales y comunicativas verbales y no verbales. El juego se convirtió en una forma de representación y expresión de vivencias y emociones a través de la expresión corporal y la imaginación.

Riaño (2012) en investigación acción pedagógica, mediante observaciones de clases dirigidas por docentes y terapeutas, revisión de cuadernos de los estudiantes, entrevistas abiertas y diarios de campo de maestros que atendían a escolares con discapacidad intelectual en dos colegios privados, evidenció que hay predominio del método silábico y fonético fonológico. Que las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza del lenguaje escrito se centran en la mejora de la letra, en procesos motrices y de aprestamiento con procesos repetitivos sin finalidad comunicativa. Las actividades se asignan a todos los educandos sin tener en cuenta sus edades, necesidades y/o gustos. Los escritos de los estudiantes se caracterizan por ser cortos con errores al interior de las palabras y con contaminaciones de números y símbolos. No hay estructura textual, ni tampoco es claro para los escolares el objetivo de su producción. Todo ello, afirma Riaño, ha provocado frustración, rechazo y baja apropiación del sistema escritural en los escolares con discapacidad intelectual. También comprobó que hay poco esfuerzo por parte de los docentes en crear experiencias significativas y con sentido en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Riaño destaca que las prácticas emprendidas por docentes y fonoaudiólogas para escolares con discapacidad intelectual están limitadas al aprendizaje de la escritura como actividad motriz que impiden asumirla como un proceso de naturaleza social, cognitivo y cultural. Ni en los cuadernos revisados ni en las clases observadas se evidencia la escritura como proceso, apenas se

reproducen las sílabas y palabras vistas hasta el momento y se restringen los textos espontáneos en donde los estudiantes podrían expresar sus deseos, sentimientos o inconformidades.

En la discusión de los resultados Riaño afirma el temor, la apatía hacia las actividades escriturales, manifestadas en “no puedo”, “no sé”, “no quiero” o “no me gusta escribir” son el resultado de prácticas pedagógicas basadas en las dificultades del estudiante, que conducen de forma inevitable a la exclusión, mantienen baja la confianza y lesionan la autoestima. A manera de conclusión, resalta la necesidad de promover estrategias que generen la enseñanza de la escritura como un proceso, ajustes metodológicos y adaptaciones curriculares pertinentes que garanticen a cada estudiante un proceso de enseñanza-aprendizaje, que parta de su individualidad, con sentido, significativo, funcional y motivante.

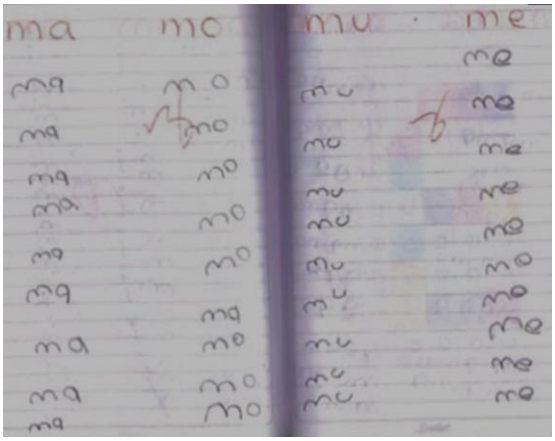


Figura 3 Registro cuaderno de español. Imagen Fuente Riaño (2012 p.100.)

Navarro, Palau y Zambrano (2014) en una investigación cualitativa de tipo descriptivo, con el fin de contribuir a la mejora de los aprendizajes de la lectura y la escritura de escolares con discapacidad intelectual leve del Centro Educativo de Nivelación de Cartagena de Indias, diagnosticaron, mediante entrevista, los conocimientos previos de lectura y escritura de un grupo de estudiantes de 6 a 12 años de edad del grado preescolar, en las que evidenciaron dificultades de lectura y escritura sin describir en el documento. Ante estos resultados, diseñaron e implementaron una propuesta pedagógica a partir de los productos alimenticios que consumen los niños, donde se incluyó reconocimiento de dibujos asociados a palabras, completar palabras con sílabas dadas, familiarizarse con las etiquetas de productos, transcribir palabras del empaque, adivinanzas con empaques y la creación de álbumes con los empaques trabajados. Aunque el análisis del logro escolar es reducido se expone que los escolares que manifestaban no saber leer o que no les gustaba, a través de las actividades emprendidas interactuaron con naturalidad con la lectura. También desarrollaron interés por el lenguaje escrito, fortalecieron la memoria, la atención y se facilitó el reconocimiento de diversas letras y vocales.

Respecto a la literatura como derecho para la población con discapacidad Jiménez (2011) en la investigación ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual, se interesó por explorar las creencias y prácticas en relación con la promoción de la lectura, tanto en familias con hijos con discapacidad intelectual como en representantes de las bibliotecas públicas de la ciudad de Bogotá. También describió las actitudes e intereses hacia los libros y las actividades iniciales de lectura compartida de un grupo de seis niños con discapacidad intelectual (síndrome de Down) de grado preescolar. El estudio se realizó en la ciudad de Bogotá con la participación de seis familias de condición socioeconómica media y medio alta, cuatro bibliotecólogos de tres bibliotecas públicas de la ciudad y seis niños y niñas con síndrome de Down entre los 5 y 7 años de edad incluidos en colegios regulares en grado preescolar.

La investigación de Jiménez determinó que el 100 % de los padres saben y les gusta leer; el 83 % cuenta con computador en casa y acceso a internet; el 80 % de las familias señala que sus hijos leen en la casa, algunos asisten a eventos culturales con sus hijos como obras de teatro, cine, conciertos o títeres. Todas las familias disponen de juguetes para el desarrollo cognitivo, laberintos, rompecabezas, cuentos infantiles, colores, témperas, juegos de mesa, etc. Todas las familias reconocen el valor de la lectura para el desarrollo de sus hijos, aunque cuentan con creencias centradas en que solo se puede leer cuando se ha adquirido el código formal convencional de la escritura, los niños son espectadores de actividades cotidianas como leer el periódico, estudiar, diligenciar facturas, escribir en el computador. Pocos padres realizan sesiones de lectura de cuentos con sus hijos o no les leen a sus hijos porque refieren que estos no saben leer, se les dificulta respetar y establecer una atención conjunta. No asisten a las bibliotecas, ni acceden a sus programas. La mayoría de los padres realizan actividades pensadas en la oralidad para favorecer la comunicación y la inteligibilidad del habla de sus hijos. A los padres entrevistados les cuesta reconocer su papel como mediadores en el proceso de acceso, goce y aprendizaje de la lectura.

Respecto a las creencias y prácticas de los bibliotecólogos, Jiménez (2011) observó que existen creencias acerca de que todas las personas con discapacidad intelectual presentan problemas de conducta y son agresivos. En general, los funcionarios consideran deben recibir capacitación para el manejo comportamental de los niños, en cómo interactuar con ellos y cómo leerles. Tienen poco conocimiento sobre las recomendaciones, características o diferencias entre los libros para personas con discapacidad, aunque reconocen que los libros para niños con discapacidad deben

tener mayores estímulos visuales como dibujos, color y volumen. Las bibliotecas han trabajado y diseñado, en su mayoría, programas para usuarios con discapacidad visual o con población sorda, sin embargo, no cuentan con experiencia, programas ni datos para población con discapacidad intelectual.

Frente a la exploración de actitudes e intereses en prácticas iniciales de lectura compartida y caracterización de habilidades sobre lenguaje escrito en preescolares con discapacidad intelectual, Jiménez encontró que todos los niños muestran interés en tareas de lectura y prefieren que les lea el adulto. De manera inicial observó poco dominio en las características propias de leer, pero al finalizar las seis sesiones de lectura propuestas se evidenció mayor motivación, curiosidad, autocontrol, habilidades de lectura como señalar imágenes, voltear las hojas, realizar comentarios y pedir relectura de las historias.

El estudio de Jiménez (2011) concluyó que es indispensable que el adulto transforme sus creencias y reconozca su papel en la promoción de la lectura para que esta se convierta en una práctica cotidiana, que favorezca el aprendizaje, el acceso a los conocimientos, siempre desde el respeto por las diferencias y la diversidad los niños y niñas con discapacidad, reconociéndolos como actores sociales, autónomos, reflexivos, participativos y con capacidades. Busca, de ese modo, construir una nueva ciudadanía desde lo político, social y cultural y que se exija generar proyectos de nación inclusivos y plurales desde la perspectiva de los derechos. Para finalizar, plantea la necesidad de reivindicar la lectura como un derecho, que se consideren los derechos culturales fundamentales de todas las personas a la satisfacción de necesidades humanas como vía de participación e integración social.

1.5 Lenguaje cognición y lectura

El lenguaje es la herramienta cultural más poderosa que porta la especie humana y debido a su estrecha relación con la cognición es posible ir más allá de las exigencias del aquí y del ahora, representar pasado y futuro, construir sobre el conocimiento y compartir con otros los contenidos de nuestras mentes (Perszyk y Waxman, 2017). Como medio de referencia emplea indicios del contexto en el que se efectúan los enunciados y desencadena presuposiciones que sitúan al referente, en la realidad de referencia actual, en contextos y presuposiciones compartidos por los hablantes (Bruner, 1986).

Desde el modelo piagetiano, para algunos teóricos, las representaciones simbólicas tienen un papel secundario en el desarrollo infantil, las operaciones lógicas son independientes del lenguaje, en las que, su surgimiento depende de los procesos básicos de la cognición, pero no afectan las funciones cognitivas básicas o el cambio cognitivo (Nelson, 1998). Sin embargo, desde otra perspectiva, para pensadores como Vigotsky el pensamiento y el lenguaje aunque tienen raíces diferentes, se desarrollan en una continua influencia recíproca (Álvarez, 2010). Hacia los dos años de edad, las líneas de desarrollo del pensamiento y el lenguaje, disociadas hasta el momento, se encuentran y dan comienzo a una forma nueva de comportamiento, exclusivamente humana, el lenguaje se hace intelectual y el pensamiento se hace verbal (Vygotsky, 1956).En esta confluencia, los signos se interiorizan y reconstruyen gracias a los agentes sociales que conocen y saben usar estos signos (Esteban, Sidera y Serrano, 2008).

Para Miller (1990, citado por Nelson, 1998) el lenguaje es el resultado de la confluencia de los sistemas de representación y comunicación en el que la interacción naturaleza - crianza se refleja en las fuerzas de maduración y experiencia. Los bebés participan en la atención conjunta e indican aprecio por las intenciones de los demás dentro del contexto de los actos comunicativos, los niños pequeños participan en juegos de simulación, escuchan, participan en conversaciones en las que las personas predicen y explican el comportamiento en términos de deseos, creencias y sentimientos, que para Miller (2006) este hecho, revela la estrecha relación que existe entre el desarrollo del lenguaje y la Teoría de la Mente, esta última entendida como el conocimiento sobre la mente humana, que normalmente se adquiere y utiliza para predecir y explicar el propio comportamiento y el de los demás.

Es así, que la principal tarea cognitiva para el niño es dar sentido a su lugar situado en el mundo para poder tomar parte hábil en la sociedad. Las capacidades cognitivas y perceptivas tempranas allanan el camino para el lenguaje, los niños luchan activamente para dar sentido a la información que reciben a través de la colaboración con otros en el entorno social (Meltzoff, 1999). Los roles, los rituales sociales y lenguaje deben adquirirse a través de la experiencia en interacciones participativas, dentro de un grupo social. Las acciones de los demás y las interacciones con otros son tan importantes como los principales esquemas de conocimiento del niño y como las acciones individuales del niño sobre los objetos (Nelson, 1998). Es aquí donde las acciones de la escuela cobran relevancia, al contribuir de manera decisiva en el avance cognitivo, representacional y comunicativo. El ambiente y los docentes son facilitadores de diversas

experiencias situadas, intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar el avance y la interconexión de los procesos.

De igual forma, se ha logrado establecer que las habilidades lingüísticas y cognitivas del lenguaje oral como el vocabulario expresivo, el recuerdo de oraciones o historias, las habilidades fonológicas y la conciencia de lo impreso están relacionadas con la comprensión y lectura exitosa (Storch y Whitehurst 2002, Scarborough, 2005). Estas logran contribuir de manera importante al desarrollo de la lectoescritura a medida que se vuelve cada más compleja. La lectura es una de las principales vías para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad, su enseñanza contribuye al desarrollo intelectual lingüístico y afectivo de los estudiantes (Medina y Gajardo, 2009). Esta no sólo exige saber decodificar las palabras, conocer las unidades y las reglas del idioma, también exige unas habilidades cognitivas, un conocimiento previo, donde autor, lector y discurso son partes de un entramado de normas y tradiciones de una práctica social compleja (Cassany, 2006).

1.6 La lectura como goce desde la experiencia estética y de ensoñación en el aula

La lectura que aquí interesa no es la grafo- fonética, aquella que permite acceder a la información, academicista o que es instrumento de representación de la realidad, privilegiada en la mayoría de las aulas, que sirve para evaluar, calificar o promocionar de un nivel a otro. La lectura que aquí se aborda es sencilla, no adversa, pero si transformadora. Con frecuencia, leer en la escuela es solo un proceso de recepción donde el lector, sujeto pasivo, decodifica el mensaje de forma unívoca y, el emisor ausente, mediante el texto, transmite sus fines comunicativos. Sin embargo, la lectura va allá, desde la perspectiva de Larrosa (2011), por ejemplo, la lectura nos forma, de-forma, trans-forma, nos construye o pone en cuestión aquello que somos. Como experiencia heterogénea, dispersa y nómada es un camino a lo desconocido, imposible de anticipar o de predecir su resultado.

Petit (2002) dice de la lectura que es el medio privilegiado para construir el mundo interior; cuando es posible entregarse sin temor, sin obligaciones, se convierte un espacio psíquico, que

permite delimitarse, descubrirse como diferente, libre de los roles, del discurso de los demás y los límites fijados por la familia y la sociedad. Freire (2008) también propone pensar en una lectura cargada de significados desde la experiencia existencial de los educandos, no de la experiencia del educador. Lo que implica la lectura previa de la realidad, que conduzca de forma indiscutible a una reescritura o transformación de la sociedad por medio del trabajo consciente y práctico.

Desde la hermenéutica de la lectura, el arte de explicar o interpretar los textos, Jauss (1986), en la teoría de la estética de la recepción, plantea que el lector se constituye como ser social en la relación con otros, crea un capital cultural desde el cual mira la obra, la reconstruye a partir de su experiencia personal y conocimientos previos, da significado a lo que lee. Se propone entonces, considerar al lector no solo un decodificador o receptor de información, sino un creador del texto, con un papel activo en la construcción de sentido, es quien da vida a los textos por medio de sus experiencias previas, contexto y base cultural. En este tipo de lectura, no existe un solo tipo de lector, por el contrario, dice Rodríguez (2006) coexisten múltiples y heterogéneas formas de leer, categorías de lector y, en consecuencia, no una sino varias formas de lectura.

Lo anterior implica que existe la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, extraer conclusiones en todas las direcciones. Gadamer (1992) señala, no existe un lector que, con un libro ante sus ojos, lea simplemente lo que hay en él. El que lee un texto se encuentra también él dentro del mismo, conforme al sentido que percibe y la comprensión lograda, representa un nuevo estadio de libertad espiritual. Comprender un texto siempre implica un proyectar, la elaboración de un proyecto previo que, por supuesto, tiene que ir siendo revisado conforme se avanza en la penetración del sentido, la interpretación empieza siempre con conceptos previos, que son sustituidos en el avance de la lectura con otros más adecuados. Este constante re-proyectar, se constituye en el movimiento del comprender e interpretar.

De esta forma, es posible pensar en la lectura como un acto creativo, estético e imaginativo, constituido a partir de la experiencia con el entorno, en el que el lector activa un gran potencial de ideas, emociones, vivencias y es el protagonista de la construcción de sentido (Rodríguez, 2011). Se dice que es creativo porque al interpretar los signos, el lector los vuelve a crear, ahora es él, el artista, el poeta, el científico que inventa el lenguaje. Estético dado que no es solo importante la producción artística del autor, sino la relación que el lector establece con el texto y el autor y en la que se actualiza la obra desde la experiencia. Es imaginativa porque el lector usa

su imaginación para recrear lo enunciado, dialoga con el texto y el autor, pregunta lo que quiere saber, llena espacios vacíos que el escritor ha dejado a propósito para constituir una relación comunicativa sincera con este (Gadamer, 1992). En esta posición teórica el docente juega un papel indispensable, no solo en la guía de la comprensión, sino en la mediación que suscita ese diálogo positivo y auténtico entre autor, texto y lector como experiencia vital. Tiene el deber de procurar una interacción libre, en la que el lector, como afirma Rodríguez (2006), tenga la posibilidad de encontrarse consigo mismo, con sus gustos y necesidades, indispensable para la liberación del ánimo.

Ahora bien, la experiencia como resultado de la interacción de los hombres con su entorno se clasifica de acuerdo con su función en, intelectual, práctica y estética, siendo esta última la más amplia y universal (Paredes, 2009), dado que la primera tiene interés cognoscitivo, la segunda busca utilidad y la última produce placer en quien la experimenta pues genera satisfacción y contiene finalidad. Lo que dota la experiencia de una de estas no es su exclusividad sino su predominancia (Castro, 2005). Aun cuando el lector no sea un experto, en el instante de la interpretación, desde sus potencialidades, construye su experiencia estética del texto y goza de él. Se requieren múltiples y enriquecidas oportunidades del ambiente, del contexto y condiciones favorables para que el goce por la lectura y la literatura se arraiguen para siempre. Castrillón (1986) afirma que el placer de la lectura debe ser alimentado de forma permanente con buenos libros y con adecuadas intervenciones del adulto que confirmen el valor de la lectura en la escuela y fuera de ella, por lo cual se debe permitir que los escolares se diviertan y sientan placer a través de los textos literarios.

A su vez, Ricoeur (2003) afirma que para que se dé el diálogo abierto entre los conocimientos previos del lector, lo que dice el texto y el encuentro entre estos, deben procurarse tres momentos en los que se establece una relación compleja entre el tiempo del relato y el de la vida y el que da la construcción de la trama. Esta última, es el eje articulador entre tiempo y narración, y se consigue su inteligibilidad en la facultad de la mediación, que consiste en ir del antes al después del texto y se da en tres momentos o mímesis:

Mimesis I o prefiguración: antes de la lectura. El mundo de la vida, los preconceptos del lector, los recursos simbólicos, el sistema de reglas del lenguaje, motivos de la acción (intenciones, motivos,

intereses) de la experiencia diaria, del diálogo, la indagación, el recuerdo de acciones realizadas por él o ella y sus lecturas previas (Ricoeur, 2003).

Mimesis II o configuración: durante la lectura se abre el mundo de lo posible, la configuración de la trama es la mediación que hace factible la unión entre la vida, el antes de la narración y el después de ésta. Se conjuga con los preconceptos que trae consigo el oyente o el lector y los enriquece. Dicho enriquecimiento se debe a que la trama despliega unas dimensiones configurantes que afectan el nivel prefigurativo del lector. Se da en dos continuidades, la narrativa y la temporal, que permiten leer el tiempo en sentido inverso dado que en la medida en la que se avanza en la narración, hay un avance en sentido contrario que enriquece el sentido del relato (Ricoeur, 2003).

Mimesis III o refiguración: después de la lectura, encuentro del mundo del texto y el mundo del lector. Da cuenta del cambio de las preconcepciones del lector y del efecto estético que no es otro que las intenciones del autor fundidas con las percepciones del oyente o lector, permitiendo la reconstrucción, apropiación y toma de posición ante la narración. La narratividad y la temporalidad renacen sin cesar en un círculo hermenéutico (Ricoeur, 2003).

Entendida la lectura como este acto complejo la escuela mediante métodos seguros, preguntas de comprensión y fines predeterminados no pueden limitarse a formar decodificadores de información o a ejercer control sobre multiplicidad de la lectura. El deber de esta debe ser lograr una apertura a una variedad de resignificaciones. Donde el mundo suspende su sentido y la lectura es una experiencia de vida. Ahora bien, el disfrute, el goce por la lectura no se enseña, no es innato, se cimienta en la práctica cotidiana, en la variedad de estrategias y actividades que la escuela desarrolla. No es una acción solitaria sino una responsabilidad de la sociedad en su conjunto.

Para lograr un acercamiento verdadero y deleite por los libros y a otros materiales de lectura es necesario sumergirse una y otra vez en el mundo de la imaginación, de la lectura que estimula el ánimo, despierta diversas emociones, permite comprender otras realidades y la construcción de la subjetividad. Al crear espacios en el aula de clase para la literatura, se abren puertas a la creatividad, al poder creador de la palabra y la ensoñación. Carter (2013) expresa que para que una narración conserve la atención de los escolares debe estar de acuerdo con sus ansiedades y

anhelos al mismo tiempo que divertirle y proponerle soluciones a situaciones que le inquietan. Nada enriquece y satisface tanto a los niños como los cuentos populares, ya que permiten aprender mucho sobre los problemas internos de los seres humanos y sobre sus soluciones (Bethelheim, 1978 citado por Escalante y Caldera, 2008). Además, los cuentos son mecanismos a través de los cuales la cultura transmite su propio punto de vista sobre los estados mentales apropiados a situaciones determinadas, es decir, son apoyos culturales que permiten moldear la mente de forma situada. (Rabazo, 2012).

También, Iser (1987) desde un enfoque fenomenológico, plantea que el texto produce en el lector una transformación significativa de su conciencia; lo lleva a divagar entre pasado, presente y futuro. A medida que lee (presente), la memoria lo condensa, se vuelve recuerdo (pasado), avanza (vuelve al presente) recordado, y entre más avanza en el texto, las relaciones que establece se vuelven más complejas. Los nuevos aspectos (presente) van iluminado lo que está en la memoria (pasado), desarrollando anticipaciones (futuro) cada vez más complejas. De esta forma, el lector logra múltiples conexiones en las que se ve envuelto de acontecimientos mientras lee, le parecen reales aunque estén alejados de su realidad, a lo que el autor llama actividad creativa, el texto activa la imaginación del lector, en especial el texto literario. Esta interrelación que los niños establecen con el texto es la que facilita su participación en la construcción del sentido, que produce sentimientos de tristeza, alegría, conmiseración, lástima, etc. que, en la dialéctica entre comprender y participar, los hace experimentar una experiencia estética con el texto (Suarez, 2014).

