

¡LECTO-ESCRITURA PARA TODOS!

Literacy for everyone!

Elena MIRANDA LÓPEZ DE MURILLAS
C.E.E. Parque Goya, Zaragoza

Resumen

Las interacciones previas al aprendizaje formal de la lecto-escritura que tienen lugar entre adulto y niño han sido ampliamente reconocidas como contextos naturales para aprendizaje del lenguaje y de la lecto-escritura en niños muy pequeños. Durante las interacciones, los adultos ofrecen oportunidades a los niños para desarrollar vocabulario, narrativa, comprensión y habilidades previas para la lecto-escritura.

La investigación actual sugiere que los niños con discapacidad tienen experiencias cualitativamente diferentes a las de los niños sin discapacidad de igual edad, y su entorno plantea menos expectativas respecto a la lecto-escritura que el de sus iguales sin discapacidad. Estas diferencias pueden afectar al desarrollo de la lecto-escritura. En el artículo se expone la intervención que desde un centro público de educación especial se llevó a cabo en el entorno escolar y familiar de los niños pequeños con discapacidad, a través de prácticas de lecto-escritura emergente, formando a profesores y padres y planteando múltiples actuaciones con el alumnado.

Palabras clave: Lecto-escritura, Discapacidad, Dificultades para la lecto-escritura, Comunicación aumentativa y alternativa.

Abstract

Interactions between adult and children before formal literacy teaching have been recognized extensively as natural literacy learning contexts for toddlers. During interactions, adults provide opportunities to learn vocabulary, narrative, comprehension and early literacy skills. The recent research propose that children with disabilities have different experiences from peers without disabilities, and their environment has less expectations about literacy. These differences can affect the development of literacy skills in children with disabilities. The article explains the effects of the emergent literacy intervention of a special education school on children, family and teachers.

Keywords: Literacy, Disabilities, Reading difficulties, Augmentative and alternative communication.

«La lecto-escritura es más que aprender a leer y a escribir. Es aprender a disfrutar con las palabras y con las historias cuando otra persona las está leyendo. Es aprender a amar los libros y todos los mundos que pueden ser abiertos a través de ellos. Es una manera de interacción social a través del intercambio de experiencias de lectura y escritura con amigos, con familiares o con compañeros de clase. Es conocer cómo ocurren las cosas en sitios en los que nunca hemos estado o que ni siquiera existen. Si entendemos que la lecto-escritura es eso y más, también podemos entender que ningún niño está lo suficientemente discapacitado como para no poder beneficiarse de experiencias con el lenguaje escrito a partir de actividades que surjan de prácticas de lecto-escritura emergente». (Mirenda, 1993).

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo en el que se desenvuelve la educación especial requiere de la convergencia de multitud de actividades y recursos que propicien situaciones de aprendizaje muy variadas debido, fundamentalmente, a la propia heterogeneidad de las necesidades de los alumnos.

En algunos casos de discapacidad motora, autismo y discapacidad intelectual, en los que el lenguaje oral está seriamente limitado, es conveniente la utilización de lenguajes o sistemas de comunicación no verbales que propicien la comprensión y la participación, expresándose mediante sistemas alternativos o usando la comunicación aumentativa para apoyar el habla.

Los alumnos de nuestro centro presentan deficiencias motoras, sensoriales, intelectuales, trastornos de la conducta... Es necesario dotarles de instrumentos, de ayudas para poder desarrollarse al máximo, para poder modificar el entorno en el que viven, para poder tomar decisiones sobre aspectos que afectan a sus vidas, para poder participar en el entorno social y para poder acceder a los contenidos del currículo oficial.

La conjunción de esas necesidades de comunicación que presenta nuestro alumnado, la mayor parte usuarios de diversos sistemas de comunicación alternativos al lenguaje oral (como pueden ser la lengua de signos o los tableros de comunicación con símbolos pictográficos), plantea retos importantes para el profesorado del centro, retos en los planos curricular, cognitivo, social, emocional...

Es importante señalar que los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación se pueden considerar como un conjunto de recursos dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de las personas que tienen dificultades en la adquisición del habla. Se trata de una perspectiva de intervención en la comunicación y el lenguaje que complementa los procedimientos utilizados tradicionalmente en el ámbito de la educación. Su finalidad es aumentar el habla o sustituirla cuando esta no puede desarrollarse, por padecer una discapacidad motora grave, autismo, retraso mental... o cuando el habla es ininteligible.