Esto quiere decir que niño es el agente que construye los textos desde sus propias vivencias, lee, inventa y rehace la realidad; el poeta, el artista, el científico, inventan el lenguaje y, el lector, en respuesta, toma esos signos y los vuelve a crear, reinventa un universo al interpretar el texto, es el creador de los textos de la ciencia, la filosofía y la poesía (Rodríguez, 2013).

Para Iser (1987) la imaginación es la capacidad humana más importante que permite que la relación con el texto se dé, en el que lector y autor participan en el juego de la imaginación, si al primero se le da todo interpretado sufre de aburrimiento, pero si está por encima de su capacidad interpretativa y tiene demasiado por descifrar adviene el agotamiento:

> Si al lector se le diera la historia completa y no se le dejara hacer nada, entonces su imaginación nunca entraría en competición siendo el resultado el aburrimiento […] Un texto literario debe por tanto concebirse de tal modo que comprometa la imaginación del lector, pues la lectura únicamente se convierte en un placer cuando es activa y creativa. En este proceso de creatividad, puede que el texto se quede corto o bien que vaya demasiado lejos, de modo que podemos decir que el aburrimiento y el agotamiento forman los límites más allá de los cuales el lector abandonará el terreno de juego (1989, p. 216).

Para Bachelard (1998) la imaginación no es la facultad de formar imágenes sino más bien la facultad de deformar las imágenes suministradas por la percepción y, sobre todo, la facultad de liberarse de las primeras imágenes, de cambiar las imágenes. La percepción del mundo imaginario no es impuesta al lector, por el contrario, va conquistando las fibras íntimas de la sensibilidad del lector. Exige la decodificación total, donde mente, cuerpo y emoción se unen con el texto y no se puede soltar, se olvida de sí y del mundo. El texto pasa a ser el mundo y cuando regresa, tras la lectura de un texto estimulante, la experiencia del mundo se ha transformado y enriquecido.

También, el mismo Bachelard señala que la ensoñación es una facultad de la psiquis humana donde se une lo masculino (animus) y lo femenino (anima). Es un estado intermedio entre estar despierto y estar dormido, en el que surge un mar de imágenes, la imaginación creadora, que no tiene límites. Memoria e imaginación se entremezclan produciendo un "estado de ensoñación" que nos comunica con nuestros orígenes y nos coloca más allá de la realidad concreta, fuera de las limitaciones del tiempo cronológico y del espacio cerrado de las ocupaciones cotidianas. Plantea que toda la vida está sensibilizada por la poética de la ensoñación y para que esta se dé, es necesario encontrarse en estado de soledad creadora, donde todas las imágenes de los recuerdos más queridos confluyen para darnos instantes de iluminación, es decir, instantes de existencia poética. Solo en la ensoñación el ser humano es libre, escapa del mundo de la lógica, de lo real, de la temporalidad, de la sociabilidad y de hombres estabilizados.

Para enriquecer las ensoñaciones es posible servirse de lo que ofrecen los poetas, imaginación creadora que causa múltiples variaciones psicológicas. Bachelard (1998) dice que cuando el olvido nos rodea, los poetas nos invitan a imaginar, crear, reinventar y descubrir. Ante esto, el docente en el aula no debe limitarse a administrar la lectura con preguntas y guías de comprensión lectora, sino garantizar el acceso a textos auténticos, que estimulen la imaginación. De igual forma, debe conocer de cerca las posibilidades del grupo a su cargo para mantener el trabajo

pedagógico en altas expectativas, con textos que causen conflicto, propicien la creatividad y mantengan a los escolares lejos del aburrimiento. El arte y la literatura son reflejo de la vida en general, resultados de miles de necesidades que implican conocimiento, magia, liberación, juego, expresión, comunicación y creación de mundo. Un placer estético que permite al hombre avanzar en el camino de la dignidad y la identidad y nos lleve a una comprensión más amplia la condición humana (Campo y Pillimur, 2011).

Para finalizar, existen dos regímenes de lectura según Barthes (1980), el primero se ocupa de las problemáticas de la realidad, representa la cotidianidad y mantiene al lector en el mundo real. La otra es la que requiere “masticar”, “no tragar entero” ya que desestabiliza, desconfigura y posibilita la lectura como goce. Transformar la lectura en una práctica de goce en el aula exige diferentes valores y matices que la llama recepción lectora. En ella se resalta la sensibilidad, la creatividad para representar el mundo, el entorno social, psicológico y cognitivo que como práctica logra una mejor formación humanista, hace mejores seres humanos. La perspectiva expuesta en este apartado es posible pensar en una lectura indispensable, tanto dentro como fuera de la escuela, que enamore a los estudiantes, valide sus experiencias, permita el acceso al mundo de la imaginación, la ensoñación, la literatura y la cultura.

CAPÍTULO 2
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LECTURA PARA LOS EcDI Y AMPLIAS NECESIDADES DE APOYO. EL VALOR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Para lograr la consecución de los objetivos planteados, esta investigación se propuso desde el método inductivo, enfoque cualitativo y diseño sistematización de experiencias, caracterizar las prácticas pedagógicas de lectura en escolares con discapacidad intelectual y trabajar de forma colaborativa con diferentes docentes de la estrategia de apoyo especializado del Distrito para EcDI que quisieran compartir y enriquecer sus experiencias en cuanto a los procesos de enseñanza – aprendizaje de lectura en niños y jóvenes con discapacidad intelectual.

Según Torres (1999) este tipo de diseño da un lugar privilegiado a los actores en el que el interés central no es conocer cómo es el profesorado o, cómo y por qué piensan y actúan de determinadas maneras. La pretensión de este diseño es cualificar la propia realidad, comprender la práctica para transformarla. Posibilita el diálogo entre los participantes, revela la diversidad de vivencias, la pluralidad de miradas, haciendo inteligibles sus sentidos, fortalezas y debilidades. El cruce de interpretaciones y saberes facilita no solo, la construcción de conocimiento, sino la socialización a otros del conocimiento generado, la formación por su carácter de experiencia pedagógica para quienes participan en ella y, la transformación al permitir a cada individuo complejizar su lectura de realidad y deliberar sobre los modos de intervenir en ella.

De igual forma, Paz (2003) señala que, en la práctica educativa, la finalidad de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Por lo tanto, la sistematización de experiencias busca hacer un análisis autocrítico de la práctica localizada en un contexto social, desarrollada por sus propios protagonistas, orientada al cambio, a la transformación social y a la emancipación. En coherencia con lo planteado, el estudio incluyó cuatro momentos o etapas, de los cuales, este capítulo da cuenta de los dos primeros.

En el primer momento se estableció contacto con cinco instituciones distritales que contaran en su PEI con la estrategia de apoyo especializado para escolares con discapacidad intelectual, Resolución 1525 de 2017 de la SED. Se expuso el propósito y la metodología de la investigación a desarrollar a directivos docentes, quienes, de acuerdo con necesidades, intereses y posibilidades, socializaron con sus equipos de trabajo la iniciativa. Producto de este primer acercamiento se logró realizar una entrevista semiestructurada y la conformación de un grupo por oportunidad de seis docentes de tres colegios públicos de Bogotá. En el primer apartado "*Mirada a las Prácticas Docentes*" se recogieron las concepciones particulares, valores, actitudes docentes y propósitos de la práctica pedagógica de la lectura para EcDI, producto de dichas entrevistas y del análisis de tres planes de aula allegados por tres de las docentes participantes.

En la segunda etapa se conformó un grupo de trabajo con las mismas docentes entrevistadas, con quienes se compartió la experiencia, los procesos de enseñanza -aprendizaje y se emprendió una construcción conjunta para el abordaje de la lectura desde una perspectiva diferente a la tradicional evidenciada por Martín (2011), Jiménez (2011), Riaño (2012), León (2015) y Ocampo (2016) en sus investigaciones. En consecuencia, el segundo apartado de este capítulo "*El Debate y la Construcción Colectiva*", sistematiza el compartir de experiencias, la discusión en torno a la lectura como goce, la experiencia estética y la ensoñación para los EcDI, la construcción pedagógica colectiva y las reflexiones del trabajo colaborativo, producto de los encuentros docentes de esta investigación

2.1 Mirada a las prácticas docentes

La entrevista como método para la recolección de datos en la investigación cualitativa, parte de la premisa fundamental de que los entrevistados, docentes en este caso, al hablar, no solo usan un código, sino que reproducen opiniones, motivaciones, miedos, expectativas, sentimientos y visiones de su entorno. Por tanto, se realizó una entrevista semiestructurada con tres ejes, información general, perfil profesional, prácticas y experiencia de enseñanza - aprendizaje de la lectura en la estrategia de apoyo especializado (Anexo B). De igual forma, se recopilaron tres planes de aula con el fin de ahondar en aspectos formales de enseñanza como propósitos de formación, metodologías, temáticas y características de la evaluación.

Para el análisis de datos extraídos tanto de las entrevistas y de los grupos de discusión se realizó un análisis como el indicado por Sampieri (2010) en el que el discurso/audio de cada entrevista, se le dio una lectura independiente, una o dos veces. Para luego leer prestando atención a los detalles, subrayar aquellas frases que llaman la atención, buscar en los discursos "titulares de prensa" que facilitan el acercamiento a lo que se dice y cómo se dice. Se realizaron lecturas horizontales (las respuestas a cada ítem por todas las docentes entrevistadas) y verticales (relación entre ítems y coherencia del discurso de cada docente) que complejizaron el análisis para lograr una mejor comprensión de hecho en cuestión.

Las seis docentes participantes en la investigación son profesionales, cinco licenciadas con énfasis en educación especial y una terapeuta ocupacional. Todas ellas ejercen como docentes titulares de aula, en tres colegios públicos de Bogotá. Cada una fue entrevistada en su sitio de trabajo donde abierta y desinteresadamente socializaron su quehacer diario. Compartieron sus apuntes, trabajos de aula y los cuadernos de sus estudiantes. Todas ellas reconocieron que es necesaria la constante actualización, que el trabajo docente se enriquece desde la experiencia en el aula, pero también en el compartir con sus pares académicos. Por lo anterior, en todo el recorrido de la investigación se percibió una actitud de escucha activa, participación proactiva y solidaria.

El tiempo de experiencia profesional específica con EcDI oscila entre los 9 y los 27 años. Dos docentes cuentan con especialización y dos más cursan maestría en diferentes áreas afines a su quehacer profesional. Las dos profesionales con mayor experiencia (27 y 26 años de ejercicio) tuvieron la oportunidad de trabajar en la estrategia de apoyo especializado desde sus orígenes en la educación especial y contribuyeron con su actualización a partir del decreto 2082 de 1996 y con miras a su transformación con el decreto 1421 de 2017.

En cuanto a los procesos enseñanza- aprendizaje de la lectura para los EcDI, se encontró como propósito general común, lograr niveles de interpretación funcional que les permita a los escolares desenvolverse en el contexto inmediato en el que se encuentran, atendiendo su forma particular de comunicación.

> "...*que hicieran una lectura funcional de su contexto, que se puedan desenvolver en su contexto inmediato familiar, social y escolar* (Docente E)".

...hacer un acercamiento hacia toda la literatura infantil y que los niños empiecen a hacer sus propias producciones, así no tengan escritura convencional pero sí que a través del dibujo pueden hacer sus narraciones de experiencias propias (Docente F)".

...dependiendo de su condición, que alcancen un nivel básico de análisis de textos (Docente A)".

Es importante resaltar aquí que, los niños con discapacidad intelectual son diversos, en términos de sus necesidades específicas, procesamiento y lectura. Dadas algunas condiciones sociales, familiares y particulares del escolar, requiere de mayor énfasis pedagógico en el desarrollo de habilidades comunicativas simbólicas gestuales y/u orales.

"*... propósito es que tengan un nivel de lectura básico... esto también dependiendo de la forma en que se comuniquen, porque hay niños que su comunicación oral es restringida y habría que mirar qué tipo de lecturas pueden desarrollar* (Docente B)".

Las docentes resaltan las múltiples posibilidades que brinda la lectura para socializar, comunicarse e interactuar con el mundo que les rodea.

"*... que hagan una lectura para la vida, que les permite interactuar con otros, comunicar lo que sienten o lo que necesiten, que se puedan comunicar con el medio que les rodea… (Docente C)*".

Aunque no fue generalizado, una docente resaltó el gran valor que tiene la lectura para la estimulación de la imaginación, recreación y lo fundamental que es para ella lograr que sus estudiantes vivan, gocen la lectura y sean felices.

"Para mi es fundamental, yo creo, que los niños a través de la lectura no solamente aprenden, sino que los niños sueñen, se diviertan y que sean muy felices con cada historia… lo que yo les leo es una gran felicidad, y a mí me encantan que los niños sean felices (Docente F)".

Por otra parte, respecto a las experiencias y conocimientos que traen los escolares consigo, que son relevantes en los procesos iniciales de lectura y escritura, la mayoría de docentes resalta el bagaje que logran los escolares en diferentes contextos y experiencias, inclusive con la tecnología.

"...bastante información auditiva, visual de muchas maneras, lo cual hace que, sea un poco más fácil y asequible todos estos procesos, porque pues ellos traen cierto bagaje y ahora con toda la tecnología que tienen al alcance, tienen mayor acercamiento a toda esta clase de temas (Docente E)".

"lo que traen, son experiencias muy diferentes… dependiendo de la maestra que haya iniciado el proceso… y lo que hace uno es recoger ese bagaje y empezar a hacer como un descubrimiento y explorar esos conocimientos que ya trae el niño (Docente F)".

De igual forma, las docentes resaltan las múltiples experiencias de los EcDI que han sido poco estimulantes y han dejado huellas de impotencia, lesionada la autoestima y el autoconcepto lector, difícil de reparar.

"*la mayoría de los niños de las aulas de apoyo vienen de procesos de inclusión en aula regular, allí están sentados y no los involucran realmente en los procesos diarios, ellos tienen buenas habilidades de transcripción, habilidades grafomotrices que, si uno pone ese tipo actividades en clase les va muy bien, pero en otros procesos están casi nulos… (Docente A)".*

"... para la valoración (inicial del programa) llegó un niño y de una vez me dijo "yo no leo" "yo no escribo", "no me ponga eso" yo le decía, pero mira… "yo no lo sé hacer, no me ponga eso" y trate, trate y el niño sí lee y sí escribe… pero vienen negados... (Docente B)".

"...es tan difícil... algunas familias son analfabetas. Yo tengo papás que no leen, hay papás que tienen discapacidad… otros de cierta manera, a veces asumen que, -mi niño tiene retardo ¿qué objetivo tiene? es muy difícil el entorno familiar... (Docente D)".

Ante qué es lo primero que un niño necesita aprender cuando se encuentra por primera vez con la lectura, las docentes se inclinaron por diferentes habilidades o premisas de acuerdo con su experiencia, desde la grafomotricidad, prerrecurrentes del lenguaje escrito, la escritura del nombre, el reconocimiento de diferentes sonidos, hasta el reconocimiento del valor que esta tiene para la vida.

"… que es divertido, que es algo donde se puede aprender cosas, se pueden conocer diferentes mundos, creo que eso sería como lo primero (Docente E)".

"...que aprendan hacer una lectura de su medio, de lo que lo rodea, de sí mismo, que comprenda su vivencia diaria antes de pasar a un libro (Docente B)".

Las docentes refieren usar con frecuencia diferentes estrategias y actividades diarias que les permiten a los EcDI relacionarse con el lenguaje escrito, comprender sus reglas, uso e importancia para la vida.

Tabla 1 Estrategias y actividades diarias que involucran lectura y escritura.

Actividades diarias que involucran la lectura y la escritura
• Escribir y leer la fecha diaria. • Iniciar la jornada leyendo un cuento. • Escribir y leer lo que se va a hacer (actividad, rutinas). • Leer, escribir y corregir en el tablero. • Leer y escribir como sabe. • Dibujar como posibilidad de representación y expresión. • Lectura compartida entre pares o con la profesora en las diferentes áreas del currículo. • Contar hechos cotidianos, actividades diarias. • Leer imágenes. • Cantar canciones. • Leer en voz alta.

Entrevista a docentes. Fuente propia.

A parte de las actividades diarias de aula, las docentes reportan que realizan otro tipo de actividades para el fomento de la lectura incluyendo tiempos específicos como, por ejemplo, el rincón del cuento, la hora dulce, o desarrollan actividades planeadas desde los proyectos transversales institucionales dedicados a la promoción de la oralidad, la lectura y la escritura. De igual forma, desde las diferentes áreas del desarrollo procuran trabajar de manera significativa el lenguaje escrito. Decoran sus aulas con trabajos, carteleras y frases del día, ponen en circulación libros viajeros y cuentos dibujados, tarjetas y álbumes realizados por los estudiantes en diferentes proyectos de aula y/u ocupacionales.

"...para el fomento de la lectura y la literatura en la institución tenemos el día del cuento dulce, en donde un día específico, el grupo de trabajo el área de español, prepara para todo el colegio, bachillerato, primaria y aulas de apoyo especializado una actividad o un cuento para los niños… Igual todo en el aula está relacionado… allí (señala el muro del salón) *el cumpleañero, el gato con botas, una de las niñas me lo dibujó después de haberlo leído y trabajado en la clase de español, tiene las fotos de todos los niños* (meses y las fechas de cumpleaños) *(Docente A)".*

"...el subproyecto LEO, como proyecto transversal de la institución en el que, por ejemplo, ayer, se presentó la película La Cerillera en conmemoración del día del idioma, les tocaba a los chiquitos, el tema eran los clásicos infantiles y después se hizo como un análisis de la película en dibujos, me pareció tan bonita la actividad que se hizo. Con el proyecto también se realizan visitas a la biblioteca (el colegio no cuenta con biblioteca, así que deben desplazarse) (Docente C)".

"En mi aula tengo uso como estrategia, un espacio en el horario llamado comunicuento para la lectura de cuentos y la producción de cuentos (Docente F)".

"En nosotras realmente el fuerte es en todo lo que son las habilidades de los proyectos ocupacionales, para el proyecto de vida todo el trabajo se realiza desde allí... (Docente B)".

"...en cualquier lugar, en cualquier espacio… se les da el mensaje a los chicos que la lectura no es algo aburrido o tedioso, sino que es algo de goce que se puede disfrutar en cualquier momento (Docente D)"

Tabla 2 Actividades y estrategias para el fomento lector y escritor.

Actividades y estrategias usadas con frecuencia en el aula para el fomento lector y escritor
• Inventar narraciones, cuentos y diálogos orales. • Construir y reconstruir secuencias dibujadas. • Escribir como crean, segmentos de narraciones. • Representar historietas, cuentos y textos. • Imaginar e inventar los diálogos de las historietas. • Recontar las historias de forma oral. • Lectura de símbolos (flechas, señales de tránsito, figuras) y gestos. • Leer y llenar espacios (de letras o palabras). • Realizar las tarjetas para el día de la madre, del padre, del amor y la amistad, etc. • Selección libre de cuentos o textos. • Ver las imágenes de los cuentos e inventar historias o títulos.

Continuación Tabla 2 Actividades y estrategias para el fomento lector y escritor. Información extraída de las entrevistas a docentes. Fuente propia

Actividades y estrategias usadas con frecuencia en el aula para el fomento lector y escritor
• Narración de historias según las imágenes. • Leer el título e indagar por este. • Ir leyendo e ir haciendo hipótesis de lectura, anticipar hechos. • Extraer ideas. • Analizar los valores, sentimientos y acciones en las narraciones y personajes (¿por qué lo hizo? ¿te parece que eso debe hacerse? ¿cómo se sintió?) • Cambiar el final, eventos o personajes de las narraciones. • Usar la tecnología para ver cortos animados, cuentos animados, hacer karaoke.

También relatan las docentes que dos de las tres instituciones no cuentan con biblioteca, lo que hace difícil el acceso diario a libros o contar con un espacio agradable dedicado para la circulación de libros, el fomento del gusto y hábito lector. Aunque realizan salidas pedagógicas a diferentes bibliotecas públicas, no se logra con la frecuencia deseada, por la falta de recursos para el transporte o por la dificultad administrativa que implica la salida de los escolares de la institución. Así mismo, dos docentes reportan su interés por el uso de la tecnología, aunque con las dificultades que esto implica a la hora de planear una sesión con esta (los equipos están encerrados, sólo hay persona responsable del préstamo, problemas de conectividad o antigüedad de los equipos). Reportan buscar y ver cuentos animados, cortometrajes, películas, documentales, escuchar canciones con el celular, inclusive realizar proyectos cortos de video, representaciones y karaoke con el uso del computador y el internet, todo ello mediado por los gustos e intereses de los estudiantes

> *"Ello siempre están en contacto con los medios tecnológicos y audiovisuales, entonces hay que usarlos, actualmente estoy trabajando personajes de la televisión (Docente A)".*

> *"Tenemos la biblioteca que se usa una vez a la semana... la bibliotecaria es la que organiza la actividad, de 35 a 40 minutos semanales para cada curso, entonces ella dice, hoy les voy a leer un cuento, los pone a colorear, o los pone a ver un vídeo... el colegio está bien dotado de materiales para los niños en la biblioteca hay televisor, video beam, DVD, libros variados. Normalmente el colegio compra material nuevo para poder trabajar (Docente B)".*

Por otra parte, las docentes participantes reportan no usar de forma estricta métodos de alfabetización, dado que un gran porcentaje de la población atendida en la estrategia de apoyo son escolares que llegan de los procesos de inclusión en aula regular. Del que traen consigo conceptos que se deben caracterizar niño por niño, el nivel de hipótesis o alfabetismo en el que se encuentran, las habilidades, las dificultades asociadas directa o indirectamente a la condición de discapacidad intelectual y las necesidades de apoyo. A lo que todas las docentes refirieron la necesidad de valorar pedagógicamente cada proceso y a partir de estos trabajar desde sus intereses y contexto inmediato.