Una persona que no pueda hablar debería tener siempre un medio aumentativo y alternativo de comunicación disponible. Algunos autores como von Tetzchner y Martinsen, (1993) consideran que todos los niños que no han desarrollado el lenguaje oral a la edad habitual deberían incluirse en un proyecto de intervención de la comunicación y el lenguaje amplio, que comportara tanto el tratamiento oral como la comunicación aumentativa.

En todas las aulas de nuestro centro hay alumnos que son usuarios de sistemas alternativos al habla para comunicarse, y cuatro de las seis aulas están formadas íntegramente por alumnos usuarios de estos sistemas.

La comunicación representa, pues, el eje principal de nuestras intervenciones. Priorizar la comunicación forma parte del marco global de centro, marco que plantea orientar nuestro trabajo para conseguir calidad de vida para nuestros alumnos.

El cambio de paradigma que se está dando actualmente en los enfoques hacia la discapacidad es el marco que ha regido el planteamiento de este proyecto y su puesta en marcha. Y este nuevo paradigma no es sino el planteamiento de metas educativas orientadas hacia la calidad de vida. ¿En qué medida la educación que hacemos en nuestro centro impacta en la obtención de resultados relacionados directamente con la calidad de vida de nuestros alumnos y de sus familias?

Este planteamiento nos ha hecho recapacitar, y sobre todo, replantear las expectativas que, en muchas ocasiones, los profesores tenemos sobre nuestros alumnos, y los padres tienen sobre sus hijos cuando se trata de alumnos de un centro de educación especial. Y especialmente, el cómo ciertas expectativas hacen que se dé prioridad o no a determinados contenidos y experiencias educativas o familiares. El punto clave de nuestras expectativas, y en lo que incide el proyecto, es la lecto-escritura en alumnos que por su discapacidad (por no tener lenguaje oral, por tener dificultades sensoriales graves...), tradicionalmente se ha considerado que no era prioritario en su desarrollo el aprendizaje de la lectura.

El hacernos conscientes de estas creencias, discutir las y ver lo errado de nuestro comportamiento, casi siempre inconsciente, es lo que nos ha llevado a plantear este proyecto, convenciéndonos de que ningún niño es lo suficientemente discapacitado como para no poder beneficiarse de la experiencia de la lecto-escritura en alguna forma.

¿Y por qué la lecto-escritura es el punto clave? Nuestro planteamiento educativo pretende ser algo que vaya más allá de las paredes del centro. Tenemos en cuenta también que cada situación de aprendizaje es vital para nuestros alumnos, ya que aprenden despacio y necesitan de muchas adaptaciones (de contenido y de acceso) para aprender. Pensamos en ellos dentro de diez, quince, veinte años. ¿Cómo será su vida? ¿Cómo queremos nosotros, sus familias y ellos mismos que sea su vida? Si realmente queremos plantearnos metas enfocadas a la calidad de vida, tenemos que pensar en ese futuro mañana, soñado, y en positivo, para poder actuar aquí y ahora para lograrlo, todos juntos.

Uno de los puntos clave de ese mañana es que nuestros alumnos puedan acceder a comunicarse de forma cada vez más competente y puedan insertarse de forma certera en la sociedad, a través, por ejemplo, de la obtención de un empleo remunerado.

Son población de riesgo en lo que al aprendizaje de la lecto-escritura se refiere, por sus dificultades para comunicarse de forma oral. Para aquellos alumnos que pueden comunicarse a través del lenguaje oral, o que incluso tienen un lenguaje fluido, las dificultades aparecen en otros aspectos, como el uso del lenguaje con función narrativa. El lenguaje, en muchos de nuestros alumnos hablantes, es usado simplemente para pedir cosas, para cambiar el mundo físico, no para cambiar el mundo mental, que es de lo que se trata cuando uno narra una historia o cuenta una vivencia. Un tercer grupo de nuestros alumnos está formado por aquellos de nivel de funcionamiento muy bajo, alumnos que por la conjunción de discapacidades motoras y sensoriales (visuales o auditivas) no

van a poder adquirir la lecto-escritura, pero sí van a poder beneficiarse de todas aquellas actividades encaminadas al disfrute que suponen los cuentos, los libros y las historias en la etapa infantil, además del aprendizaje de las normas de conducta, de conceptos y de los momentos tan importantes que se viven alrededor de los cuentos, independientemente del nivel de discapacidad que un niño tenga.