"nuestros chicos son muy heterogéneos lo que hace que uno recurra a diferentes recursos y métodos para enseñarles… el colegio trabaja por ambientes de aprendizaje, yo propuse la huerta y a través de la huerta se trabajan las otras áreas de aprendizaje, escriben por ejemplo sobre la semilla que sembraron pueden leer o investigar algo que les interese de la huerta… (Docente A)".

"...ellos llegan con eso instaurado, que las vocales, que la /m/ que la /p/ y la /a/ /pa/ y es muy complicado sacarlos de eso,... a mí me gusta trabajar del todo a las partes, por eso siempre parto oraciones significativas con sentido… también prefiero trabajar con su nombre y de ahí derivar a otras cosas (Docente B)".

"...uno tiene que ser muy creativo para enseñar las matemáticas, la lectura y la escritura… pero por lo general parto de la palabra, del método global, y de ahí resaltó el fonema y el grafema que quiero enseñar (Docente C)".

"Yo creo que la lectura es un proceso individual. Cada chiquito aquí en aula de inclusión es un proceso taaan diferente… yo trato de hacer desde el inicio un diagnóstico de cada chico, de acuerdo al diagnóstico de sus habilidades diseño las clases, un programa casi individual... toca coger cuáles son los intereses... vincular muchísimo a la familia porque este proceso se da es con apoyo de la familia... (Docente D)".

Aunque la mayoría, refieren partir de unidades con sentido completo como oraciones cortas y palabras significativas como el nombre propio y el de sus compañeros. También debido a las necesidades propias del desarrollo de los EcDI se realizan con frecuencia actividades complementarias de percepción visual, auditiva, memoria, comprensión - expresión del lenguaje

oral, figura fondo, lateralidad y psicomotrices. También se hace trabajo conjunto en aula y fuera de esta con los profesionales de apoyo.

> …*en la mañana* (refiriéndose a la jornada mañana de la institución) *la fonoaudióloga tiene sus espacios de intervención en el aula, ella trae actividades de lectura para los niños, muy interesantes, como lectura imágenes, cuentos, entre otros…la de la tarde saca un grupito del salón, no sé bien que trabaja con ellos…* (Docente A)"

> *"Hay chicos que tienen fallas en integración, de la lateralidad, percepción visual la terapeuta ocupacional esto para que me apoyara en esa parte… con la profe de informática también nos ponemos de acuerdo que se va a trabajar en la clase, por ejemplo en este primer trimestre estamos trabajando lo que era el nombre personal, vocales y abecedario entonces la profe me estaba apoyando en esa temática* (Docente C)"

> *También la terapeuta de lenguaje les hace diferentes actividades, les lee cuentos y les trabaja en subgrupos* (Docente D)"*.*

Los textos más usados en para el trabajo en aula son los cuentos tradicionales, fábulas, secuencias mudas, cortos animados, canticuentos, recetas, historietas, tarjetas, canciones, rimas, adivinanzas, crucigramas, sopas de letras, mapas, recibos de servicios públicos, facturas y periódicos.

Ninguna de las docentes participantes mencionó exponer de forma explícita los propósitos de formación de la lectura a sus estudiantes, sino que se inicia motivando a los niños o presentando la actividad de forma lúdica, agradable o fascinante, se explica el proceso a realizar y el producto que se espera obtener al final de la actividad, del cual se hacen diferentes socializaciones en el aula.

> "*Más que los propósitos es que los niños tengan ese propósito de aprender… yo los motivo todos leemos un cuento y como ellos todavía no lo pueden hacer yo les permito que se los inventen* (Docente F)"

También se enfatiza en el trabajo de los intereses, del contexto inmediato de los escolares para el desarrollo de las actividades de lectura y las diferentes formas admitidas de lectura y de expresión.

> *"... a ellos les encanta el futbol, y como a mí también me encanta el futbol, socializamos mucho, hablamos de los jugadores, en alguna ocasión les dije que investigaran la biografía de James, de Cristiano, de Neymar… ellos saben mucho hay unos que son más pegados a los personajes del momento, lo que yo te decía, Shakira y farándula (Docente B)"*

Se aprecia el respeto por las diferentes formas de leer y cómo se validan las múltiples formas de representación y/o expresión según las posibilidades comunicativas de los escolares.

> *"...yo tengo hora del cuento, tengo diferentes cuentos, los saco y cada chico selecciona el cuento que quiere leer de acuerdo a los intereses, después que los chicos han leído, de acuerdo a su manera de leer, hacemos un contar de cada cuentico que leyeron. Hay chicos que cuentan, "¡Ay yo leí el gato con botas" pero hay otros chicos que realmente esa socialización no la logran hacer de forma verbal, hacen con señalamientos y dibujos, igualmente válidos (Docente D)".*

Frente al proceso de evaluación todas las docentes manifiestan que es un proceso permanente y participativo, donde los EcDI tienen la posibilidad de expresar sus sentimientos frente a la situación o reto, lo que le cuesta dificultad y lo que pudo lograr. De igual forma cada proceso formativo es único y de acuerdo a las posibilidades de los escolares esta permite ajustar y replantear objetivos de formación y competencias a desarrollar.

> *"La evaluación es permanente, porque en estas aulas, la evaluación sirve para ver si lo que estás haciendo funciona o es necesario reformular. De acuerdo al diagnóstico inicial que yo hago de los niños, me propongo los planes de trabajo y voy mirando…(Docente D)".*

> *"La evaluación es participativa, de modo que su compañerito le ayude, no lo juzgar. La coevaluación es una manera de aprender, de apoyarse y de validar todas sus formas de expresión (Docente A)".*

> *"Evalúo la motivación, la disposición, la participación. Valoró también su proceso, mirar qué es lo que ellos hacen primero y después que logran hacer (Docente B)".*

"...Uno tiene que es, como respetarlos, respetar esos tiempos, respetar esa motivación y estar muy atentos en el momento crítico en el que el niño está para darle lo que necesita (Docente F)".

Al preguntar si es importante que el niño disfrute de la lectura y la literatura, todas las docentes estuvieron de acuerdo en resaltar lo fundamental que es en la experiencia de vida y su posterior desenvolvimiento escolar, social y personal. Frente a la pregunta sobre cómo fomentar y evidenciar una experiencia gozosa las participantes, se inclinaron por rescatar la actitud, disposición, expresiones verbales, corporales y las solicitudes de participar, iniciar, repetir actividades de lectura, escritura e imaginación productiva.

"...es muy importante, porque para cualquier conocimiento hay que leer. Se puede evidenciar cuando el niño está motivado, cuando quiere pintar, dibujar, así no pueda expresarse escribiendo... la lectura es algo frustrante para ellos, -profe yo no sé leer- se ponen bravos, se ponen nerviosos, por ejemplo, un niño de mi salón en grado séptimo se preocupa más por la parte mecánica, en tratar de unir los sonidos que por la creatividad, la imaginación, la producción… (Docente A)".

"Si, a mí me parece importante que disfruten de la lectura. Y ¿Cómo lo evidencio? Uno, como con la motivación que ellos le coloquen a la actividad, la actitud, la disposición frente a lo que estamos haciendo. Básicamente es como yo evaluó sí les está gustando, es buena o no, lo que quiero lograr dependiendo cómo yo los vea, la respuesta que tenga de ellos. Obviamente no todos manifiestan lo mismo… (Docente B)".

"...que el niño disfrute de estos espacios de lectura porque a través de ellos su imaginación crece, pueden crear nuevos mundos, pueden explorar nuevas ideas y pues todo esto se evidencia a través de la alegría que ellos muestran cuando llega la hora de la lectura, cuando ellos están preguntando constantemente qué lectura se va a hacer, cuando ellos traen las lecturas para que se compartan con sus compañeros… pues creo que así se muestra su interés, gusto y goce de este espacio (Docente E)".

En cuanto a las dificultades que experimentan las docentes en los procesos enseñanza-aprendizaje existen variadas inquietudes frente al desarrollo de habilidades, las concepciones de los niños, las prácticas inclusivas de la educación regular y en cómo mejorar sus propias competencias pedagógicas.

> *"Las dificultades: la atención dispersa, las dificultades motrices, los procesos del lenguaje oral* (Docente A)".

> *"yo quisiera tener la forma de borrar de la mente de ellos esos traumas, esas frustraciones que tienen frente a ese proceso, por lo que decíamos, porque ellos saben que por eso es que no están, como ellos mismos dicen "donde los normales", "yo no estoy allá porque no se leer" "yo no puedo escribir". Entonces eso sí me cuestiona, cómo hacerles entender a ellos que eso no define su proyecto de vida… Y me preocupan mucho los niños que están llegando, porque está llegando mucho niño de fracaso escolar […] los remiten a estas aulas por ese hecho, porque no leen o no escriben y ¿hasta qué punto esto es justificable?* (Docente B)".

> *"...como la implementación de más estrategias pedagógicas, lúdicas, didácticas que motiven, que ayuden y que faciliten la adquisición de procesos y lograr mayor acercamiento a la lectura y la escritura* (Docente E)".

A pesar de las inquietudes o dificultades expresadas también mantienen las expectativas altas:

> *La expectativa con estos chicos es seguir dándole lo mejor cada día, planear de acuerdo a lo que ellos necesitan y pueden hacer* (Docente D)".

> *...mientras yo se los pueda dar, mientras yo les pueda leer, y ellos puedan disfrutar de la lectura, pues lo seguiré haciendo… pienso que privar a niño de escuchar una buena narración de un cuento, de una historia diferente o de una historia que se parece a la mía, me parece pues muy triste y yo pienso que aquí en el colegio, así los niños, los jóvenes tengan dificultades y no logren leer o escribir por sí solos, nosotras debemos de darles un poco de eso a los niños, para que no se nos pierdan, porque, para mí, un libro es una historia maravillosa para que un niño sueñe* (Docente F)".

En cuanto a los planes de aula indagados, es posible visualizar los propósitos generales de formación mencionados durante la entrevista, tales como la comprensión del contexto inmediato y la funcionalidad del lenguaje oral y escrito. Sin embargo, en los indicadores de logro planteados para cada uno de los grados o ciclos, hay mayor evidencia de preferencia en el desarrollo de competencias en el dominio la decodificación y los aspectos formales del código escrito como el alfabeto, uso de mayúsculas, minúsculas, reconocimiento de signos de puntuación y tipos de palabras según su composición silábica (Figura 4).

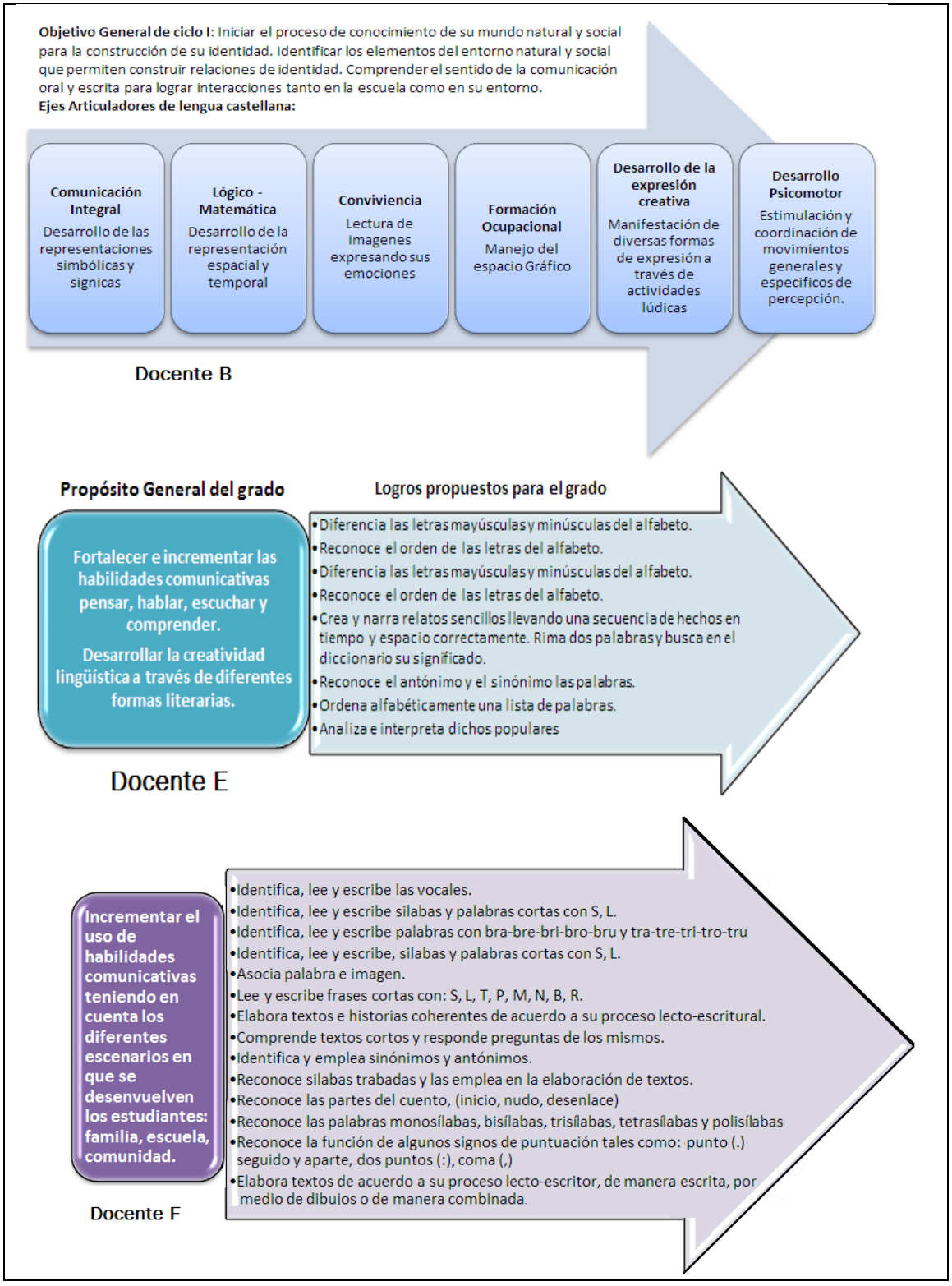


Figura 4. Síntesis de tres planes de aula. Fuente propia.

2.2 El debate y la construcción colectiva

Era relevante para esta investigación rescatar las múltiples pero desconocidas experiencias docentes de la alternativa de apoyos del distrito para EcDI, para lo que la sistematización y la construcción colectiva abrieron un camino. Se conformó un grupo de trabajo con las seis maestras, de las tres instituciones educativas distritales entrevistadas. Y desde la confianza en el otro, se buscó compartir y enriquecer el quehacer docente, a la vez que propiciar el reconocimiento y la valía de múltiples prácticas pedagógicas para la transformación social. El colectivo docente, en cinco encuentros, dialogo, estableció acuerdos frente a los procesos de enseñanza –aprendizaje, creo criterios para la organización, selección de prácticas y se emprendió una construcción conjunta para el abordaje de la lectura como goce, que promoviera la literatura como derecho desde la imaginación, la experiencia estética y la ensoñación en EcDI con diversas necesidades de apoyo.

Al extenderles la invitación para participar en los encuentros docentes, las instituciones y las profesionales manifestaron gran interés, al ver en ésta, una oportunidad para retomar las reuniones que realizaban los colegios que contaban con Aulas de Educación Especial como eran conocidas en sus orígenes y que, con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito compartían experiencias, debatía y establecían acuerdos para el trabajo pedagógico.

Figura 5 Imagen encuentro docente. Fuente propia

Con los consentimientos informados firmados y los acuerdos de trabajo establecidos se definieron unos objetivos a alcanzar en cada sesión, con el fin último de construir e implementar didácticas de lectura que promovieran el goce desde la imaginación, la experiencia estética y la ensoñación en escolares con discapacidad que procurara la literatura como derecho. El trabajo realizado en las dos primeras sesiones, que tenían como objetivo en primer lugar, reconocer el grupo, intereses, expectativas, posibilidades de trabajo colaborativo. En segundo lugar establecer compromisos de trabajo para las siguientes sesiones, dilucidar prácticas pedagógicas que

enriquecen los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura desde diversas miradas y enfoques. Por último, socializar experiencias pedagógicas propias (de aula e institucionales) y ajenas que promueven la imaginación creadora, la experiencia estética y lectura como goce en EcDI. En las tablas tres y cuatro se sintetiza el producto de estas dos sesiones.

Las sesiones tres y cuatro giran en torno a la construcción de criterios, a partir de los cuales se construyen e implementan las diferentes didácticas de aula. De acuerdo con la creatividad, posibilidades y recursos de las instituciones se implementan dichas propuestas en cada aula de la docente titular participante. Es trabajo se esquematiza en la tabla cinco, figura seis y siete. Para el quinto encuentro docente, en plenaria, cada maestra socializa su experiencia y hace recomendaciones para el abordaje de la lectura como goce en EcDI. El producto de este último es el que conforma el tercer capítulo de este estudio.

Tabla 3 Síntesis primer y segundo encuentro docente. Objetivos y conclusiones. Fuente propia

PRIMER Y SEGUNDO ENCUENTRO DOCENTE	
Objetivos	Reconocer el grupo, intereses, expectativas, posibilidades de trabajo colaborativo docente y establecer acuerdos de trabajo para las siguientes cuatro sesiones. Mediante el juego de ruleta de preguntas dilucidar prácticas pedagógicas que enriquecen los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura desde diversas miradas y enfoques. Socializar experiencias pedagógicas propias (de aula e institucionales) y ajenas que promueven la imaginación creadora, la experiencia estética y lectura como goce en EcDI
Conclusiones Percepciones en cuanto a las políticas educativas para EcDI	Las políticas distritales para la atención de EcDI no son claras, varían con cada administración. No se hace capacitación sistemática a todos los docentes. Para los escolares sordos y ciegos se percibe una mejor estructura del sistema educativo, mayor variedad y cantidad de apoyos, existen perfiles, contratos, funciones y parámetros para la prestación del servicio de modelos, mediadores pedagógicos, intérpretes y auxiliares. Para los escolares con discapacidades psicosociales, intelectuales y del desarrollo se manejan políticas generalizantes, prima la homogeneización y se desconocen las historias de vida, educativas particulares que hace que los apoyos sean incipientes.

Tabla 3 Continuación Síntesis primer y segundo encuentro docente. Conclusiones. Fuente propia

PRIMER Y SEGUNDO ENCUENTRO DOCENTE	
Conclusiones Percepciones en cuanto a las políticas educativas para EcDI	Existe preocupación a nivel institucional y personal sobre la posible desaparición de la estrategia de apoyos, que creó Bogotá desde el decreto 2082 de 1996, para darle paso a los servicios de apoyo itinerantes por medio de la tercerización. Con ello, la pérdida del estatus docente y la calidad del seguimiento pedagógico, social y familiar que hacen las profesionales a cada uno de los escolares que requieren variedad de apoyos. Los procesos de enseñanza - aprendizaje sensibles a la diversidad humana y en situaciones de vulnerabilidad requieren el reconocimiento y el respeto de la historia de vida, educativa, situación familiar, socioeconómica, individualidad y potencialidades de cada escolar. El seguimiento, apoyo escolar y familiar en los procesos de inclusión en aula regular aún son restringidos. No se cuenta con el suficiente recurso técnico, tecnológico y humano. En algunas circunstancias el parámetro por aula mantiene el hacinamiento, espacios poco enriquecedores y falta de recursos para la adecuada planeación e implementación del diseño universal para el aprendizaje. Después de varios años de repetición, fracaso escolar y condiciones de extraedad, los EcDI transitan a la estrategia de aulas de apoyo con graves lesiones en su autoimagen, emocionalidad y autoestima. Existe un desconocimiento generalizado, invisibilización y anulación de las propuestas educativas que tienen como propósito la inclusión social que desde la experiencia, la formación profesional y la flexibilización curricular podrían ser fuertes aliados para el avance de la verdadera educación inclusiva en Colombia.

En cuanto a la lectura en EcDI las maestras tienen la oportunidad de reflexionar en torno al papel de los libros, la familia, el desarrollo de la emocionalidad, la imaginación y la relevancia de usar la imagen, el lenguaje del cuerpo y la tecnología para garantizar el goce de la lectura y la participación literaria sin ningún tipo de restricciones. De igual forma se discutió sobre la importancia que tiene el trabajo colaborativo y el valor que tienen los encuentros docentes para la actualización y el enriquecimiento constante del quehacer docente. Tabla 4.

Tabla 4 Síntesis primer y segundo encuentro docente. Conclusiones en cuanto a la lectura en EcDI

PRIMER Y SEGUNDO ENCUENTRO DOCENTE	
Conclusiones en cuanto a la lectura en EcDI	El trabajo en el aula debe centrarse en proporcionar entornos agradables y oportunidades de participación en actividades orales, lectoras y de creación artística y escritural. La lectura se encuentra entrelazada con el desarrollo de la creatividad, la emotividad, la expresión de los sentimientos y la comprensión de la realidad. Los libros no son los únicos que deben leerse, las experiencias de vida, las relaciones con otros, los contextos también son recursos de lectura. Es necesario partir de lo que a los escolares les significa, les agrada y reconocen para luego ir hacia lo desconocido y distante Aunque el gusto por la lectura se adquiere en familia en los primeros años de vida, en muchas situaciones la escuela se convierte en el único espacio seguro y estimulante. Los compañeros, los amigos y las relaciones sociales deben ser potenciales ejes comunicativos orales y escritos en la vida escolar. La música como medio de expresión cercano a los escolares y sin mayores restricciones en la decodificación, permite estimular la comprensión y expresiones de situaciones e incorporar en el aula vivencias relacionadas con el entorno para hacer análisis intertextuales y críticos. El lenguaje corporal, la gestualidad mediante la dramatización, no solo son herramientas pedagógicas para lograr diferentes vivencias de lectura sino que posibilita la representación y expresión de aquellos EcDI con grandes limitaciones del lenguaje oral. Leer más allá del trabajo académico es el medio para soñar, crear, salirse de la rutina y hasta abandonar la realidad e ir a una más fantástica. La imagen como medio de representación y de expresión genera grandes recursos desde el diseño universal para el aprendizaje. Aunque de acuerdo con el propósito de formación, se puede eliminar de la narración para conseguir que el niño estimule su imaginación y pueda crear la imagen en su mente. Los planes lectores y proyectos transversales institucionales no deben ser espacios predecibles, limitados a leer, extraer ideas, personajes o hechos. Deben configurarse en procesos asertivos, libres y llenos de confianza que requieren los EcDI y en general todos aquellos lectores inseguros o menos expertos.