De ahí la importancia de que todo el centro camine junto para poder acercar a cada alumno, en la medida en que así lo requiera cada niño, a la inmensa aventura de la lectura.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En torno a los años 70, los investigadores comenzaron a poner en duda el enfoque tradicional de la lectura y las prácticas que conllevaba. Una de las pioneras en examinar la lecto-escritura en los niños más pequeños fue Mary Clay, una profesora neozelandesa. Clay fue la primera autora que introdujo el término lecto-escritura emergente para describir los comportamientos que manifestaban los niños muy pequeños con los libros y hacia la lecto-escritura, teniendo en cuenta que estos niños no podían ni leer ni escribir en el estricto sentido de la palabra. El concepto tradicional de madurez para la lectura sugiere que existe un punto en el tiempo en que los niños manifiestan que están listos para aprender a leer y escribir. El planteamiento de la lecto-escritura emergente, por el contrario, sugiere que existe un continuo en el desarrollo de la lecto-escritura en los niños entre los comportamientos tempranos de alfabetización y aquellos que se manifiestan una vez que el niño es capaz de leer y escribir de forma independiente.

Desde el planteamiento temprano de Clay en torno a la lecto-escritura emergente, el concepto ha evolucionado hasta incluir los siguientes elementos:

- El desarrollo de la alfabetización comienza antes de que los niños comiencen la escolarización formal en Infantil. Por ejemplo, a la edad de dos años muchos niños pueden identificar signos, etiquetas y logotipos comerciales en sus hogares.
- La lectura y la escritura se desarrollan de forma paralela e interrelacionada en los niños pequeños. La lecto-escritura implica habilidades de escucha, habla y escritura (aspectos tanto de la lengua oral como de la escrita).
- Las funciones (como el saber que las letras están asociadas a sonidos y saber que las palabras tienen significado), así como las formas de la lecto-escritura (saber nombrar las letras, por ejemplo) han aparecido como puntos clave en el aprendizaje de la misma durante las primeras etapas del desarrollo infantil.
- Se ha demostrado que los niños aprenden lenguaje escrito mientras participan activamente con adultos en situaciones de lectura y de escritura; mientras exploran material impreso ellos solos; mientras observan a otros a su alrededor manipulando y actuando en actividades de lecto-escritura. Por ejemplo, cuando un niño ha escuchado el cuento de Hansel y Gretel decenas de veces, el niño no está únicamente memorizando las palabras, sino también aprendiendo sobre el significado de la historia y sobre cómo las palabras pueden usarse para contar una historia.
- Se ha demostrado que los niños pasan a lo largo de unas etapas generales de desarrollo de la lecto-escritura de formas diferentes y a diferentes edades.

En 1993 Pat Mirinda extendió esta de nuevo la definición de lecto-escritura (ver cita de inicio de artículo).

A partir de entonces, el término lecto-escritura emergente se consolidó y ha sido usado profusamente en la literatura sobre estos procesos. Se caracteriza por el «desarrollo temprano de la comprensión de que los símbolos abstractos tienen un significado y que la gente usa estos símbolos para comunicar ideas» (Stratton cita a Koenig, 1999). Las habilidades de lecto-escritura emergente comienzan en el nacimiento, están implícitas en todos los aspectos del desarrollo de un niño y continúan a lo largo de toda su vida.

Estas habilidades son una combinación de destrezas y de experiencias vitales. No hay prerequisites para las experiencias vitales que incorporan lecto-escritura. La creencia de que la lecto-escritura emergente debería ser introducida a una edad temprana en todos los individuos independientemente de la severidad de la discapacidad que manifiesten se está consolidando cada vez más. Todos los individuos pueden beneficiarse de estas experiencias, aunque los beneficios son diferentes: un alumno con discapacidad motora severa pero con habilidades cognitivas conservadas, puede beneficiarse de la experiencia de la lecto-escritura para tener interacciones cara a cara con mayor número de interlocutores, o para usar una ayuda de alta tecnología con salida de voz. Para los alumnos con discapacidades más severas pueden aprender de su contacto con lo escrito que las palabras corresponden al habla y que las palabras están hechas de sonidos; pueden aprender a escuchar y a prestar atención a una historia.