PRIMER Y SEGUNDO ENCUENTRO DOCENTE	
Conclusiones en cuanto a la lectura en EcDI	Aunque las bibliotecas públicas son espacios ideales para incentivar el hábito lector y la lectura como goce, las instituciones educativas solo logran gestionar una o dos visitas al año y pocos padres aprovechan estos espacios. El docente no solo es el responsable del acceso al mundo de las letras, sino que también debe ser el mediador entre la obra y los EcDI. Transmite emoción, agrado y el deseo de ser parte de ese mundo fantástico. La tecnología acerca de manera práctica al contexto inmediato y debe ser aprovechada al máximo en la flexibilización curricular y en la garantía a las diferentes formas de leer. Existen en la actualidad diversos autores y temas de literatura que los niños merecen escuchar, leer, o que les lean.
En cuanto al encuentro docente	Deben de existir más espacios de encuentro docente, para "oxigenarse, llenarse de herramientas, como reto para a vencer el tiempo y el currículo". Es necesario dar a conocer y socializar el trabajo que hacen las maestras sobre la estrategia de apoyos, ya que en muchas ocasiones se ha invisibilizado el trabajo y múltiples experiencias de han deslegitimado. Son necesarias las investigaciones educativas, pedagógicas y didácticas en cuanto a la atención de los escolares con discapacidad intelectual y del desarrollo con amplias necesidades de apoyo para lograr así, determinar políticas y prácticas que verdaderamente beneficien a esta población.

Tabla 4 Continuación Síntesis primer y segundo encuentro docente. Fuente propia

Después del primer encuentro se generó un intercambio de información, actividades, textos de interés, planes de aula, obras literarias que podrían ser propicias para el trabajo en el aula con los estudiantes.

A partir del tercer encuentro el trabajo se centró en la unificación de criterios, reconocimiento de las posibilidades de los escolares con variadas necesidades de apoyo, la puesta en común y la cristalización diseño pedagógico que permitiera avanzar en el abordaje de la lectura como goce y la literatura como derecho para los EcDI.

Tabla 5 Objetivos y Desarrollo. Tercer y cuarto encuentro docente. Fuente propia

TERCER Y CUARTO ENCUENTRO DOCENTE	
Objetivos	Determinar la posibilidad de construir, de forma conjunta, propósitos de formación, metodología, estrategias y proceso evaluativo de un diseño pedagógico que promueva la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación en EcDI.
Desarrollo	Se realizan diferentes presentaciones de experiencias de aula. Socialización de algunos planes de aula, didácticas, actividades realizadas por las maestras en diferentes momentos y sus resultados. A partir de esto se sintetizaron, recopilaron y analizaron directrices esenciales para el posible abordaje de la lectura como goce en los EcDI en el aula.

Dado que las maestras participantes eran de tres instituciones educativas públicas de Bogotá con enfoques pedagógicos, propuestas curriculares y contextos diferentes, la opción más acertada, no era construir una propuesta pedagógica unificada que desconociera alguno de estos factores. Sino que alrededor del dialogo y de la socialización de experiencias, se decantan unos criterios mínimos generales, que permiten a su vez el diseño y puesta en marcha de diversas didácticas, en las seis aulas en las que labora cada docente. En estas los niños, sus experiencias y potencialidades son el centro de interés, que viabiliza en el aula, la lectura como goce y la participación literaria.

El grupo en su conjunto propuso los siguientes criterios para dicho abordaje:

Fundamentados en:

- El aprendizaje situacional y contextual.
- El potencial de aprendizaje.
- La imagen como forma de representación y expresión.
- El constante acercamiento a los textos de forma reflexiva y crítica desde la experiencia.

La lectura:

- La naturaleza social y comunicativa de la lectura. No como mera actividad académica.
- Acto que desestabiliza, transforma y enriquece.
- El juego y la imaginación como parte fundamental de la motivación, interpretación y creación.

- La lectura compartida como estrategia para superar los obstáculos experimentados en los procesos de decodificación de la misma.
- Influenciada por las experiencias previas, los conocimientos e intereses.
- Heterogéneas formas de leer. Abierta a las resignificaciones.
- La exploración de lectura desde el diálogo y la comunicación oral.
- Uso del cuerpo como medio de comprensión y expresión.
- Desde las experiencias literarias llevar a comprender y valorar la existencia misma.
- la valoración del proceso es individual, participativa desde el interés, la motivación y el de cada escolar.

El lector:

- Sujeto único, social y cultural.
- Con conocimientos previos y experiencias de lectura que influyen en sus diferentes interpretaciones del mundo y de las obras.
- Posee un rol activo en la creación, es lector – autor. Con su lectura da vida a los textos.
- Capaz de reflexionar sobre su entorno inmediato.
- Curioso por las tecnologías.
- Cuenta con variedad de formas de comprensión y expresión del lenguaje: gestual, proxemico, grafico, icónico, oral y escrito. Todas validas en el aula de clase.

Los textos:

- Abiertos a la deconstrucción y construcción en el acto de la lectura.
- Mantienen relación unos con otros y admiten multiplicidad de lecturas.
- La imagen, la música y elementos audiovisuales como textos.
- Propician el acercamiento a la propia cultura mientras permite el reconocimiento de otras.
- En el aula preferir aquellas obras que potencian la imaginación infantil, plantean conflictos e impactan con las personalidades, actitudes y sentimientos de los personajes.
- Uso de las TIC para acercarse al mundo impreso, como medio de motivación, interpretación y expresión.

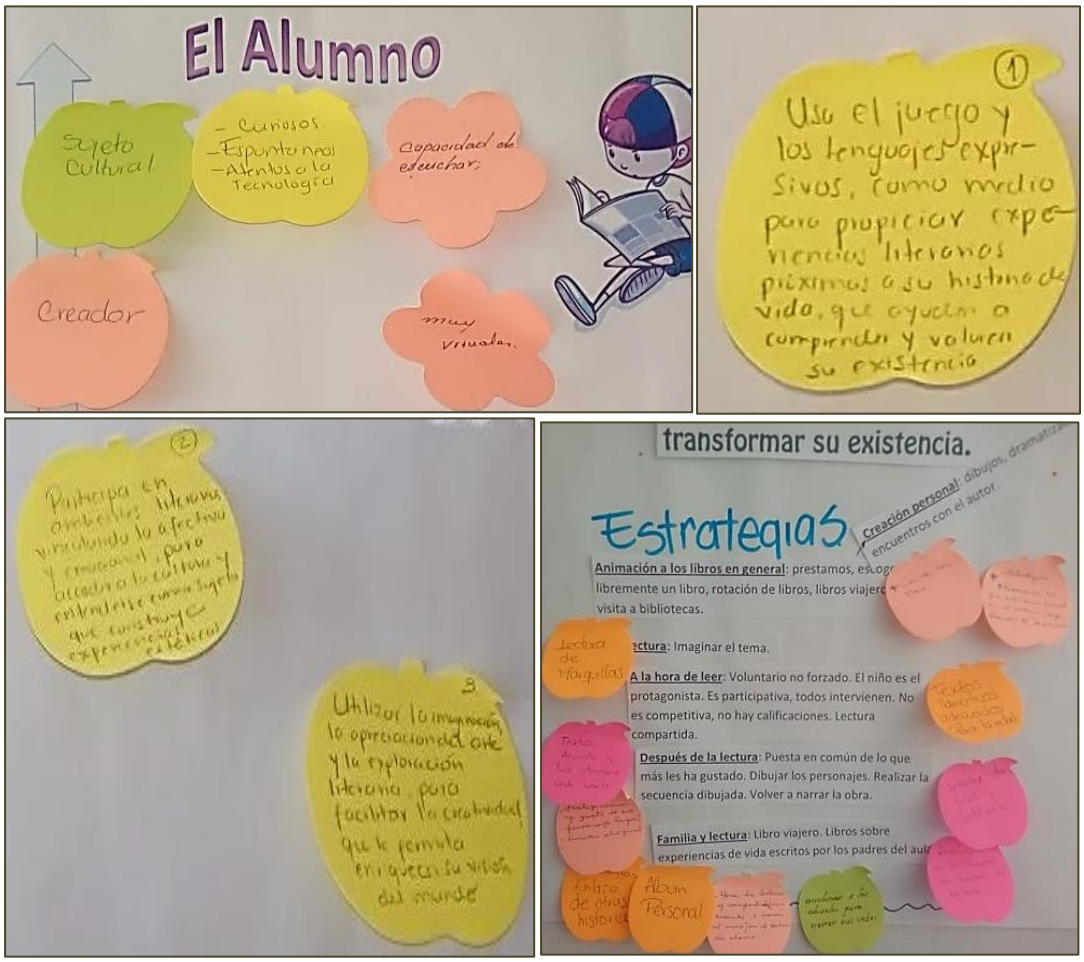


Figura 6 Conclusiones y acuerdos de los diferentes encuentros docentes que cada vez se iban sistematizando, complejizando y engranando para conformar una propuesta.

El consenso de las reflexiones realizadas se sintetiza en la siguiente figura. En esta se retoman acuerdos en torno a los propósitos de formación, la visión de niño, niña y joven, logros, estrategias generales y evaluación para el abordaje de la lectura como goce, que promueva la literatura como derecho desde la imaginación, la experiencia estética y la ensoñación en EcDI con diversas necesidades de apoyo.

Figura 7 Resumen puesta en común. Tercer y cuarto encuentro docente. Fuente propia

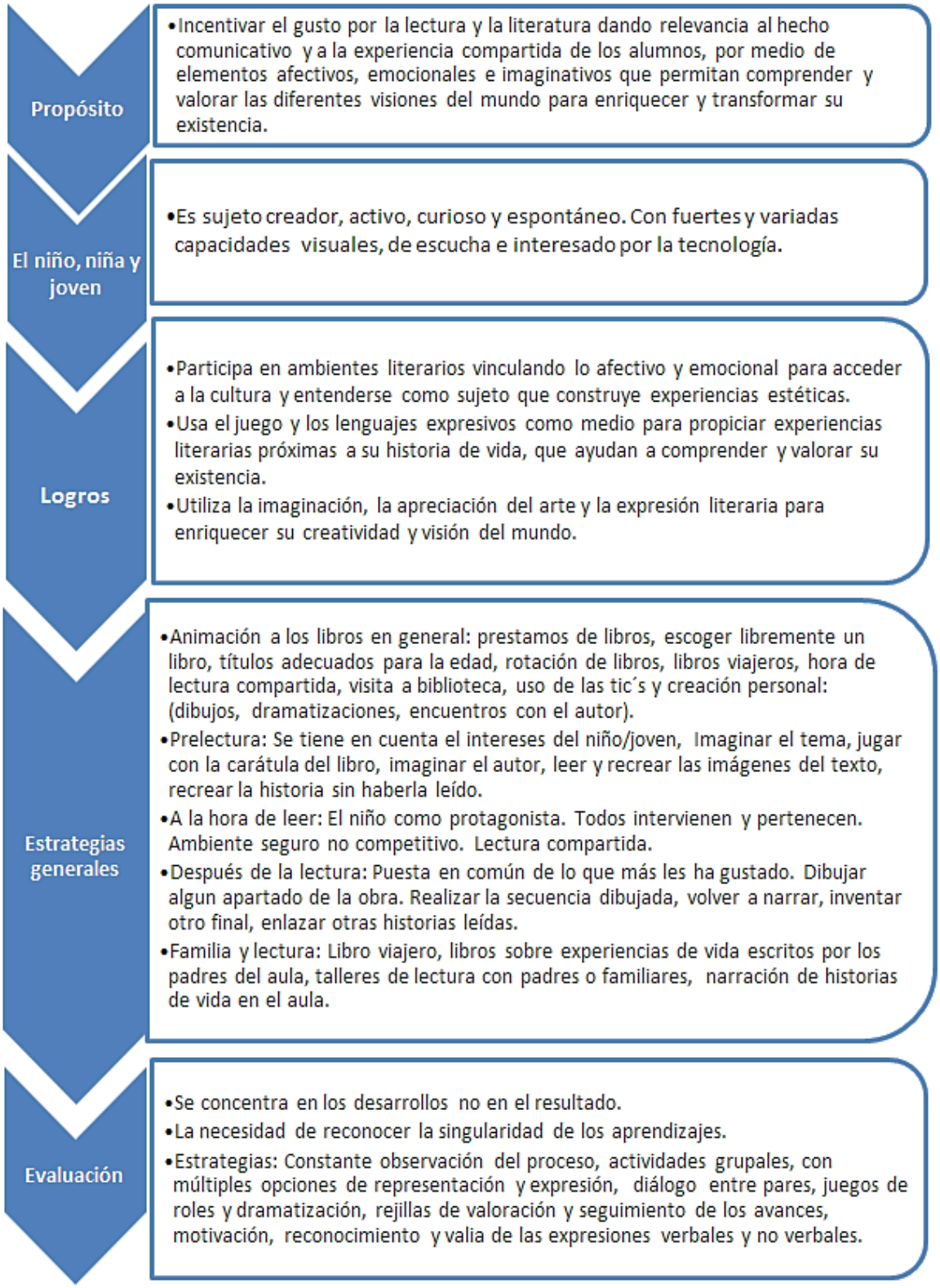


Tabla 6 Quinto encuentro docente

QUINTO ENCUENTRO	
Objetivos	Socializar y evaluar la experiencia docente en aula del abordaje de la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación en EcDI.
Proceso y Conclusiones	Después haber establecido en consenso las necesidades de abordaje de la lectura como goce en EcDI las docentes participantes diseñan y aplican unidades didácticas o proyectos de aula según su enfoque y necesidades e intereses de desarrollo del grupo de estudiante a su cargo.

Socialización de Experiencias en el aula con EcDI

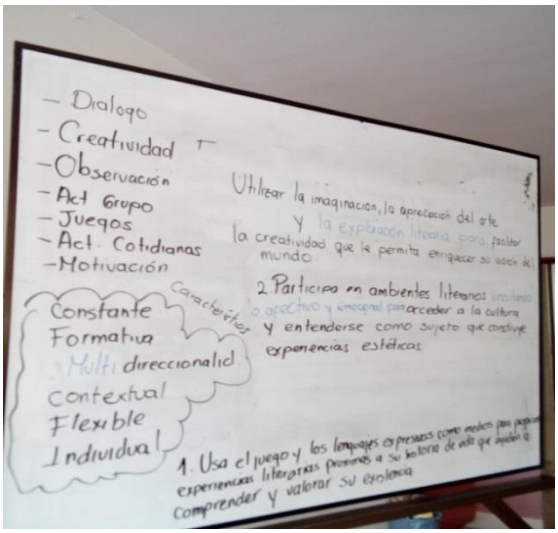


Figura 8 Encuentro docente. Puesta en común Lectura EcDI Fuente propia

Figura 9 Encuentro docente. Socialización de Experiencias en el aula con EcDI. Fuente propia

Figura 10 Imagen encuentros docentes Socialización de Experiencias en el aula

Este último encuentro docente se centra en la socialización de las prácticas emprendidas para el abordaje de la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación en EcDI por parte de las participantes. Cada presentación trajo consigo debate y reflexión en torno a diferentes aspectos como la animación a la literatura, las metodologías emprendidas, los textos, los materiales seleccionados y la evaluación de los avances individuales entre otros. La sistematización de las experiencias y las reflexiones compartidas se narran en detalle en el siguiente capítulo desde este documento.

CAPÍTULO 3
LA LECTURA COMO GOCE DESDE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Y LA ENSOÑACIÓN EN EL AULA

Este trabajo de enfoque cualitativo y de diseño sistematización de experiencias, en la que la pretensión es cualificar la propia realidad "comprender la práctica para transformarla" dando un lugar privilegiado al punto de vista de los actores, revela la diversidad de vivencias, la pluralidad de miradas haciendo inteligibles sus sentidos, fortalezas y debilidades. El cruce de interpretaciones y saberes facilita no solo, la construcción de conocimiento, sino la socialización a otros del conocimiento generado dado su carácter de experiencia pedagógica para quienes participan en ella, y la transformación al permitir a cada individuo complejizar su lectura de realidad y deliberar sobre los modos de intervenir en ella (Torres, 1999). La tercera etapa de esta investigación fue la puesta en escena de las consideraciones pedagógicas construidas de forma colectiva para el abordaje de la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación en EcDI. Las docentes participantes con sus estudiantes, según enfoque pedagógico, necesidades, intereses y particularidades del grupo de escolares a su cargo diseñan y aplican unidades didácticas o proyectos de aula que contribuyen al alcance de dicho propósito de formación. Aunque el tiempo para la implementación de las didácticas fue limitando es de destacar que siempre hubo disposición y mucha creatividad.

Las experiencias didácticas desarrolladas, buscaron mantener siempre ambientes cálidos, seguros, llenos de confianza, que les concediera a los niños y jóvenes expresar libremente sus experiencias, pensamientos, relaciones con sus familias, compañeros y entorno sin tensiones o angustias convirtiendo a la lectura en objeto de goce estético. Las actividades en todo momento buscaron la combinación de diferentes formas de comunicación visual, auditivo, gráfico, escritural pues se validaron las diferentes posibilidades y necesidades de representación y expresión de los EcDI.

De igual forma se promovió la participación constante y activa de todos los estudiantes, se hizo juego con las voces, con los turnos y se relacionaron situaciones hipotéticas con situaciones

cotidianas, que aproximaran a los niños a sus vivencias, pero también que estimularan su imaginación y creatividad. En este capítulo se narra lo más significativo de cuatro experiencias en aula del abordaje de la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación en EcDI que propusieron, implementaron y sistematizaron las docentes participantes, se analizan las experiencias de lectura y escritura de los escolares a la luz de la teoría.

Los escolares participantes como ya se mencionó se encuentran en procesos de educación formal en tres colegios públicos de Bogotá, a cargo de las educadoras participantes de los encuentros docentes descritos en el capítulo dos. Los tres centros educativos se hallan ubicados en diferentes localidades de Bogotá, con entornos sociales y problemáticas diferentes. Las maestras sin embargo, en la caracterización inicial realizada reconocieron que más del 60% de sus escolares llegan en rutas o trasporte público desde otras localidades adyacentes, incluso del municipio aledaño de Soacha. Todos los escolares fueron asignados a estos colegios por parte de la Secretaría de Educación por contar con unas necesidades particulares descritas en la resolución en la resolución 1525 de 2017 y en la posterior 1626 de 2018, articulo 17, descritas como extra-edad, dos o más condiciones de discapacidad, trayectoria escolar, condiciones familiares, condiciones de salud asociadas, entre otras.

De los aspectos contextuales, familiares y de historia individual descritos por las maestras se encuentran escolares participantes con medida de protección a cargo del ICBF (viven en una institución a la espera de la resolución del proceso administrativo), vinculados nuevamente al sistema educativo porque se encontraban desescolarizados, desplazados por el conflicto armado, niños que viven con otros familiares. Algunas de las familias tienen padres y/o hijos con discapacidad. El mayor estrato socioeconómico en el tres, los oficios de los padres es variado. S in embargo se observa mayor cantidad de trabajos en el hogar, informales (oficios domésticos, construcción, recicladores), comerciantes y ventas ambulantes. Las dos o más condiciones de discapacidad están con frecuencia relacionadas con el trastorno mental y conductual que requiere medicación. En cuanto a los apoyos requeridos de forma individual no es factible generalizarlos pero si es necesario indicar que son de diferente índole en las áreas de autocuidado, interacción social, defensa, aprendizaje y comunicación.

Es necesario aclarar aquí que en los procesos educativos y pedagógicos no se trata de enfocarse en las dificultades, carencias o en las circunstancias adversas individuales o contextuales sino de determinar el potencial de aprendizaje, los intereses y responder a las expectativas del alumnado, eliminar las barreras de aprendizaje y determinar los facilitadores familiares, personales y ambientales que puedan apoyar el proceso.

3.1 Primera Didáctica: Pinocho se escribe con P

Este grupo de escolares de la estrategia de apoyo tiene múltiples habilidades, se encuentran entre los 8 a 10 años de edad. Algunos vienen de procesos de inclusión en aula regular, otros continúan del proceso en atención exclusiva.

Aunque todos se encuentran en diferentes estadios de la etapa presilábica de la lectura muestran interés porque les cuenten historias, narrar las propias y dibujar. Disfrutan del trabajo en grupo, de ver diversos videos de cuentos animados, sean buscados por ellos mismos en el computador o seleccionados por la profesora.

En las rutinas de aula establecidas para el fomento por el gusto y el interés por la lectura, se prestaron según el interés de los niños, “tesoros” libros del salón, para llevar a casa y compartir en familia, pueden tenerlos en su casa hasta por dos semanas. De la misma forma se abrió un espacio en el horario, una vez a la semana, para “lecturas fuera del aula” donde los niños y la maestra salen del aula con diferentes libros escogidos y en un espacio agradable del colegio se sientan a compartir la lectura.

Figura 11 Paula sigue la lectura que hace la profesora en voz alta.

La docente responsable de esta didáctica cuenta con un proyecto de aula mayor, llamado “Cuentos Tradicionales” en el que a lo largo del año lectivo, ha venido integrado, de manera significativa las competencias y habilidades a desarrollar de las distintas áreas del currículo del grado. Por tanto, parte de los criterios de selección de la obra a trabajar era que fuera parte de la tradición narrativa infantil, que desde diferentes aristas aportara al desarrollo integral en las diferentes áreas del currículo, sus personajes vivieran conflictos creíbles para los escolares y que

se contara con variedad materiales y medios audiovisuales que enriquecieran el texto. La docente define los siguientes ejes de desarrollo de acuerdo con el plan de estudios:

- ✓ Ética y valores: los valores de la amistad y la honestidad.
- ✓ Matemáticas: Senso –percepción: tamaños y secuencias.
- ✓ Ciencias y sociales: familia, roles y vivienda. Convivencia.
- ✓ Lenguaje: comprensión de textos, escritura de palabras conocidas y uso de la P-p en diferentes construcciones espontáneas. Imaginación y creatividad.

Figura 12 Didáctica Pinocho se escribe con P. Diapositiva tomada de la socialización docente

.

En cuanto a la lectura como goce y la literatura como derecho, se retoman acuerdos establecidos en el consenso docente en torno a los propósitos de formación, la visión de niño, niña y joven, logros, estrategias generales y evaluación:

- Propósito: Incentivar el gusto por la lectura y la literatura dando relevancia al hecho comunicativo y a la experiencia compartida de los alumnos, por medio de elementos afectivos, emocionales e imaginativos que permitan comprender y valorar las diferentes visiones del mundo para enriquecer y transformar su existencia.

- Logros:

- Participa en ambientes literarios vinculando lo afectivo y emocional para acceder a la cultura y entenderse como sujeto que construye experiencias estéticas.
- Utiliza la imaginación, la apreciación del arte y la expresión literaria para facilitar la creatividad y enriquecer su visión del mundo.

Tabla 7 Pinocho se escribe con P

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
Lectura del cuento	El cuento se escucha y se ve en video. Al final los estudiantes comentan con guía de la profesora. También se hace lectura compartida del cuento impreso. Todos escuchan la lectura realizada por la profesora, observan las diferencias entre el video y el impreso.	Los niños dibujan los personajes y lo que más les ha llamado la atención de la obra, comentan el cuento y lo vuelven a narrar. A los niños lo que más les llama la atención es que a Pinocho le creciera la nariz. Por lo tanto el trabajo se centró ese día en qué son las "mentiras" las consecuencias de estas y otras faltas que los niños comentaron.
Secuencias dibujadas	Los niños por grupos vuelven a narrar la historia de pinocho. La profesora divide la hoja en cuatro partes y los estudiantes dibujan la secuencia del cuento.	Los niños socializan sus producciones y recuentan la historia con las secuencias dibujadas. También se aprovecha la temporalidad de la narración para hacer otras secuencias dibujadas y escritas. Los estudiantes que tienen la posibilidad o el interés por escribir algunas palabras lo hacen con apoyo de la profesora.
Nuevas palabritas con P	Se pregunta a los escolares ¿Cómo se escribe el Pinocho? ¿Dónde creen que dice Pinocho? Mostrando el cuento. Se escribe y se analiza en conjunto la palabra. Se escriben otras palabras conocidas y se analiza el sonido y las palabras que tienen o no el sonido P Escritura de palabras Se analizan las palabras, se separan en sílabas y se forman nuevas palabras	Los niños evocan palabras, la profesora escribe: Pepe Grillo, Papá Gepetto, Pinocho. Se escriben las palabras en el cuaderno y se dibuja el significado de las mismas. Los estudiantes reconocen nuevas palabras y dan cuenta de cómo están conformadas las palabras vistas.

Síntesis del trabajo socializado en el encuentro docente No 5. Fuente propia.

Tabla 7 Continuación Pinocho se escribe con P.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
Los valores	Se retoma el cuento y se buscan ejemplos de buenas y malas amistades. Karaoke Canciones del Hada Azul. La versión trabajada en el aula cuenta con varias canciones subtituladas cantadas por el hada azul en las que enseña diferentes valores.	Se resalta las características de la amistad de Pepe Grillo y Pinocho. Se dibuja a Pepe Grillo, se realiza una descripción de sus cualidades y se compara con otros personajes de otras narraciones (figura 14). Se imaginan y se construyen nuevas situaciones. Los niños se apropian de los temas, cantan y siguen las letras de las canciones del Hada Azul.
La Familia	Con la familia de Pinocho se aborda la constitución de la propia familia y la relación con sus padres, se realizan preguntas direccionadas.	Los escolares dibujan y escuchan a sus compañeros. Relacionan su realidad con el cuento. Evidencian diferentes tipos de familias (uniparental, con abuelos y en restitución de derechos). Se expresan sobre las diferentes relaciones padres, hermanos, abuelos, cuidadores, los roles en el hogar y los oficios.
El tamaño	Con diferentes imágenes del cuento trabajado se establecen nociones, relaciones de pequeño, mediano y grande.	Los niños recortan y organizan según el tamaño y el orden indicado: más grande que, igual de pequeño, mediano, etc.

Síntesis trabajo socializado encuentro docente No 5

De la obra seleccionada, lo que más llamó la atención de los niños al leerles el cuento de Pinocho fue el hecho que le creciera la nariz al decir mentiras. Mediante el diálogo y la reflexión pedagógica en el aula, los niños logran vislumbrar en este caso, el mentir con una acción negativa que tiene implicaciones, como es el sufrimiento para aquel que se le miente. Demuestran avances importantes no solo en la comprensión textual de la lectura, sino en aspectos de representación, lingüísticos y cognitivos interrelacionados estrechamente como sostiene la teoría (Álvarez, 2010). Lo anterior es evidente en la interpretación y producción de significados, en las interacciones con otros y en la relación de los hechos de la historia con otros próximos a su cotidianidad. Rieron, pero también se preocuparon de cómo cada acción le traía consecuencias al personaje,

demuestran progreso en la comprensión del estado mental del otro y se ponen en la posición de este. Algunos cuestionan y ponen en juego sus estados emocionales e imaginativos que les permiten valorar las diferentes visiones del mundo para enriquecer la propia.

En esta didáctica los escolares consiguen relacionar con su propia vida con la obra, imaginaron, se pusieron en el lugar de Pinocho, pensaron en las consecuencias de los actos y propusieron nuevos dilemas morales. Aunque no les creciera la nariz, si refirieron consecuencias semejantes como sentirse mal o avergonzados. De acuerdo con la teoría, para lograr un deleite por los libros y que la narración conserve la atención de los escolares ésta debe divertirle y proponerle soluciones a situaciones que le inquietan, debe estar de acuerdo con sus ansiedades y anhelos. También Bethelheim (1978, citado por Escalante y Caldera, 2008) afirma que nada enriquece y satisface tanto a los niños como los cuentos populares, ya que permiten aprender mucho sobre los problemas internos de los seres humanos y sobre sus soluciones.

Los cometarios y actitudes de los niños frente a los dilemas morales y las consecuencias de los actos permites develar la construcción cognitiva, la capacidad de ponerse en el lugar de otros, la posibilidad de prever consecuencias, estimando posibles futuros a una acción que además es considerada socialmente inaceptable, aspecto que además refleja conciencia de reglas de relación (Ramos y Crespo, 2008).

Figura 13 Representación de la obra leída. Fuente: Docente responsable de la didáctica.

Figura 14 Camila 9 años. Fuente: Docente responsable de la didáctica

Un logro importante de esta experiencia de aula fue la articulación de la lectura a través del desarrollo curricular de las diferentes áreas de formación y la transversalización del conocimiento

donde las dimensiones afectiva y comunicativa permitieron que esta se volviera significativa, articulada y vivencial.

Figura 15 Andrés 8 años Secuencia temporal. Fuente Docente responsable de la didáctica

En la triple mimesis Ricoeur (2003) afirma que, durante la lectura se abre el mundo de lo posible, la configuración de la trama es la mediación que hace factible la unión entre la vida y la narración después de la lectura. Las intenciones del autor se funden con las percepciones del lector/oyente permitiendo la reconstrucción, apropiación y toma de posición ante la narración como ocurre en esta experiencia.

Así mismo, se observó que los escolares lograron tomar decisiones individuales alrededor de su lectura. Expresaron emoción de poder leer (o que le lean), construyeron sus producciones e interpretaciones literarias desde la experiencia, representaron lo interpretado (figura 15). Relacionaron sus experiencias, historias de vida con la obra leída y consiguieron escoger una forma de expresión (gráfica, verbal, escrita, icónica). Por esto se hace tan importante crear espacios para la literatura en el aula de clase, donde la creatividad, lo imaginario y el poder creador de la palabra sean ejes de la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación fundamental para alcanzar la literatura como derecho para EcDI.

3.2 Segunda Didáctica: Preparándome para volar

La docente de esta secuencia didáctica partió de las necesidades identificadas en la caracterización pedagógica del grupo, el cual estuvo conformado por escolares con múltiples habilidades, entre los 10 y 12 años de edad, que cuentan con uno o dos diagnósticos adicionales de discapacidad intelectual de leve a moderada. La mayor parte se comunican mediante un lenguaje oral restringido acompañado de señalamientos, sonidos y señas.

Se encuentran en etapa presilábica, es decir usan letras que conocen, pero no realizan análisis de correspondencia sonora, dos escolares transcriben (copian) lo escrito por la profesora, algunos ya logran reconocer su nombre escrito o algunas de las letras que lo componen. Les gusta que les

narren historias cortas, dibujar y pintar. Como característica común, se observa que les cuesta dificultad reconocer sus talentos, habilidades y capacidades, el reconocimiento como sujetos lo hacen desde la parte negativa “yo no puedo” “no sé” “no me gusta”, por ello el trabajo en el aula se centra en la afirmación de identidad, características personales, cualidades, talentos y gustos, para lo cual se les da relevancia a las experiencias personales y a la expresión de las emociones.

Por lo que al seleccionar los textos a trabajar la docente del aula prefirió aquellos en los que los personajes desde sus diversas habilidades o fortalezas logran resolver las problemáticas a las que se enfrentaban, la mayoría fueron fabulas e historias de animales.

En cuanto a la lectura como goce y la literatura como derecho, se retoman acuerdos establecidos en el consenso docente en torno a los propósitos de formación, la visión de niño, niña y joven, logros, estrategias generales y evaluación:

- Propósito: Incentivar el gusto por la lectura y la literatura dando relevancia al hecho comunicativo y a la experiencia compartida de los alumnos, por medio de elementos afectivos, emocionales e imaginativos que permitan comprender y valorar las diferentes visiones del mundo para enriquecer y transformar su existencia.
- Logros:

- Participa en ambientes literarios vinculando lo afectivo y emocional para acceder a la cultura y entenderse como sujeto que construye experiencias estéticas.
- Utiliza la imaginación, la apreciación del arte y la expresión literaria para facilitar la creatividad y enriquecer su visión del mundo.

A parte de los logros construidos en grupo para el desarrollo de la experiencia por las características y necesidades del grupo se plantea el siguiente logro:

- Reconoce sus cualidades y se identifica como un ser único con particularidades y potencialidades.

Se inicia la experiencia con la creación de un “*mundo imaginario”* donde todo es posible, los niños podrían

Figura 16 Mural. Fuente: Docente responsable de la didáctica.

plasmar sus capacidades, habilidades y reconocer su unicidad.

En papel craft y con vinilos, los niños eligen y recrean en un mural el mundo imaginario del que harían parte (Figura 16), el cual queda expuesto a un costado del salón y es centro de las siguientes propuestas de aula.

Tabla 8 Síntesis segunda didáctica. Preparándome para volar

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
Sesiones de lectura libre y compartida.	A lo largo del proyecto cada día se ponen a disposición variedad de cuentos de animales para que, los niños escojan los que quieren leer y compartir de forma libre.	Cada estudiante lee: mira las imágenes, pasa las páginas, interpreta, da significado a lo que ve y cuenta a otros (Figura 17).
Talleres de lectura dirigida en colaboración con la fonoaudióloga.	En trabajo interdisciplinar con la fonoaudióloga se realizan talleres de lectura, en específico lectura de fábulas de Esopo y otras.	Se realiza en cada taller un antes, durante y después de la lectura. Se refuerzan las cualidades los animales de cada narración.
¿Con quién me identifico? .	Se retoman los personajes de los diferentes cuentos y fábulas trabajados en las sesiones de lectura compartida y en talleres de lectura dirigida y se pegan en el tablero. Se reflexiona sobre cada uno, características y cualidades. Cada niño escoge un animal con el que se identifica, explica por qué y lo pega en el mural del mundo imaginario.	Cada niño relaciona las características del animal seleccionado con las propias. Las socializa con el grupo y la pega en el mural (Figura 17).
Mis cualidades	En espacio amplio (pliego de papel) cada niño realiza un dibujo de sí mismo, de acuerdo con las cualidades identificadas.	Los escolares dibujan, plasman su visión de sí mismos y escuchan a sus demás compañeros. Algunos logran hacer relaciones con las narraciones leídas en clase, por ejemplo, se identifican con el águila porque vuela y es bonita, el lobo es rápido y muy inteligente. Empiezan a plasmar su imagen en espacio amplio (pliegos) y luego en octavo de cartulina (Figura 17)
Autorretrato	Cada niño realiza su autorretrato de acuerdo con las capacidades que identificó en las diferentes sesiones.	Se incentiva la escritura de algunas palabras sobre sus características, cualidades y del nombre propio (Figura 18).

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
Cuaderno viajero-Aprendemos en familia	En la vinculación permanente que hace esta aula con la familia, en el cuaderno viajero, cada padre o madre realizan un retrato de su hijo con una narración que es leída en clase.	Se realiza una exposición artística en el aula de clase con los diferentes productos de todas las sesiones.

Tabla 8 Continuación. Síntesis segunda didáctica. Docente No 5. Fuente propia

Figura 17 Sesiones de la didáctica ¿Con quién me identifico?, lectura libre y mis cualidades. Fuente: Docente responsable de la didáctica

Este trabajo de aula se centra en la experiencia participativa de los escolares que leen, en la que interesen, gustos, situación personal y condiciones inmediatas se relacionan con las emociones, sentimientos e imágenes creativas que surgen en el acto de leer. La docente promueve el diálogo positivo entre autor, texto y lector de que habla Gadamer (1992), con lo que los estudiantes logran mantener el interés, preguntan, miran, recrean lo enunciado y relacionan imágenes con lo que escuchan en la lectura. Cada vez hay mayor control, motivación y curiosidad. En este ejercicio comunicativo como indica Rodríguez (2006), coexisten múltiples y heterogéneas formas de leer, no hay una, sino varias formas de lectura. Relacionan, dibujan, plasman su visión de sí mismos y escuchan a sus compañeros, situación que alimenta su sensibilidad para interpretar realidades cercanas o desconocidas para ellos.

Durante las sesiones de lectura libre y compartida la mayoría de escolares toman la iniciativa, eligen por sí mismos qué leer, cómo leer y qué narrar a otros. Escogen libros, los intercambian, reconstruyen las historias a partir de las imágenes o de lo que recuerdan haber escuchado. La lectura como goce se manifiesta en la experiencia productiva, en la posibilidad de construir

sentidos desde lo intuitivo, sensorial y expresivo, al relacionar sus experiencias e historias de vida con las obras leídas, al apropiarse y tomar posición ante la narración.

Figura 18 Autorretratos Fuente: Docente responsable de la didáctica.

La actividad del autorretrato propició establecer relaciones con las narraciones leídas en clase, con el reconocimiento de características personales y cualidades, por ejemplo “soy como el lobo, inteligente”. Se dibujan libremente, algunos recrean miembros de su familia e incluye casas como parte del paisaje y algunos amigos (Figura 18), escriben sus nombres, acorde con sus conocimientos del lenguaje escrito. Expresan, de forma gráfica, sus individualidades, David Santiago por ejemplo (Figura 18, imagen central) es muy alegre, por lo que, se dibuja con una gran sonrisa y Diego logra dar cuenta en su narración oral y gráfica, lo importante de las gafas para su imagen personal y el desarrollo de habilidades (Figura 18, imagen derecha).

3.1 Tercera Didáctica: Acercándonos a Rafael Pombo por medio de las TIC

Para esta experiencia trabajaron de forma colaborativa dos docentes de una misma institución con dos grupos de la estrategia de apoyos. Los escolares participantes se encuentran entre los 9 y 12 años de edad, cuentan con un lenguaje oral restringido que no les es impedimento para manifestar que disfrutan de la lectura de cuentos, cantar y dibujar. Reconocen lo impreso, la linealidad de la escritura y algunas letras familiares cercanas a sus vivencias (nombre propio, nombre de la mamá, la fecha o el título de un cuento anterior), aunque la mayoría opta por copiar de un modelo y pocos se animan a realizar una construcción escritural propia, siempre inician diciendo – profe no sé, y algunos arriesgados preguntan ¿Cómo se escribe?

Dado el interés tecnológico de los escolares, la frecuente manifestación de no saber leer y ante cualquier reto, intentar siempre encontrar las respuestas con su profesora. Los criterios de selección de las obras a abordar en esta didáctica, se basó entonces, en la necesidad fundamental de permitir la exploración digital de intereses, fomentar la curiosidad y su relación afectiva con la lectura. De esta forma, se escogen las obras de Rafael Pombo que cuentan en formato multimedia amplio (texto, imágenes, video, sonido) y variedad de actividades lúdicas, esencial para las múltiples formas de representación, interpretación y participación de los EcDI.

Se retoman acuerdos establecidos en el consenso docente, en torno a los propósitos de formación, la visión de niño, niña y joven, logros, estrategias generales y evaluación:

- Propósito: Incentivar el gusto por la lectura y la literatura dando relevancia al hecho comunicativo y a la experiencia compartida de los alumnos, por medio de elementos afectivos, emocionales e imaginativos que permitan comprender y valorar las diferentes visiones del mundo para enriquecer y transformar su existencia.
- Logros:

- Participa en ambientes literarios vinculando lo afectivo y emocional para acceder a la cultura y entenderse como sujeto que construye experiencias estéticas.
- Utiliza la imaginación, la apreciación del arte y la expresión literaria para facilitar la creatividad y enriquecer su visión del mundo.

Tabla 9 Tercera Didáctica: Acercándonos a Rafael Pombo por medio de las TIC

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
Navegando por el mundo de Rafael Pombo	Se realiza un antes, durante y después de la lectura. **Antes:** se motiva por la lectura digital y se indaga por los conocimientos previos sobre el autor y obras del autor seleccionado. **Durante:** en sala de informática cada niño explora cuentos y poemas de Rafael Pombo en video o imagen. La docente apoya la búsqueda escribiendo títulos o palabras claves. Para aquellos que no lo hacen de forma independiente otro compañero o docente puede trabajar con él.	Se logra la escritura del nombre del autor y de los títulos de obras en los buscadores Google y YouTube. La mayoría de estudiantes selecciona a su gusto dos o tres obras para reproducir, escuchar pausar, reiniciar, representar y contar a la clase de acuerdo a su posibilidad de representación y expresión (gráfica, verbal, escrita) figura 19.

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
	Después: ya en el aula, se reconstruye lo leído. Cada estudiante escoge una forma de representación y cuenta al grupo lo que le llamó la atención.	
Lectura compartida	Se realizan sesiones de lectura compartida en las que se usan los cuentos digitales de Rafael Pombo (producto comercial) en los que la narración va acompañada de dibujos animados, efectos sonoros y canciones de las historias. De igual manera se accede de forma digital al juego interactivo de comprensión lectora en el que pueden elegir, hacer clic, corregir y ser felicitados por cada acierto logrado.	Los estudiantes comparten, disfrutan de las lecturas y del uso de las variadas herramientas digitales. De igual forma es posible que cada uno, de acuerdo con sus intereses, repita y acceda nuevamente a los recursos o que solicite repetición de los mismos. Los niños más experimentados en el uso de la tecnología ayudan a otros y comparten sus experiencias.
Vida a las historias	Los EcDI seleccionan los personajes que les han gustado. Con diferentes materiales reciclados crean algunos personajes, vuelven a escuchar las obras esta vez representadas por ellos mismos.	Los niños trabajan en grupo, escogen a su compañero para ayudarlo a vestir y representar, esta vez ellos son parte de las historias.

Síntesis del trabajo socializado en el encuentro. Docente No 5. Fuente propia

Los niños que participaron en esta experiencia tuvieron la oportunidad usar el computador, el internet y sus habilidades cognitivas y tecnológicas para escoger qué leer, ver, escuchar e interpretar. Estos ejercicios contribuyeron al mejoramiento de la comprensión lectora, aumentó la motivación y la implicación en las diferentes actividades. Se pudo evidenciar que al trabajar la lectura desde los objetivos propuestos desde el gusto por la lectura y la participación en ambientes literarios desde lo afectivo y emocional no solo esta mejoró, sino que gracias al contacto con experiencias lingüísticas, al relacionarse e interactuar mejoraron procesos cognitivos estrechamente relacionado con el lenguaje. Buscaron, identificaron información relevante, seleccionaron, mostraron a otros, leyeron, digitaron palabras claves, avanzaron entre las páginas como quien pasa las hojas de un libro, lee y salta fragmentos que no le son interesantes y se detiene en los que sí lo son. Estas acciones demuestran una interacción con el

texto virtual- escrito, con habilidades de imaginar, explorar y preguntarse sobre el texto; acciones relacionadas con la heurística, la anticipación y la interpretación.

El apoyo de los compañeros fue fundamental para que todos alcanzaran los mismos niveles de participación. Para ello, acompañaron o explicaron a los compañeros que tienen alguna restricción en el desempeño de actividades motrices, de comprensión de la actividad o que no son usuarios frecuentes del computador y del internet pues solo tienen acceso a estos en el colegio.

Los estudiantes expresan emoción de poder leer o que les lean. Sus producciones orales, escritas y graficas guardan relación con lo leído. Sus dibujos son representaciones válidas y llenas de significado de lo interpretado. Personifican los personajes, actúan, narran a otros, reescriben al recordar y dar vida a la obra desde su imaginación (Figura 19 y 20).

Figura 19 Secuencia dibujada. Fuente docente responsable de la didáctica.