Otro de los puntos clave en el marco teórico del proyecto es la NARRATIVA. Al principio de este documento señalábamos que el uso del lenguaje para contar vivencias o para contar una historia es fundamental en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. La narrativa es un aspecto que no se desarrolla de forma natural en muchos de nuestros alumnos, por lo que es necesario intervenir para que puedan acceder a formas de comunicación más complejas y acordes a lo que les corresponde por edad cronológica.

La narrativa es una forma de discurso que permite al hablante dar un significado interpretativo a una secuencia de eventos. La estructura narrativa está influenciada por la edad, la cultura, el género y el contexto. En su forma completa, incluye algunos componentes, como la orientación (escenario, protagonistas), el inicio de un evento, la respuesta interna que da el protagonista, la consecuencia de esta conducta, la resolución del problema y la evaluación. La habilidad de producir narraciones completas emerge, evolutivamente hablando, a partir de discursos de interacción básicos, como conversaciones o juego, en las que el niño y los adultos progresivamente se van «enganchando» en conversaciones que parten del aquí y del ahora, para después mantener conversaciones sobre temas reales pero que no están presentes, y finalmente, conversaciones sobre mundos imaginarios, como el de los cuentos, por ejemplo.

La relación del desarrollo de la narrativa con el desarrollo cognitivo, según Soto (2005) es de gran importancia. Las narrativas personales reflejan el «yo», la identidad, y la van constituyendo a medida que se van desarrollando. Por tanto, el uso que hacen los niños de la narrativa no sólo les ayuda a entender su desarrollo cognitivo, sino que lo propicia. La narrativa está relacionada con la teoría de la mente, es decir, con la capacidad de atribuir a otras personas estados mentales. El hecho de poseer esta capacidad es lo que nos permite anticipar las conductas de los demás, ponernos en su lugar, ser empáticos... por ejemplo, si en una película vemos que uno de los personajes se pierde en el bosque, podemos pensar «¡pobrecito!, se ha perdido». Atribuyéndole mente a ese personaje podemos pensar en lo que él piensa en ese momento, y compartir ese sentimien-

to. Muchos de nuestros alumnos con autismo, y también alumnos con retraso mental encuentran dificultades en este tipo de tareas. El déficit en la teoría de la mente, es, de hecho, una de las explicaciones de las alteraciones cognitivas en el autismo. La narrativa y la intervención sobre ella puede ayudar a hacer más comprensibles los pensamientos de los personajes de un cuento (o una persona en la vida real), y por tanto, conocer mejor sus sentimientos y las consecuencias que llevan implícitas cada uno de ellos.

El primer tipo de narrativas que los niños producen serán aquellas en las que tienen apoyo de interlocutores adultos. Suelen ser de estructura sencilla, no tienen por qué tener una resolución clara. Se van desarrollando a medida que el niño va adquiriendo más competencias cognitivas y lingüísticas. Es un medio la narración de enculturación, ya que a través de la co-narración los padres transmiten valores culturalmente valiosos, socializan las emociones del niño, el «yo» del niño va tomando forma, y se introduce al niño en prácticas discursivas convencionales. La forma en la que los adultos estructuran estas conversaciones sobre eventos pasados influye no sólo la forma en la que los niños hablan, sino también la forma en la que PIENSAN sobre los eventos pasados.

Para los niños pequeños, la experiencia es relativamente indiferenciada. Los sentimientos, los pensamientos, las identidades, las acciones... carecen de unos límites claros entre ellas. La narrativa ayuda a crear «esquemas de sucesos», es decir, pequeñas representaciones mentales acerca del funcionamiento del mundo que les rodea.

¿Qué implicaciones tiene esto en el desarrollo de la lecto-escritura? Los buenos lectores dependen de sus conocimientos previos para comprender una historia, especialmente para: hacer inferencias simples, establecer conexiones causales, predecir y producir planes de actuación, descubrir las metas que guían la conducta de los personajes, sus pensamientos, sus sentimientos. Un lector que no haga estas inferencias, establezca estas conexiones... no podrá entender el significado completo de una historia.