Tabla 10 Tercera Didáctica: Acercándonos a Rafael Pombo por medio de las TIC Fuente propia

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
Revolviendo historias	Con las siluetas de los personajes de las diferentes historias de Rafael Pombo, cada niño selecciona los personajes que le habían gustado y crean diversas historias.	Los niños toman ranas, viejecitas, gatos entre otros, crean sus propias historias y las narran para otros. Para esta parte la docente uso como estrategia escritural ser la secretaria "Que vas a decir y yo lo escribo" para eliminar las barreras de apropiación del código.
	Con las siluetas de los personajes de las diferentes historias de Rafael Pombo, cada niño selecciona los personajes que le habían gustado y crean diversas historias.	Los niños toman ranas, viejecitas, gatos entre otros, crean sus propias historias y las narran para otros. Para esta parte la docente uso como estrategia escritural ser la secretaria "Que vas a decir y yo lo escribo" para eliminar las barreras de apropiación del código.
Mi historia en cuento	Se promueve la creación libre de nuevas historias, al igual que la participación de la familia usando personajes, hechos reales e historias propias.	Cada niño tuvo la oportunidad de escribir desde su propia vivencia y apropiarse de las narraciones (Figura 21). La docente, en todo momento, usó la estrategia escritural, ser la secretaria del grupo, para eliminar las barreras de apropiación del código (Figura 22). Algunas de las narraciones fueron construidas con ayuda de la familia. Las producciones fueron, en su mayoría, orales, no verbales y gráficas, que luego compartieron, leyeron, pudieron ver y escuchar.

En estos dos segmentos se observa que al brindarles a los escolares múltiples posibilidades de implicación para comprender y expresarse, se maximiza la posibilidad de apropiación de los eventos narrativos de la obra, como plantea Ricoeur (2003) en *Tiempo y Narración*, la apropiación permite la reconstrucción y toma de posición ante la narración.

Figura 20 Acercándonos a Rafael Pombo por medio de las tic. Foto tomada en aula

Los escolares, al tomar los personajes de las historias leídas como ranas, viejecitas, gatos para crear nuevas narraciones, no solo se apropian de los personajes, sino que les dan vida nueva (Figura 21). Al mismo tiempo, logran adentrarse al mundo de la imaginación creadora, la ensoñación, de la que habla Bachelard en su *Poética de la Ensoñación* (1998), el niño siempre es encausado por el mundo de la lógica, de lo real, de la temporalidad y guiados para la vida de hombres estabilizados; ellos buscan un escape y lo encuentra en la imaginación. Este construye su propio mundo de libertad y desde el centro de su hallazgo, domina todo el universo.

Figura 21 Mi historia en cuento. Producción narrativa. Fuente docente responsable de la secuencia didáctica.

Los escolares demuestran el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas indispensables para el desarrollo de la lectura, como establecer relaciones, la secuencialidad, seleccionar, realizar preguntas, por lo que logran interpretar y crear narraciones en su mayoría, orales, no verbales y gráficas, donde los personajes y eventos que guardan estrecha relación con sus vidas reales. , que luego comparten, leyeron a otros, pudieron ver y escuchar.

En la infancia, el ensueño da libertad, Bachelard (1998) afirma que este nos coloca más allá de la realidad concreta, del tiempo cronológico, del espacio cerrado por las ocupaciones cotidianas y fuera de nuestras limitaciones. La docente aquí, como secretaria del grupo, elimina las barreras del código escrito, da seguridad, aviva la confianza de cada niño que, en otros espacios, habían sido limitados, no por su condición, sino por los adultos que han dejado atrás su capacidad de fantasear anclados en tiempo y espacio a la realidad limitando las posibilidades de los escolares.

Los escolares escogen diferentes formas de expresión (gráficas, verbales, escritas o icónicas) para construir sus interpretaciones y producciones, relacionan sus experiencias e historia de vida con las obras leídas y creadas.

En las diferentes composiciones escriturales (secuencias dibujadas y escritos dictados a otros) los escolares demuestran creatividad, motivación y autonomía. Las obras gráficas y escritas guardan relación, en ocasiones, incluyen en los relatos elementos de tiempo (el sol, la luna, la lluvia) y el espacio (el camino, la veterinaria, la casa, etc.) que hacen posible la cohesión global de la historia. Enlazan eventos ficcionales con sus experiencias cercanas, hecho que se evidencia en que los

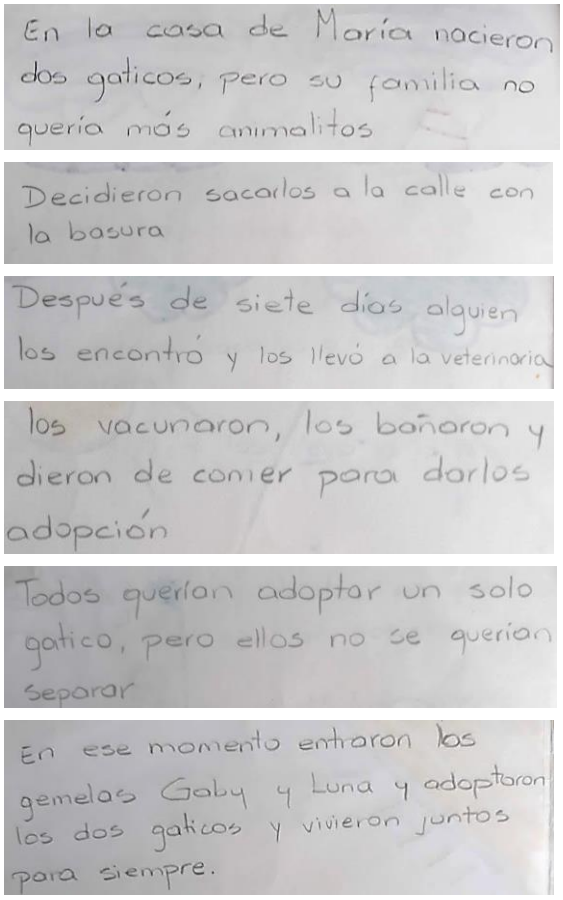


Figura 22 "Las dos gatas afortunadas" Narración dictada por la escolar a la docente, escrita en la parte posterior del relato de la figura 21. Fuente docente responsable de la secuencia didáctica.

personajes en ocasiones toman el nombre de ellos mismos y su familia (Figura 22). Los temas seleccionados muestran creatividad, intereses, preocupaciones y posiciones críticas de los mismos. En últimas, es necesario evidenciar la relación afectiva, imaginativa y creativa para el desarrollo de la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación.

3.2 Cuarta Didáctica: Seres fantásticos

Para esta experiencia pedagógica se tuvo en cuenta, por un lado, la etapa preadolescente de los escolares y, por otro, su gusto por el internet, la sala de informática (solo dos escolares cuentan con computador e internet en sus casas, por eso diariamente piden ir a la sala), por la televisión, las historias fantásticas y de suspenso. Para este grupo, entre los 13 y los 15 años, el propósito general de apoyo es la exploración de habilidades para la vida, el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación. Expresan sus intereses y experiencias de vida de forma verbal, la mayor parte del grupo decodifica y codifica el lenguaje escrito palabra por palabra, a algunos les interesa el mundo escrito, leen títulos, letreros e información del ambiente. Sus producciones libres son compuestas por 2, máximo 5 oraciones sencillas con errores al interior de las palabras (omisiones, sustituciones).

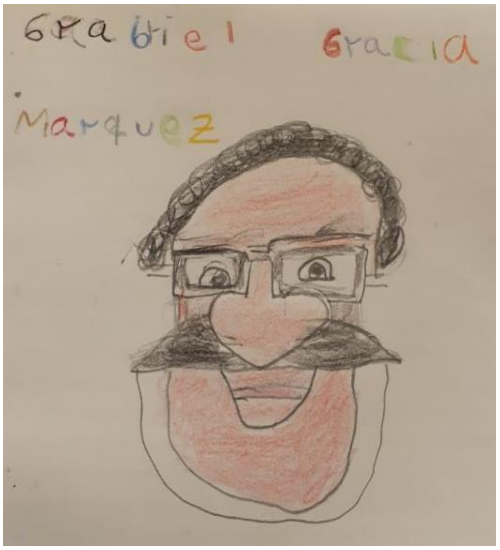


Figura 23 Dibujo de Gabriel García Márquez Investigación sobre el autor en sala de informática. Laura 13 años

Para esta didáctica los propósitos, logros, estrategias y evaluación fueron los establecidos en el consenso docente (ver gráfico 7):

- Propósito: Incentivar el gusto por la lectura y la literatura dando relevancia al hecho comunicativo y a la experiencia compartida de los alumnos, por medio de elementos afectivos, emocionales e imaginativos que permitan comprender y valorar las diferentes visiones del mundo para enriquecer y transformar su existencia.

Logros:

- Usa el juego y los lenguajes expresivos como medio para propiciar experiencias literarias próximas a su historia de vida, que ayudan a comprender y valorar su existencia.

- Utiliza la imaginación, la apreciación del arte y la expresión literaria para enriquecer su creatividad y visión del mundo.

- Participa en ambientes literarios vinculando lo afectivo y emocional para acceder a la cultura y entenderse como sujeto que construye experiencias estéticas.

Para este trabajo se realizó una adaptación por parte de la docente de la obra *Un señor muy viejo con unas alas enormes*, de Gabriel García Márquez a lectura fácil, para que los estudiantes pudieran acceder a estas sin mayor apoyo docente. La lectura fácil es una herramienta bastante reconocida en las bibliotecas y organizaciones gubernamentales europeas para comprensión lectora y el fomento de la lectura para aquellas personas que no tienen el hábito de leer o que se han visto privadas de este por diferentes motivos, facilita el acceso a la información, la cultura y la literatura con independencia de sus capacidades mediante la adaptación de la complejidad sintáctica, lingüística, ilustraciones y la maquetación (García, 2012).

Para mejorar la comprensión se reemplazaron términos como anegado, frivolidad o sideral y se redactaron estructuras más simples de comprender “El cielo y el mar eran una misma cosa de ceniza” por “El cielo y el mar parecían ceniza” o “El ángel era el único que no participaba de su propio acontecimiento. El tiempo se le iba buscando acomodo en su nido prestado, aturdido por el calor de infierno de las lámparas de aceite y las velas de sacrificio que le arrimaban a las alambradas.” por “El ángel era el único que no participaba. Se la pasaba buscando acomodo en el nido prestado y distraído por el calor de las velas que los visitantes le arrimaban a la alambrada.”

Figura 24 Libros Artesanales

Tabla 11 Cuarta Didáctica: Seres fantásticos

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
Ensamble de libro artesanal	Con la impresión de la obra adaptada en hojas sueltas de: *Un señor muy viejo con unas alas enormes*, de Gabriel García Márquez, por parejas los estudiantes dan orden, pegan y hacen una portada, aún en blanco, de libro a leer.	Los jóvenes toman el material, revisan la numeración y, con base con esta, empiezan a darle forma a su propio libro. Para la portada usan cartulina y foami (Figura 24). Por indicaciones de la profesora agrega algunas hojas en blanco al inicio y al final del libro artesanal para algunos trabajos de pre y poslectura. Los jóvenes están contentos hicieron su propio libro, lo quieren decorar y llevarlo a casa. Están intrigados y motivados en descubrir el título de la obra.
Pre lectura	Los jóvenes en sala de informática buscan información sobre el autor; se permite el uso de diferentes tipos de información, texto, imagen y video.	De acuerdo con las posibilidades los estudiantes incluyen imágenes y/o texto en el libro artesanal información seleccionada sobre el autor y sus obras que es socializada en aula. Figura 23.
Lectura compartida	La lectura de la obra se realiza en diferentes momentos, segmentos diarios, se usan tres estrategias: lectura en voz alta en parejas, lectura grupal por segmentos y lectura compartida en voz alta con la profesora. Posteriormente los estudiantes acceden a la sala de informática buscan videos e imágenes de la obra.	Para cada segmento diario, los estudiantes retoman lo leído, renarran y reconstruyen la lectura mediante dibujos o de forma verbal. Entre pares hacen preguntas sobre el texto y las responden según inferencias o deducciones que realizan del texto ¿de dónde viene el hombre? ¿Es un ángel? ¿Cómo sería dormir con alas? Como producto de la búsqueda por internet se logra afianzar la comprensión del texto, mediante la versión cómic -manga y varias representaciones amateur de la obra.
Post lectura	En grupo, mediante la organización de imágenes, se reconstruye la obra. Se realizan preguntas inferenciales y críticas frente a los hechos narrados y su relación con algunas vivencias personales de discriminación que pudieron experimentar algunos escolares.	La poslectura giró en torno a las siguientes preguntas, ¿Si un día conocieras a una persona diferente de las demás, cómo la tratarías? ¿Has sentido alguna vez que no te comprenden o has sido discriminado por algún motivo? ¿Cuándo? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué hiciste? ¿Si pudieras hablar con el hombre misterioso del cuento, qué le preguntarías? Con dos de tus compañeros planea una entrevista de cinco preguntas.

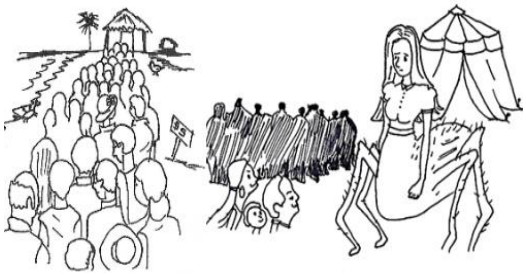
ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
 *Figura 25 Dibujo. Parte de la secuencia dibujada. Fuente propia.*		En trabajo colaborativo, el grupo logra reconstruir temporalmente la historia con las imágenes dadas (Figura 25). En tríos, discuten las preguntas planteadas, logran socializar diferentes situaciones de discriminación vividas y cómo actuaron ellos o su familia.

Tabla 12 Continuación Cuarta Didáctica. Síntesis del trabajo socializado en el encuentro. Docente No 5. Fuente propia

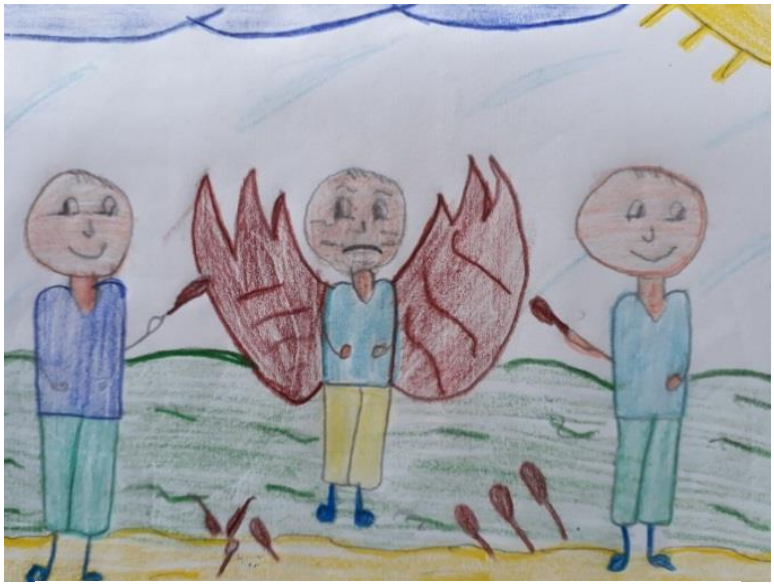


Figura 26 Un señor muy viejo con unas alas enormes. Lo que no me gustó. Diana 14 años.

Todo el grupo de escolares participó de la lectura, se involucraron de diferentes formas sin la limitante del manejo de la fluidez del código escrito. Los vacíos dejados por el autor, propios de los textos de ficción, como dice Iser (1987), fueron llenados por la imaginación de los estudiantes, predicciones que siempre estuvieron mediadas por la experiencia, en este caso por la televisión "lo van a matar", "es un extraterrestre", "tiene súper poderes".

La lectura les permitió entrar al mundo de la imaginación y no quedarse allí, sino salir a reflexionar sobre su propio entorno, sobre su propia existencia, como afirma Rodríguez (2006), el texto deja al lector inmerso en el mundo de la ficción, a la vez que lo envía hacia su experiencia en el mundo de la vida, pero con una mirada ampliada (p. 86). Por ello, reflexionar sobre cómo se puede sentir una persona que por alguna razón fuera tratada diferente, menos preciada, discriminada o hablar de su propia condición social, económica o de discapacidad fue plausible. Escuchan y participan en discusiones de aula, en las que algunos de sus compañeros logran predecir y explicar el comportamiento de los personajes en términos de deseos, creencias y sentimientos, aquí es posible observar la estrecha relación entre el desarrollo comunicativo, lingüístico y la Teoría de la Mente como afirma Miller (2006).

También seleccionaron, dibujaron y narraron de forma oral el apartado que resultó más emotivo para ellos o el más criticado por el grupo, por ejemplo, el hecho de arrancarle las plumas al hombre con alas, para intentar conseguir una cura milagrosa a los imperfectos de los extraños que lo visitaban. Como expone Iser (1987), el texto produce en el lector una transformación significativa de la conciencia, pues, mientras más avanza en él, se establecen relaciones cada vez más complejas, desarrolla anticipaciones con lo que está en su memoria, en su pasado; de esta forma, el lector logra múltiples conexiones, en las que frecuentemente se ve envuelto por los acontecimientos mientras lee; le parecen reales aunque estén alejados de su realidad, a lo que el Iser llama actividad creativa. Ejemplo de esto es la representación gráfica de Diana (Figura 26) expresa tristeza y compasión ante los hechos ocurridos en el texto, no se ve limitada por su condición de discapacidad, al contrario, se evidencia su imaginación activa y creativa, que lleva a participar en un diálogo con el texto y el autor, una verdadera experiencia estética. También esta representación gráfica permitió evidenciar avances en los procesos desarrollo socio-emocional de los jóvenes con DI, su capacidad para representar, comprender y valorar la conducta ajena, que a través de los textos es posible modelar de forma situada.

Figura 27 Viendo Lisa la Escéptica

Tabla 12 Cuarta Didáctica: Seres fantásticos Lisa la Exceptiva

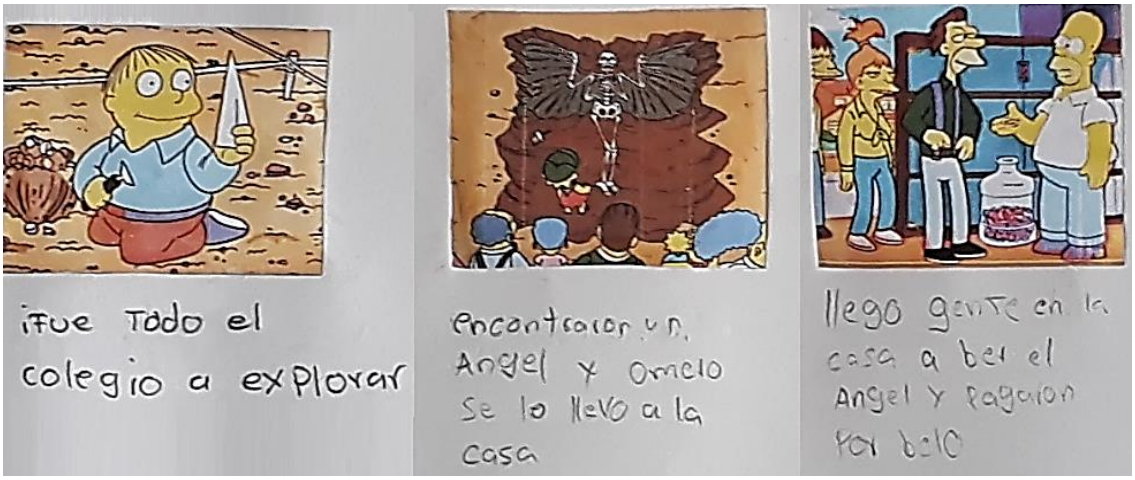
ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
Lisa la Exceptiva	El grupo de escolares ve el capítulo de *Los Simpsons: Lisa la Escéptica*. Por grupos reconstruyen el capítulo, organizan la secuencia dibujada, escriben lo ocurrido y socializan para todo el grupo. De actividad poslectura se responden y socializan las siguientes preguntas:	Los jóvenes se divierten viendo *Los Simpsons* durante clase, comentan el capítulo y notan rápidamente la semejanza con la obra de Gabriel García Márquez.
Lisa la Exceptiva	¿Cómo llega cada ángel? ¿Qué tienen en común Pelayo y Homero? ¿Qué tienen en común las dos comunidades? Al final ¿qué ocurre con cada ángel? ¿Realmente los seres de cada texto son ángeles?	A algunos de los grupos se les dificulta manejar la cantidad de imágenes suministradas (14 en total), pero con apoyo docente logran recordar los diferentes eventos del capítulo. Los escolares más hábiles escrituralmente de cada grupo escriben lo que sus compañeros recuerdan y dictan. En plenaria se socializan las diferentes respuestas dadas a las preguntas planteadas.

Síntesis del trabajo socializado en el encuentro. Docente No 5. Fuente propia

Es motivante y divertido para los jóvenes ver televisión en clase, conocen los personajes, sus personalidades y lo irreverentes que son. Las experiencias previas, sus gustos e intereses facilitan la construcción de significados. Comparan la forma en que llega cada ángel, relacionan cómo Pelayo y Homero logran provecho económico de la situación, algunos logran ir más allá, dieron su opinión frente a los valores de cada comunidad: "*pero el ángel del libro estaba vivo y nadie lo ayudó, lo encerraron y estuvo mal. Este es un esqueleto*", como afirma Ricoeur en su texto *Tiempo*

y Narración (2003) existe un diálogo abierto entre lector y texto, en el que influyen los conocimientos previos; la trama se estructura en tres momentos o mímesis para llegar a modelizar, transforma la experiencia. Los estudiantes logran una experiencia estética al establecer diálogo con el texto a nivel intertextual, relacionan personajes, hechos, valores para luego interiorizar y construir su propia interpretación que les permite argumentar, tomar posiciones de vida y realizar una producción escrita o gráfica.

Figura 28 Los Simpsons: Lisa la Escéptica. Secuencia dibujada, recapitulada y escrita a varias manos. Fuente propia.