Los alumnos con discapacidad, bien por manifestar autismo, o por ser usuarios de sistemas alternativos al habla, serán población de riesgo en el desarrollo de adecuadas habilidades de narración, por las oportunidades, más limitadas que el entorno les ofrece para narrar historias o contar cuentos, por las limitaciones en vocabulario expresivo y por las limitaciones para poder mantener conversaciones auténticamente autónomas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el punto clave que nuestro proyecto trata de afrontar es el cómo crear situaciones de lecto-escritura emergente:

- Para aquellos alumnos que sabíamos que no aprenderían a leer pero que podrían beneficiarse de todas esas actividades que son previas al aprendizaje de la lectura.
- Para aquellos alumnos que sí aprenderían a leer pero por no poder desarrollar el lenguaje oral aparecen como población de riesgo en la adquisición de la lecto-escritura, y tienen menos oportunidades que los niños que sí desarrollan lenguaje oral para adquirir esas destrezas lecto-escritoras emergentes.
- Para aquellos alumnos que teniendo lenguaje oral y capaces de aprender a leer, necesitaban de ayudas para comprender los textos orales por su dificultad para acceder al hilo argumental y la creación de inferencias.

3. OBJETIVOS

Se proponen dos tipos de objetivos, un bloque de objetivos generales y un segundo bloque de objetivos específicos. Los objetivos generales son los siguientes:

- De centro:
 - Integrar la teoría de la lecto-escritura emergente como eje vertebrador de la acción educativa que ofrezca el centro.
- En referencia a los profesionales:
 - Integrar las actividades de lecto-escritura emergente como una práctica no sólo habitual sino esencial en las programaciones didácticas para todas las aulas.
- En relación al alumnado:
 - Desarrollar con mayor eficacia su comunicación, sus relaciones sociales, su control del entorno y en definitiva su desarrollo personal, a partir de una mejora de las interacciones a través de la realización de actividades de lecto-escritura emergente.
- A nivel familiar:
 - Dotarles de información y de herramientas para que puedan ampliar las actividades familiares en torno a la lecto-escritura.

Como objetivos específicos se proponen los siguientes:

- De centro:
 - Crear un entorno que favorezca y permita la comunicación por cualquiera de sus vías y el acceso a materiales de lecto-escritura.
 - Sistematizar y unificar la elaboración de documentos de programación en torno a la lecto-escritura.
 - Abrir líneas comunes de acción y de intercambio de información con otros centros y organismos.
 - Adecuar y ampliar los recursos materiales disponibles a las necesidades del alumnado.
- En referencia a los profesionales:
 - Profundizar en el conocimiento y en el uso de actividades de lecto-escritura emergente.
 - Elaborar adaptaciones y aplicaciones de materiales ajustadas a las necesidades concretas del alumnado.
 - Ofrecer modelos adecuados en el uso funcional de lectura y escritura.
 - Propiciar una frecuente interacción social en los alumnos a través de los materiales de lecto-escritura.
 - Mantenerse actualizado en cuanto a los recursos disponibles en este campo.
- En relación al alumnado:
 - Aplicar con cada alumno las actividades de lecto-escritura más adecuados, a partir de las adaptaciones de acceso individualizadas que suplan los déficits personales.
 - Facilitar la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y propiciar el seguimiento de este proceso.

- Favorecer la motivación del alumnado.
- A nivel familiar:
 - Comunicar a las familias el por qué de la importancia de desarrollar actividades de lecto-escritura emergente en el hogar.
 - Entrenarles en el uso de ayudas concretas que se hayan revelado previamente como recursos eficaces de trabajo con su hijo en el centro.

4. HIPÓTESIS

Muchas de las experiencias tempranas con la lecto-escritura aparecen ligadas a interacciones sociales en las que el adulto media entre lo escrito y el niño, como por ejemplo, cuando adulto y niño leen juntos una historia. Este tipo de interacciones han sido ampliamente reconocidas como contextos naturales para aprendizaje del lenguaje y de la lecto-escritura en niños muy pequeños. Durante las interacciones, los adultos ofrecen oportunidades a los niños para desarrollar vocabulario, narrativa, comprensión y habilidades previas para la lecto-escritura. Con la repetición de historias familiares, los niños tienen acceso al desarrollo de competencia para hablar de la historia y para extraer el significado del texto, y gradualmente van asumiendo roles más activos en las interacciones en torno a las historias de los libros.