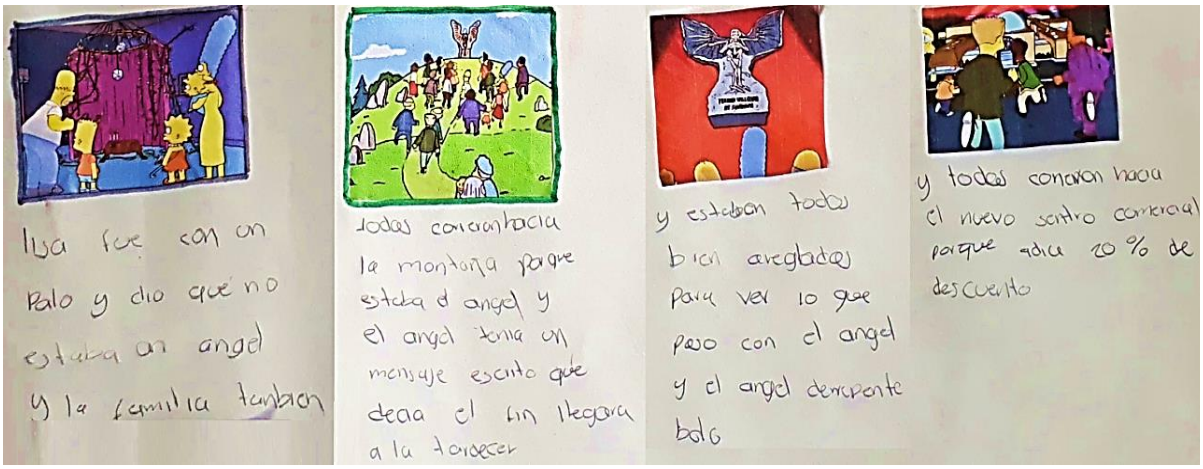


Tabla 13 Cuarta Didáctica: Seres fantásticos

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PRODUCCIÓN
Soy un ser fantástico	A partir de los dos textos trabajados en clase, cada estudiante crea en sí mismo su propio ser fantástico ¿Qué órgano extra quisiera tener? Y ¿para qué le serviría? ¿Cuáles posibles dificultades o ventajas podrían tener?	Cada escolar, desde su actividad creativa, imagina su propio ser con órganos extras o poderes extraordinarios y socializa situaciones fantásticas que podría experimentar, situaciones a enfrentar y posibles eventos en donde no sea comprendido por otros por su diferencia.

Síntesis del trabajo socializado en el encuentro. Docente No 5. Fuente propia

Figura 29 Didáctica Seres fantásticos. Soy un ser fantástico. Producciones libres de los escolares.

En este apartado cada estudiante crea desde su ensoñación un ser fantástico algunos grandes, verdes y fuertes o tienen un sólo ojo o cola de sirena como sus homólogos de Hollywood, otros más surreales con alas en los pies o cuentan con dispositivos irrompibles en sus brazos que le permite estudiar, aprender, llamar, saber si está a punto de enfermarse, medir la sangre y cuánta comida le hace falta para tener toda la carga de energía. Todos los jóvenes lograron enfrentar conflictos extraordinarios o cotidianos como ir al colegio, lavar la loza y jugar con amigos. Los estudiantes participan de la creación lúdica, crítica y creativa literaria relacionando lo nuevo, con sus intereses juveniles por la tv, con sus experiencias próximas y el mundo de la vida.

En el desarrollo de esta didáctica los escolares leyeron, escribieron, pusieron en juego su imaginación creadora, conocimiento del entorno, desarrollaron una actitud interpretativa, se apropiaron de los textos, expresaron sus sentimientos, compartieron, discutieron, evaluaron hechos ficcionales y su propia existencia. Como afirma Jauss en la *Experiencia Estética y Hermenéutica Literaria* (1986), el lector es un ser social, se forma en la relación con otros y a partir su experiencia personal, de sus conocimientos previos, reconstruye la obra y le da significado.

3.3 Consideraciones pedagógicas finales para lectura como goce desde la experiencia estética y de ensoñación en el aula

Para finalizar, este estudio construyó colaborativamente con seis docentes, propuestas pedagógicas que validaron las potencialidades de los EcDI. Permitió abordar la lectura desde un foco diferente al de las habilidades decodificadoras y al de comprensión lectora basada en el texto como obras cerradas. Las docentes se permitieron pensar en una perspectiva de lectura que no partiera de las necesidades (habilidades y competencias no desarrolladas), sino de las experiencias, las potencialidades, gustos e intereses de sus alumnos. Esto promovió que todos los estudiantes sintieran deseo por aprender y por experimentar el placer de leer.

Aunque los criterios con los que escolares y docentes se acerquen a la lectura sean diversos y puedan variar de un contexto a otro, abordar la lectura como goce en el aula, es partir en todas las áreas, en todo momento de un principio democrático “todos pueden disfrutar por igual”.

Ahora bien, es de resaltar aquí que la experiencia estética no es exclusiva de los lectores expertos, esta fue y es el resultado de la interacción del escolar con el mundo del texto y el mundo de la vida. Desde sus potencialidades, preconceptos, preocupaciones vitales, los escolares interpretan, dan un sentido único a lo que leen o se les lee, construye su experiencia estética del texto y gozan de él.

La ensoñación desbordada de imágenes, imaginación creadora, debe ser permanente en la práctica de aula, vivir las palabras cálidas y sencillas, la posibilidad de soñar, soñar con las palabras y el lenguaje, esto para que siempre exista el riesgo de que esta nos arrebate nuestros conceptos y redireccione el rumbo de nuestra existencia.

Finalmente, se enlazó la teoría soporte de esta investigación, el producto de la construcción colaborativa docente, la evaluación y sistematización de las experiencias alcanzadas por los niños, niñas y jóvenes. Lo anterior con el fin de sintetizar algunas consideraciones específicas para el abordaje de la lectura como goce desde la experiencia estética y de ensoñación en escolares con discapacidad intelectual y de promover la literatura como derecho (Ver tabla 15 y figura 30).

Tabla 14 Indicadores de una lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación

La lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación
✓ Elige material de lectura basado en sus intereses personales. ✓ Se familiariza con el material. ✓ Toma decisiones individuales alrededor de su lectura. ✓ Expresa emoción/agrado de poder leer (o que le lean) y de cómo representar lo interpretado. ✓ Toma iniciativa, elige por sí mismo qué leer, cómo leer y qué narrar a otros. ✓ Expresa predilecciones para participar en actividades particulares de lectura y escritura. ✓ Requiere (con frecuencia/ menos) apoyo y orientación del docente. ✓ Expresa sus preferencias de qué leer y ejerce su derecho. ✓ Halla relación con otras narraciones. ✓ Reconstruye la historia. ✓ Relaciona sus experiencias e historia de vida con las obras leídas. ✓ Crea sus propios juicios. ✓ Escoge una forma de expresión (gráficas, verbales, escritas, icónicas) para construir sus producciones e interpretaciones literarias desde su experiencia.

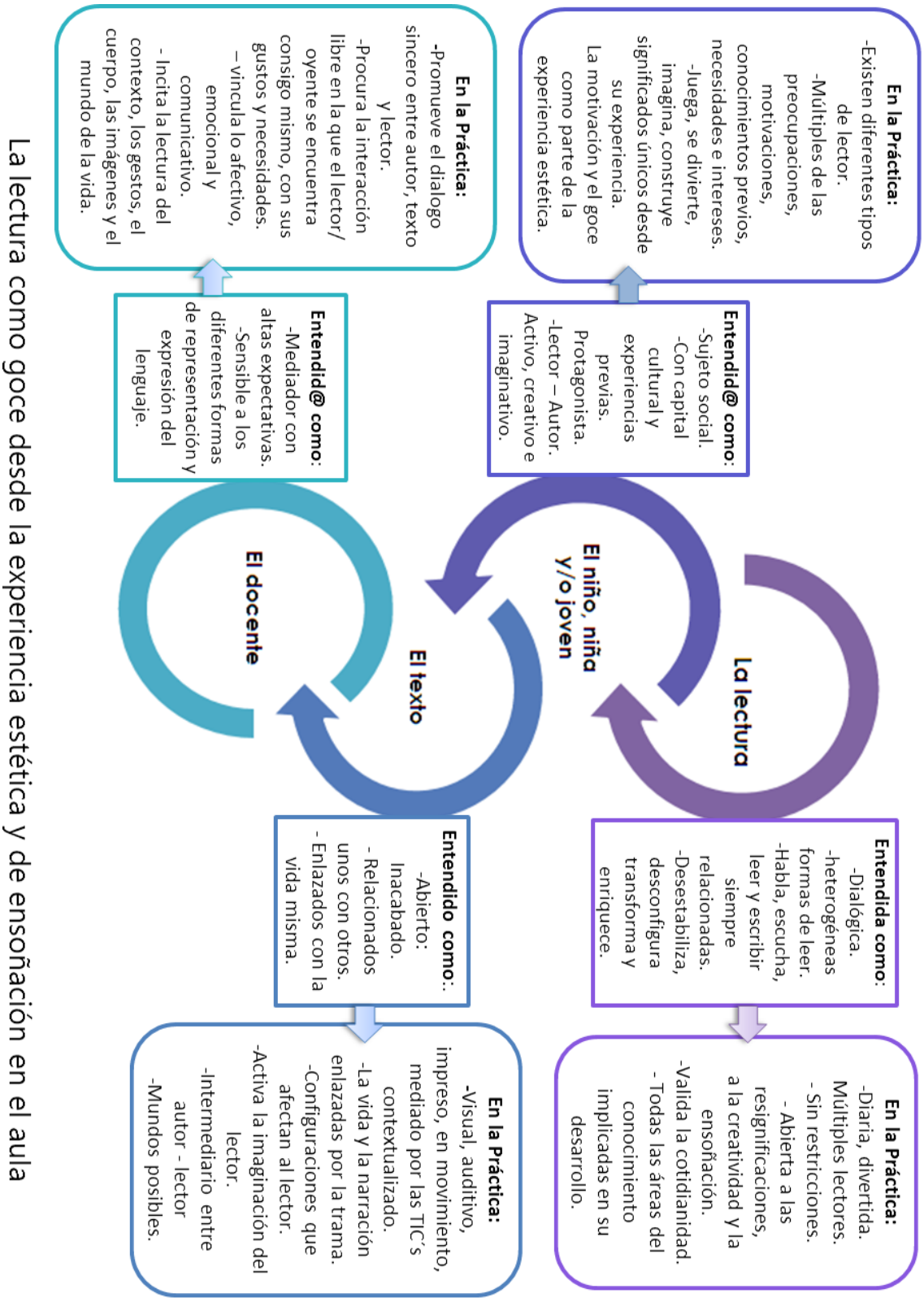


Figura 30 consideraciones específicas para el abordaje de la lectura como goce desde la experiencia estética y de ensoñación en escolares con discapacidad intelectual y la promoción de la literatura como derecho

CAPÍTULO 4
CONCLUSIONES

Dada la necesidad de proveer un giro a la mirada reduccionista de la lectura en los escolares con o en situación de discapacidad, la presente investigación propuso, en primer lugar, dar al niño, niña y joven el lugar que se merece como protagonista y centro de la actividad creadora. Sujeto activo, capaz de construir significados únicos desde su experiencia individual que da cuenta de sus gustos, necesidades, preocupaciones, intereses, sentimientos y potencialidades. En segundo lugar desde el trabajo colaborativo docente, el dialogo, la retroalimentación y la sistematización transformar las prácticas pedagógicas de lectura dirigidas a los EcDI, que se centran la memorización del código, mejora de la caligrafía, la sanción de errores (León, 2015), el entrenamiento en habilidades de transcripción y que permanece alejada de la realidad social (Martín, 2011). Por lo anterior y para dar respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos plantados, este apartado se divide en los siguientes tres apartados: los efectos en las prácticas pedagógicas de lectura para EcDI, Los efectos de las propuestas de lectura en los niños, niñas y jóvenes y un último apartado en cuanto a los proceso de inclusión, las políticas y los apoyos individualizados

Los efectos en las prácticas pedagógicas de lectura para EcDI

Al desarrollar los encuentros docentes, con cada uno, creció el interés por comprender la realidad de la otra, el porqué de la configuración de su quehacer y como tomar algo de este para sí. Desde el trabajo colaborativo y las reflexiones conjuntas, se pude decir, que se complejizo la mirada de la lectura y la literatura, que no pueden entenderse solo como instrumentos o pretextos para el desarrollo de otras habilidades (grafomotrices, comprensión, valores, etc.), sino es el fin mismo, la cultura, la experiencia y la ensoñación.

Esta propuesta permitió abordar la lectura desde un foco diferente al de las habilidades decodificadoras y al de comprensión lectora basada en el texto como obras cerradas. Las docentes se permitieron pensar en una perspectiva de lectura que no partiera de las necesidades (habilidades y competencias no desarrolladas), sino de las experiencias, las potencialidades,

gustos e intereses de sus alumnos. Esto promovió que todos los estudiantes sintieran deseo por aprender y por experimentar el placer de leer.

Se fomentó el interés por parte de las docentes el uso de diferentes códigos, de encontrar diferentes posibilidades de interacción y de participación real de los niños con las obras y con los autores. Ellas se propusieron y lograron rescatar diferentes formas de expresión, le dieron relevancia a los textos propios, a las experiencias de vida, a las múltiples formas de leer, de acercarse a las obras para juzgarlas, apropiarlas y disfrutarlas. Esto se logró al celebrar que cada niño, niña, joven es diferente, único y que todos los seres humanos poseen potencial de aprendizaje. Las mejores actividades de aprendizaje fueron aquellas que se relacionaron con experiencias cercanas, que tuvieron en cuenta sus conocimientos previos, la participación activa, la creatividad, las diferentes formas de representación, de expresión, acciones que avivan el goce y la motivación.

Es de resaltar la valiosa articulación y el trabajo colaborativo que hacen los docentes de aula, las educadoras especiales y los equipos de apoyo interdisciplinarios en cuanto a diversos propósitos y objetivos de formación, no solo del lenguaje escrito, sino de las diferentes áreas de desarrollo. Los proyectos transversales, institucionales y en especial los vocacionales propician contextos auténticos para la construcción de significados desde lo individual y lo social. Es necesario seguir fortaleciendo esta labor, en la que el docente, en su quehacer diario, aprenda a conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar estrategias didácticas efectivas que incluyan las nuevas tecnologías y recursos múltiples, en los que la lectura y la literatura, de acuerdo con Ocampo (2016), sea la puerta de ingreso a la sociedad, la ciudadanía y la democracia.

Las consideraciones pedagógicas construidas colectivamente para el abordaje de la lectura como goce desde la experiencia estética y la ensoñación permitieron el entrecruzamiento de lo afectivo, imaginario y emocional. Se logró incentivar el gusto por la lectura y la literatura dando relevancia al hecho comunicativo, a la experiencia compartida de los alumnos, que permitieron comprender y valorar diferentes visiones del mundo para enriquecer y transformar su existencia.

En definitiva, el proceso sistemático y reflexivo de la investigación fue más allá de la caracterización de las prácticas pedagógicas al promover la mejora docente mediante la comprensión de realidades institucionales, la construcción conjunta de propuestas didácticas y la autorreflexión sobre el quehacer diario. Fue muy valioso para el trabajo en aula y para esta

investigación, las profesionales desde un inicio reconocieran el valor de la constante actualización, que se logra, no solo en el trabajo académico formal, sino desde la práctica, la sistematización de experiencias y en el compartir con pares académicos. Como afirman Ainscow y Haile-Giorgis (1999), en procura de dar respuesta a los alumnos que tienen dificultades desde el enfoque inclusivo, se debe considerar la mejora continua de los procesos, impulsar los cambios metodológicos y organizacionales que funcionan como catalizadores que benefician a todo el alumnado, uniendo así el logro de equidad y excelencia.

Los efectos de las propuestas de lectura en los niños, niñas y jóvenes

Las prácticas pedagógicas que mejor dieron lugar al goce y la ensoñación fueron aquellas que permitieron acercarse a las obras, a los autores y la lectura sin restricciones, que validaron la cotidianidad, las experiencias previas, los preconceptos, las diferentes formas de representación, expresión y participación. Estas lograron que los autores - lectores se sintieran libres, seguros, de poder crear, expresarse, comprender diferentes realidades, que entablaran un diálogo real con los textos. Los escolares evidenciaron avances en habilidades cognitivas relacionadas con el lenguaje y la lectura, seleccionaron, preguntaron, se cuestionaron, realizaron hipótesis y establecieron cada vez, relaciones más complejas que les permitieron efectuar anticipaciones que posibilitaron la construcción de sentido, comprender y participar, lo que los llevó a vivir una experiencia estética que les produjo placer.

En cada una de las propuestas desarrolladas los escolares participantes, lograron mayor control, motivación y curiosidad. Aumentaron su interés hacia la lectura, los libros, e interactuaron con el mundo escrito. Dibujaron, escogieron libros, los intercambiaron, eligieron que leer, cómo leer y qué narrar a otros. Reconstruyeron las historias a partir de las imágenes o de lo que recuerdan de la lectura hecha por otro, escucharon a sus compañeros y plasmaron su visión del mundo y de sí mismos, situaciones que alimentaron la sensibilidad para interpretar realidades cercanas o desconocidas. Allí, la lectura como goce, se manifestó en la experiencia productiva, en la posibilidad de construir sentidos desde lo intuitivo, sensorial y expresivo, al relacionar sus experiencias e historias de vida con las obras leídas, al apropiarse y tomar posición ante las narraciones.

El uso del video, la música, el internet y otras formas multisensoriales tecnológicas aumentaron la motivación, la implicación en las diferentes actividades y contribuyeron al mejoramiento de la comprensión lectora. Leer como se sostuvo a lo largo de esta investigación, no es solo decodificar símbolos o puede estar vinculada a la fluidez lectora. Aquí, los escolares buscaron, digitaron, cantaron, vieron, escucharon, compararon y avanzaron entre las páginas, los sonidos y las imágenes, donde el apoyo de los compañeros fue fundamental para que todos alcanzaran los mismos niveles de participación.

La interacción en el aula, la creación los textos propios, el uso de diferentes códigos y las múltiples formas de leer lograron desarrollar no solo la función estética del lenguaje, sino la interactiva y cognitiva, acorde a sus posibilidades, intereses y necesidades. Lo anterior, evidente en las interacciones con otros, en la relación de los hechos de las historias con otros próximos a su cotidianidad. Los escolares demostraron progreso en la comprensión del estado mental del otro, al lograr ponerse en la posición de los personajes, el preocuparse, sentir empatía y plantear posibles soluciones a los conflictos presentados. Cuestionaron y pusieron en juego sus estados emocionales e imaginativos, que les permitieron valorar las diferentes visiones del mundo para enriquecer la propia.

La narrativa como forma de lenguaje compleja, herramienta de soporte al crecimiento de las habilidades de comunicación oral y escrita, sobresale en la interacción verbal y no verbal de los niños. Encontraron la posibilidad de expresar las relaciones entre los escenarios, personajes, dinámica temporal y acciones complicantes de las acciones junto con sus soluciones.

Algunos de los actos de comunicación de los escolares participantes en esta propuesta son totalmente no lingüísticos y dependiente de la experiencia compartida para su interpretación, en estos los conocimientos previos, el contexto, los sentimientos y actitudes de los participantes (docentes y estudiantes) son significativos en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

El fomento de la lectura y comprensión lectora mediante la lectura fácil, que no es otra, que la adaptación de obras literarias, textos y normativas en el nivel de complejidad sintáctica y lingüística, acompañada en la mayoría de casos de ilustraciones y adecuada maquetación (García, 2012) aumento la motivación, la autonomía lectora y mejoró sustancialmente el autoconcepto lector de los jóvenes con DI que tuvieron la oportunidad de leer obras ajustadas a sus intereses

juveniles. La lectura fácil es una herramienta bastante reconocida en las bibliotecas y organizaciones gubernamentales europeas, poco usada en el contexto educativo nacional que podría dar mejor acceso independiente a la información, la literatura y la cultura a muchas poblaciones hoy excluidas por diversos motivos.

En cuanto a los proceso de inclusión, las políticas y los apoyos individualizados

Debido al trabajo reflexivo emprendido, surgieron otros temas y discusiones importantes mencionar. Los docentes y directivos docentes de la estrategia de apoyos del Distrito continúan dando respuestas vocacionales, técnicas y de educación especial ajustadas, contextualizadas y actualizadas que pueden ayudar a avanzar la educación inclusiva en Colombia. Su conocimiento experto, experiencia, voces, deben de ser valoradas, sistematizadas y socializadas. Las docentes solicitan más apoyo, posibilidades de encuentro que, como ellas dicen sirven para "oxigenarse, llenarse de herramientas, como reto para vencer el tiempo y el currículo". A partir de formación docente el servicio público educativo, puede y debería apoyar iniciativas de innovación pedagógica e investigación educativa, desde la escuela, con los maestros, padres, madres y estudiantes. En este tipo de trabajo las maestras participantes en todo momento resaltaron que el interés propio es el interés de la comunidad.

En cuanto a la estrategia de apoyos del Distrito, es posible generar una serie de discusiones y argumentos de por qué sí o por qué no de la pertinencia de esta respuesta educativa para los EcDI con múltiples necesidades de apoyo. Sin embargo, antes de deslegitimizarlas o respaldarlas, es necesario comprender dicha realidad, rescatar las prácticas contextualizadas, los microrrelatos perdidos en los discursos generalizantes de la inclusión, exponer la diversidad de vivencias, tanto escolares como docentes, para, en la medida de lo posible, complejizar su lectura y promover su transformación.

En este contexto, es importante que la educación inclusiva, el paradigma de apoyos y el modelo de atención centrado en la persona, aún por construirse en Colombia rescate lo significativo de la estrategia o las aulas de apoyo, y de la educación especial. Que, aunque catalogadas por la mayoría de investigaciones en Colombia en el tema de inclusión como excluyentes, tienen inmenso valor a la hora de analizar y extrapolar a otros contextos sus propuestas curriculares, estrategias de evaluación, pedagogías flexibles, ajustadas y sensibles a la diferencia. Es relevante,

aprender de los procesos vividos, de las preguntas que se han realizado y de las decisiones que se han tomado para aprender y desarrollar culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Los criterios de calidad educativa deben incluir indicadores de inclusión suficientemente amplios y variados desde las diferentes narrativas, historias de vida, intereses y proyecciones vocacionales, dejando de lado las políticas educativas que dan prioridad a la masificación, la educación a bajo costo, la tercerización de los apoyos pedagógicos especializados, la insuficiente tecnología, infraestructura y acompañamiento docente.