Pero la investigación, según Light y Kent-Walsh, (2003) sugiere que los niños con discapacidad tienen experiencias cualitativamente diferentes a las de los niños sin discapacidad de igual edad, y estas diferencias pueden afectar al desarrollo de habilidades necesarias para el correcto desarrollo de la lecto-escritura. Los adultos que rodean a los niños con discapacidad (sus padres, sus profesores, sus cuidadores...) con frecuencia no ofrecen las oportunidades suficientes como para ir andamiando el desarrollo de este tipo de habilidades en las interacciones alrededor de la narración de cuentos. Los adultos típicamente dominan las interacciones y ofrecen a los niños pocas oportunidades en la toma de turnos. No se ofrece acceso a los niños que así lo requieren a sistemas alternativos de comunicación mientras se narra un cuento, y tienden a enfatizar más en los aspectos motores de la lectura (pasar páginas, por ejemplo) que en el significado del texto.

Además, es importante tener en cuenta que los niños con discapacidades con frecuencia están menos expuestos que los niños sin discapacidad a materiales impresos como libros, revistas, periódicos... Vestirse o desayunar son actividades diarias que a nuestros alumnos y a sus familias les cuestan más tiempo que a otras familias que no tienen hijos con discapacidad. Además de este tiempo invertido en la realización de las actividades cotidianas, el ir y venir a diferentes terapias (rehabilitación, fisioterapia, natación terapéutica...) dejan menos tiempo para actividades lúdicas y para tener esos espacios donde relajarse, compartir y disfrutar alrededor de lo escrito.

Se añade a esto el hecho de que los profesores y los padres nos sentimos poco preparados para afrontar con éxito el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en nuestros alumnos con graves dificultades de comunicación o en alumnos que usan sistemas alternativos de comunicación. Además, Locke y Butterfield (1999) señalan que la historia nos muestra que los profesores, con los alumnos con discapacidades severas, nunca han seguido un currículo específico de lectura o de escritura. De hecho, durante muchos años la lecto-escritura ni siquiera se consideraba como una opción para los individuos

con discapacidades severas. Dos planteamientos han hecho prevalecer estas hipótesis. Por una parte, el pensamiento tradicional de que si los niños «no estaban preparados para leer», enseñarles destrezas de lecto-escritura era una pérdida de tiempo; «estar preparado para la lectura» quiere decir tener adquirida la discriminación entre símbolos, comprender el causa-efecto o ser capaz de emparejar iguales. Por otra parte, también estaba la noción de que un prerequisite para la enseñanza de la lectura eran unas buenas habilidades de lenguaje oral.

Aquellos que no tenían la habilidad de desarrollar o usar el habla de forma funcional se eliminaban como «enseñables» en cuanto a habilidades de lecto-escritura se refiere. Ambas creencias, la de los prerequisites para la lectura y la de las habilidades desarrolladas de lenguaje oral surgieron de una perspectiva de *madurez lectora*. Esta perspectiva señalaba que el aprender a leer era una función del desarrollo biológico, que venía acompañada por la aparición de determinadas destrezas que parecían ser prerequisites, así como el dominio también de habilidades como el conocimiento de los colores, las letras y las formas, y la discriminación visual y auditiva. Los individuos con discapacidad severa o profunda no podían desarrollar estas habilidades, por lo que en raras ocasiones se les exponía a una experiencia o actividad relacionada con la lecto-escritura.

Para los individuos con discapacidades severas, para nuestros alumnos, la falta de todo tipo de habilidades de lecto-escritura supone una brecha entre la sociedad sin discapacidad y ellos, y no hace sino acentuar los ya de por sí existentes problemas de inclusión y aceptación por parte de la sociedad.

El acercar la cultura de lo escrito a nuestros alumnos con más graves dificultades los hace más partícipes de la sociedad en la que viven: ¿Acaso no forma parte de las vivencias de cualquier niño el conocer la historia de Caperucita Roja? ¿Acaso los cuentos no enseñan valores, creencias y modos de conducta apropiados para nuestra sociedad? ¿Acaso los cuentos no son una manera de pasar tiempo juntos padres e hijos? ¿Acaso no son los cuentos una forma de introducir contenidos curriculares en la escuela?