El derecho a acceder a la información, a disfrutar de las artes, la cultura y la literatura es tarea de todos. La lectura y la literatura son la puerta de ingreso a la sociedad, a la ciudadanía y la democracia, deben de constituirse en una de las luchas esenciales de la justicia social (Ocampo, 2016). Frente a esto, las investigaciones futuras pueden dirigir su foco de atención hacia los estudiantes, indagar desde sus propias voces y sentires. Finalmente, los siguientes interrogantes quedan abiertos y permiten pensar en ahondar en la discusión ¿Dónde están los EcDI, cuántos son y cuáles son las necesidades de apoyo? ¿Cuáles deberían ser los objetivos y el énfasis del abordaje de la lectura y la literatura en determinados contextos? ¿Cuáles serían las prioridades de desarrollo del lenguaje escrito para aquellos escolares que tiene amplias restricciones en la producción del lenguaje oral? ¿Cómo brindar mejores oportunidades de participación literaria y cultural apropiadas para de la edad y el contexto de aquellos que aún se encuentran excluidos social y educativamente? ¿Cómo, desde la educación formal, enseñar a estudiantes con necesidades de apoyo extensas, especialmente cuando aún están por definirse los sistemas de apoyo en Colombia y el modelo de atención centrado en la persona?

A. Anexo:

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

RADICACION CORRESPONDENCIA DE SALIDA

No. Radicación 4100-S- 187137

Fecha: 15 NOV 2017

Bogotá, D.C.

Señora
CLAUDIA INÉS LAITON ROMERO

Ciudad

Asunto: Respuesta al Derecho de Petición. Radicado E-2017-185221

Señora Claudia, cordial saludo.

Conforme a la solicitud presentada en relación con la "*información estadística referente a escolares con discapacidad en el sistema público estatal*", me permito dar respuesta en el marco de las acciones y competencias de la Dirección de Cobertura.

A partir de la información del Anexo 6A del Sistema Integrado de Matrícula – SIMAT - consolidado por la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación Distrital, con corte al 22 de septiembre de 2017 se encontró que:

1. El total de estudiantes matriculados que reportan alguna discapacidad es de 16.209.
2. El total de estudiantes con discapacidad intelectual (categorizados como Deficiencia cognitiva, Síndrome de Down o Autismo) es de 11.267.
3. El total de estudiantes con discapacidad intelectual atendidos en aulas exclusivas (en grupos NE de SIMAT) es de 1.371.
4. El total de estudiantes con discapacidad intelectual atendidos en aulas regulares (diferentes a grupos NEE de SIMAT) es de 9.896, distribuidos por niveles y jornadas como se observa en el siguiente cuadro:

Matrícula Oficial del 2017 de Población con Discapacidad Intelectual por Nivel y Jornada

Nivel/Jornada	Completa	Mañana	Tarde	Nocturna	Fin de Semana	Única	Total
Preescolar	8	201	127	0	0	30	366
Primaria	784	2.320	1.720	0	0	246	5.070
Secundaria	522	1.448	1.120	0	0	156	3.246
Media	175	386	204	0	0	40	805
Aceleración	0	82	122	0	0	11	215

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Ciclos de Adultos	1	0	1	155	37	0	194
Total	**1.490**	**4.437**	**3.294**	**155**	**37**	**483**	**9.896**

Fuente: Anexo 6A del SIMAT con corte al 22 de septiembre de 2017

Cualquier duda o inquietud, estaremos prestos a atenderá.

Atentamente,

CARLOS ALBERTO REVERÓN PEÑA
Director de Cobertura

Aprobó: Carlos Echeverri – Dirección de Cobertura
Proyectó: Michael Andres Arias Giraldo / Sandra Rincón Ávila - Dirección de Cobertura

B. Anexo:

ENCUESTA A DOCENTES

INFORMACIÓN GENERAL

Nombre:		Fecha:
Colegio:	Jornada:	Sede:
Rector:	Localidad:	

PERFIL DOCENTE

Área de desempeño:	Nivel o Curso:	Normalista: Si __ No __
Titulo Pregrado:	Tipo de Vinculación	
Años de experiencia en Aula Diferencial/ Apoyo:	Años de experiencia con Disp. Intelectual:	
Formación posgradual: Si __ No __	Cual: Diplomado___ Especialización __ Maestría __ Doctorado __	
Área de formación:	Titulo Obtenido:	Año:
Área de formación:	Titulo Obtenido:	Año:

1.	Reconociendo la particularidad de las aulas de apoyo ¿Cuáles son los propósitos de formación del área de lenguaje (castellano)? ¿Intensidad horaria? ¿Metodología y evaluación?
2.	La ubicación de los estudiantes con discapacidad en los diferentes grados o grupos ¿depende de qué factores? ¿Dentro de estos factores incide o no el nivel de competencia lectora?
3.	En la propuesta curricular de Aulas Exclusivas y en el plan de aula ¿hay lugar para la literatura?, ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?
4.	¿Con que espacios cuenta la institución para el fomento de la lectura (físicos o no)?
5.	¿Qué información cree que trae el niño sobre la lectura que es relevante en el proceso inicial de enseñanza -aprendizaje de la lectura?
6.	¿Qué es lo primero que un niño necesita aprender cuando se encuentra por primera vez con la lectura?

7.	¿Qué espacios crea usted para abordar la lectura en el aula (físicos o no)?
8.	¿Qué tipo de actividades de lectura trabaja usted en el aula con sus estudiantes?
9.	Al dar inicio a las actividades de lectura ¿Usted explica el propósito? ¿Por qué?
10.	¿Usted usa o prefiere algún método para la enseñanza de la lectura? ¿Cuál y por qué?
11.	¿Cuáles son las estrategias de evaluación de los aprendizajes?
12.	¿En el Aula se trabajan diferentes tipologías textuales? ¿Cuáles? ¿Y hay lugar para los géneros literarios?
13.	¿Qué tan importante cree que es que un niño disfrute de la lectura? y ¿Cómo evidenciarlo?
14.	Usted permite ¿Qué los niños seleccionen el tema, los textos o la actividad a desarrollar?
15.	Por último, narre por favor, una actividad típica de clase donde involucre la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., y Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. European Journal of Special Needs Education, 14(2), 103-121.

Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación.* No. 12 p.26-46. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956

Álvarez, C. J. (2010). La Relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. Revista de lingüística teórica y aplicada, 48 (2), 13-32. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002

American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (Trad. M. A. Verdugo) Madrid. Alianza Editorial (Trabajo original en inglés publicado en 2010).

American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-V Recuperado de: https://www.sciencetheearth.com/uploads/2/4/6/5/24658156/dsm-v-manual_pg490.pdf

Bachelard, G. (1998). La poética de la ensoñación. Trad. Ida Vitale. Fondo de cultura económica.

Baracaldo, M. (2007). Investigación de los saberes pedagógicos. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional (2007). Revolución Educativa Colombia Aprende. Documentos.

Barthes, R. (1980) El placer del texto. Trad. Rosa, N. Editorial Siglo Veintiuno Editores. México.

Beltrán, H., Rubiano D., Gruezo, J., Urbano, V., Carreño, M., Vega, N., … Díaz, Y. (2011). Fomento y animación a la lectura a población en situación de discapacidad intelectual escolarizada. Facultad de Educación Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial. Universidad Pedagógica Nacional.

Bruner, J. (2010) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa Editorial

Campo, L. K., y Pillimur R, L., (2011) El goce estético en el ejercicio de la animación a la lectura de textos literarios en la biblioteca pública infantil. Universidad del Valle.

Carter, D. (2013). Teaching Fiction in the Primary School: Classroom Approaches to Narratives. Routledge.

Cassany, D. (2006) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona. Recuperado de: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf

CAST Professional Learning (2016) UDL and Inclusive Practices in IB Schools Worldwide.

Castañeda y Pérez Rosa, C., P. (2017). Pedagogía 2017 Congreso Provincial por la unidad de los educadores. Leer y Vivir: Un proyecto a favor del aprendizaje y el crecimiento personal. Cuba

Castrillón, S. (1986) Algunas consideraciones sobre la lectura. Revista Interamericana de Bibliotecología 9 (2) p 47-71. Recuperado: https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view File/329295/20785778

Castro, S. J. (2005) En teoría, es arte: una introducción a la estética. Editorial San Esteban. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=l2vQjhrUK_kC&pg=PA144&lpg=PA144&dq=experiencia+intelectual,+pr%C3%A1ctica+y+est%C3%A9tica&source=bl&ots=oyXwH3bhtt&sig=GHgVEV0vAcxy7BvmxCGEeG2WBdE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiXuIX75qPbAhWS61MKHefgBuoQ6AEIQzAC#v=onepage&q=experiencia%20intelectual%2C%20pr%C3%A1ctica%20y%20est%C3%A9tica&f=false

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, (13 de julio de 1993). Ley General de Educación de México. Diario Oficial de la Federación, Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, (1 de junio de 2016). DOF 01-06-2016 Se reforman y adicionan diversas disposiciones de la ley general de educación, en materia De educación inclusiva.

Consejo Federal de Educación (31 de agosto de 2011). Resolución CFE 144/11 Buenos Aires. Argentina Recuperado de: http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad CDPD (2006). Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Dacal, E. (1998). Juguemos a leer Aspectos básicos para la promoción de la lectura. Ediciones Novedades Educativas. Argentina

Escalante, D. y Caldera, R (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *EDUCERE* 12 (43), p 669-678. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400002&lng=es&tlng=es.

Esteban, M., Sidera, F. y Serrano, J. (2008) Aprendizaje y desarrollo de la teoría de la mente en la edad preescolar: algunas consideraciones teóricas y educativas. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Madrid 4 (2) p. 1- 20

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2008) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf

Freire, P. (2008). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores. México.

Gadamer, H. (1992). Verdad y método II. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ediciones Sígueme - Salamanca.

García, M. O. (2012). Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. Real Patronato sobre Discapacidad. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD).

Gobierno de España, (9 de diciembre de 2013) Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre. Para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, España. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886

González, S., Sanz, R., García, J., Gaztañag, R. E., Bengoa A. y Pérez, G. (2008). Criterios de diagnóstico genético en casos de retraso mental y del desarrollo de origen idiopático. Anales de Pediatría 69 (5) p. 446-453.

Guijarro, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Desarrollo psicológico y educación. Alianza Editorial. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33132357/BlancoAtencionalaDiversidad

Guillén, V., Verdugo, M., Arias, B. y Vicente, E. (2015). Desarrollo de una escala de evaluación de necesidades de apoyo para niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Anales de psicología, 31(1), 137-144.

Jauss H. (1986). Experiencia Estética y Hermenéutica Literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética. Madrid. Taurus Educiones.

Jiménez, D. (2011) La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual Trabajo de investigación Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia

Jiménez, S. y Fonnegra, O. (Julio – diciembre 2010) Paul Ricoeur: La hermenéutica literaria, una vía para la interpretación y cuidado de sí. *KATHARSIS- Institución Educativa de Envigado* (10), p 33-45. Recuperado: https://doi.org/10.25057/issn.2500-5731

Larrosa, J. (2002). La experiencia de la lectura. México. Fondo de Cultura Económica.

Latorre N. M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. Estudios Pedagógicos (30). p. 75-91 Recuperado de: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004000100005&script=sci_arttext

León, J. (2015): La adquisición de la lectura y escritura en niños que presentan discapacidad intelectual leve. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Número mayo - 2015. Recuperado de: http://atlante.eumed.net/2015/05/discapacidad-intelectual.html

Martín, B. (2011). Enseñar a usar el lenguaje escrito a niños con necesidades educativas especiales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 31(2) p. 82-95.

Medina, A. y Gajardo A. M. (2009). Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT) Kinder a 4º básico. Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SM8oCAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=Pruebas+de+comprensi%C3%B3n+lectora+y+producci%C3%B3n+de+textos+(CL-PT)+Kinder+a+4%C2%BA+b%C3%A1sico+Escrito+por+Alejandra+Medina&ots=CCln8qdVkP&sig=2ZHYWnzlpx2BwlmYCoNp2kdJ-v0#v=onepage&q=Pruebas%20de%20cmprensi%C3%B3n%20lectora %20y%20producci%

Meltzoff, A. N. (1999). Origins of theory of mind, cognition and communication. Journal of Communication Disorders, 32 (4), 251-269. doi: 10.1016 / s0021-9924 (99) 00009-x

Miller, C. A. (2006). Developmental Relationships Between Language and Theory of Mind. American Journal of Speech-Language Pathology, 15 (2), 142. doi: 10.1044 / 1058-0360 (2006/014)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (27 de diciembre de 2006) Ley No. 26.206. Ley de Educación Nacional de Argentina, Buenos Aires. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ministerio de Educación de Chile (11 de enero 2003) Decreto 1300. Fecha de Promulgación 30 diciembre 2002. Título Aprueba planes y programa de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (29 de agosto de 2017) Decreto 1421 de 2017. Recuperado: http://es.presidencia.gov.co/normativa/decretos-2017/decretos-agosto-2017

Ministerio de Educación Nacional (2010). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Revolución Educativa Colombia Aprende.

Ministerio de Salud y Protección Social (2015). Informe Sala Situacional de Personas con Discapacidad Nacional Recuperado de: /index.php/estadisticas/185-estadisticas-2015

Mora, S., (2005). El concepto de placer en la lectura. Universidad Nacional de La Pampa. Educación, Lenguaje y Sociedad *3* (3) p. 21 -32 Recuperado de: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/ pubpdf/ieles/n03a02diazsunico.pdf

Nadal, M., Morant, Claudia., Grau R., y Peirats, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria Universidad de Valencia. *Educacio Siglo XXI* 34 (3) p. 161 - 180. Recuperado de: http://revistas.um.es/educatio/ article/view/276001

Navarro, O., Palau, E. y Zambrano, J. (2014). Fortalecimiento de la lectura y escritura a partir de las etiquetas de los productos alimenticios que consumen los niños con déficit cognitivo leve del centro educativo de nivelación de Cartagena de indias. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad de Cartagena.

Navas P., Verdugo, M., A., y Gómez, L., E., (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial. 17* (2) p. 143-152.

Nelson, K. (1998). Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind. Cambridge University Press. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CpIkpVkL2vAC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Language+in+Cognitive+Development:+The+Emergence+of+the+Mediated+Mind+Escrito+por+Katherine+Nelson&ots=YY3_ctuBmd&sig=xpRgBxwWXqga4h

Ocampo, G. (2016) ¿Cómo fomentar la lectura en niños y jóvenes con discapacidad?: desafíos desde la educación inclusiva y la neurodidáctica? Educación Lectora, Fácil Lectura y Nuevas Identidades Educativas. Desafíos desde la inclusión y la interculturalidad. Capítulo VIII. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/312192816_Como_fomentar_la_lectura_a_ninos_y_jovenes_con_discapacidad_intelectual_desafios_desde_la_Educacion_Inclusiva_y_la_Neurodidactica

Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas *Revista de Estudios Sociales* (19) p. 7 - 12. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a01.pdf

Organizaciones de Naciones Unidas (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2017). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2017. Recuperado de: https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/TheSustainable Development GoalsReport2017_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (25 a 28 de noviembre 2008). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

Organización Mundial de la Salud (2000). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10: clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento*. (Trad. Editorial Médica Panamericana). España. Editorial Médica Panamericana (Trabajo original en inglés publicado 1994).

Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF

Paredes, O. (2009). John Dewey: la experiencia estética como experiencia educativa. Revista Pensamiento, Palabra y Obra. No. 2 p. 15- 16.

Paz, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Perszyk, D. R. y Waxman, S. R. (2017). Linking language and cognition in infancy. Annual Review of Psychology. No 69. p. 231-250. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011701

Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de cultura económica.

Petit, M., & Docampo, X, P. (2002). Pero y qué buscan nuestros niños en sus libros? México. Dirección General de Publicaciones, Conaculta.

Piñeros, L. (2010) Detección de rearreglos subteloméricos por MLPA en un grupo de pacientes colombianos con retardo mental idiopático (Trabajo de grado Magíster en Genética Humana) Universidad Nacional de Colombia Bogotá. Colombia.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2015). Objetivos de desarrollo del Milenio Informe 2015. Nuevas Ediciones S.A. Recuperado de: http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/mdg/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-colombia-2015.html

Rabazo, M. J. (2012) Construcción social del engaño y la mentira a través de los cuentos maravillos. International Journal of Developmental and Educational Psychology. 4, (1), p. 249-259

Ramos, J. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. Revista Iberoamericana de educación, (34) p. 201-216.

Rao, K., Smith, S. J. y Lowrey K. A. (2017). UDL and Intellectual Disability: What Do We Know and Where Do We Go? *Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD 55* (1), p. 37–47 DOI: 10.1352/1934-9556-55.1.37

Rey, M. (2016). El derecho de los niños a leer y a disfrutar de los libros y la cultura. Magisterio Educación y Pedagogía. Jun-Jul 16 p. 36-40.

Riaño, D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. Enunciación, *17* (1), 95-107.

Ricoeur, P. (2003).Tiempo y narración. III: El tiempo narrado Siglo xxi.

Rodríguez, P. E. (2006) Estética e interpretación en el discurso literario la cueva de Montesinos de" Don Quijote". Enunciación 11 (1), p. 83-109.

Rodríguez, P. E. (2013) La lectura como acto vital e interpretativo. *¿Lectores o Leedores?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia p. 31 – 53.
Ryndak, D., Jackson, L. B. y White, J. M. (2013) Involvement and Progress in the General Curriculum for Students with Extensive Support Needs: K–12 Inclusive- Education Research and Implications for the Future. INCLUSION AAIDD 1 (1), p 28–49 DOI: 10.1352/2326-6988-1.1.028

Ryndak, D., Taub, D., Jorgensen, C., Gonsier G., Sauer, J., y Allcock, H. (2014). Policy and the Impact on Placement, Involvement, and Progress in General Education Critical Issues That Require Rectification. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities 39 (1), p. 65-74. https://doi.org/10.1177/1540796914533942

Sampieri, H. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México D.F. Mc Graw Hill.

Scarborough, H. S. y Laboratories H. (2005) Developmental Relationships Between Language and Reading: Reconciling a Beautiful Hypothesis With Some Ugly Facts. The connections between language and reading disabilities. Editores Catts, H. W. y Kamhi, A. G. Psychology Press. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mtB4AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Developmental+relationships+between+language+and+reading:+Reconciling+a+beautiful+hypothesis+with+some+ugly+facts.+The+connections+between+language+and+reading+disabilities&ots=gN09TApLZE&sig=SOp0CVZwfz0qUH2gkhBfPgS9cW4#v=onepage&q=Developmental%20relationships%20between%20language%20and%20reading%3A%20Reconciling%20a%20beautiful%20hypothesis%20with%20some%20ugly%20facts.%20The%20connections%20between%20language%20and%20reading%20disabilities&f=false

Secretaría de cultura, recreación y deporte (2016) Plan Distrital de Lectura y Escritura "Leer es volar" Recuperado de: http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/biblioteca/descargables/Plan%20de%20lectura_100217.pdf

Secretaría de Educación de Bogotá (1 de septiembre de 2017) Resolución 1525 de 2017. Por la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura 2017 — 2018 en el Sistema Educativo Oficial de Bogotá. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Matriculas/2017/files/RESOLUCION%20No.%201525%20DEL%2001-09-2017.pdf

Secretaría de Educación de Bogotá (3 de septiembre de 2018) Resolución 1629 de 2018. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Matriculas/2018/files/RESOLUCION_1629_DEL_03092018.PDF

Secretaría de Educación Pública (29 de diciembre de 2017) Acuerdo Número 27/12/17 Diario Oficial. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2018. Estados Unidos Mexicanos.

Secretaría de Educación Pública (2002) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Distrito Federal. México. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf

Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. Journal of Human Development, 6 (2), 151-166. Doi: https://doi.org/10.1080/14649880500120491

Storch, S.A. y Whitehurst, G.J. (2002). Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence From a Longitudinal Structural Model. Developmental Psychology, 38 (6), 934-947. Doi: 10.1037 / 0012-1649.38.6.934

Thompson, J., R. Bradley, V., J. Buntinx, W., H. Schalock, R., L. Shogren, K., A. Snell, M., E. and Wehmeyer, M., L. Borthwick, S., Coulter, D. L., Craig, Ellis M., Gomez, S., Luckasson, R.A., Reeve, A., Spreat, S., Tasse, M., Verdugo, M. A. y Yeager M. H. (2009) Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. Intellectual and developmental disabilities 47 (2) p. 135–146. DOI: 10.1352/1934-9556-47.2.135

Torres, A., C. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes* N° 13. Recuperado de: http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535

Urquijo, A. (2014) La teoría de las capacidades en Amartya Sen EDETANIA 46 p. 63-80 Recuperado de: http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/161

Vygotsky, L. S. (S.F.) Pensamiento y Lenguaje. Obras Escogidas Tomo II (la obra online se ha servido de la edición de 1956) Recuperado de: http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf

Walsh, K., K. (2002). Thoughts on changing the term mental retardation. Mental Retardation, 40(1), p. 70 -75 Recuperado de: http://www.aaiddjournals.org/doi/abs/10.1352/0047-6765(2002)040%253C0070:TOCTTM%253E2.0.CO;2?code=aamr-site

Wehmeyer, M., L. Buntinx, W.,H., Lachapelle, Y., Luckasson, R.A., Schalock, R. L., and Miguel A. Verdugo, M., A, Borthwick, S., D. Bradley, V., Craig, E. M., Coulter, D. L., Gomez, S. C, Reeve, A., Shogren,K. A., Snell, M. E., Spreat, S.,. Tasse´, M. J., Thompson, J. R. y Yeager, M. H. (2008) Perspective: The Intellectual Disability Construct and Its Relation to Human Functioning. *Intellectual and developmental disabilities 46* (4) p 311–318. DOI: 10.1352/2008.46:311–318