Es cierto que con una enseñanza comprensiva y eficiente de la lectura, muchos niños que usan sistemas alternativos de comunicación pueden desarrollar habilidades funcionales de lectura y escritura. Estas habilidades de lectura dotarán a estos niños de mayores opciones en su vida y mayores posibilidades de acceder a ayudas técnicas más complejas. Las habilidades relacionadas con la lecto-escritura son extremadamente importantes para poblaciones como la que se da en nuestro centro, porque estas habilidades ofrecen un canal mucho más fluido para el aprendizaje y el desarrollo educativo, son el principio de oportunidades laborales, promueven la auto-expresión y facilitan la vida independiente.

Muchos de nuestros alumnos emplean para comunicarse tableros de comunicación con símbolos pictográficos. Estos tableros permiten decir muchas cosas, pero están limitados a lo que en ellos hemos recogido. El contar con habilidades de lecto-escritura permite generar vocabulario nuevo con ayudas a la comunicación como tableros alfabéticos o silábicos, o ayudas de alta tecnología que tienen dispositivos con voz sintetizada capaces de producir mensajes orales según lo que el usuario ha escrito. El poder acceder a esta tecnología sólo es posible si el alumno cuenta con habilidades de lecto-escritura. Estas habilidades también facilitan el acceso a tecnologías mayoritarias como internet, que pueden ser usadas para evitar las limitaciones en la comunicación cara a cara que los usua-

rios de sistemas alternativos manifiestan, para ampliar sus oportunidades de aprendizaje y para conseguir más oportunidades laborales (por ejemplo, tele-empleo).

Por otra parte, es cierto que pese a la importancia de la adquisición de estas habilidades, una gran mayoría de alumnos usuarios de sistemas alternativos al lenguaje oral manifiestan graves problemas para acceder a la lecto-escritura. Están por detrás de sus iguales sin discapacidad, y en muchos casos, estos problemas se arrastran hasta la edad adulta. Por tanto, una intervención adecuada es esencial para mejorar los logros en lecto-escritura de nuestros alumnos.

Aunque la instrucción formal en lectura y escritura no es iniciada hasta que los niños llegan al centro escolar, está ampliamente reconocido por los investigadores que los fundamentos importantes para el desarrollo de la alfabetización vienen establecidos mucho antes de que los niños comiencen a acudir a la escuela. Durante esta fase de lecto-escritura emergente, los niños son introducidos a los libros y al contexto de lo escrito; comienzan a desarrollar habilidades de lenguaje que son fundamentales para su posterior desarrollo lecto-escritor; comienzan a desarrollar habilidades de conciencia fonológica temprana y son introducidos en la asociación fonema-grafema. Este estado de lecto-escritura emergente es fundamental, como señalan Light y Kent-Walsh, (2003) en alumnos que usan sistemas alternativos de comunicación para asegurar que están preparados para una intervención en lecto-escritura más formal, y en la mayor parte de los casos, nunca llega a darse.

Nuestros alumnos carecen de muchas de estas habilidades, debido tanto a sus dificultades personales como a la poca formación del profesorado, las bajas expectativas familiares y escolares... si nuestro centro realizaba un proyecto común de formación del profesorado, que le capacitara para afrontar con seguridad y base teórica la enseñanza de la lectura, y además la concepción de la lectura se ampliaba, incluyendo el concepto de lecto-escritura emergente ¿habría una mejoría en la adquisición de habilidades de lenguaje y lecto-escritura en nuestros alumnos? ¿Estarían los padres y maestros más capacitados para este proceso? ¿Se plantearían los padres actividades de lecto-escritura con sus hijos, independientemente del grado de discapacidad que presentasen, si el profesor era capaz de mediar?

Partíamos de la hipótesis de que si el claustro era capaz de desarrollar conjuntamente una labor de programación de centro que hiciera hincapié en la lecto-escritura, los alumnos adquirirían habilidades de lectura emergente, mejorarían sus habilidades de lectura o de narración.

5. METODOLOGÍA

El colegio público de educación especial Parque Goya se encuentra en su segundo año de funcionamiento. En el colegio hay cinco aulas, que el curso próximo serán ocho, con una media de seis niños por aula. En cada aula hay una tutora especialista en PT y una auxiliar de educación especial. El centro cuenta con apoyos internos como dos maestras de audición y lenguaje, dos fisioterapeutas, enfermera y una orientadora a media jornada. Cuenta con una residencia para alumnos que viven a más de 40 km. de Zaragoza, que funciona de lunes a viernes, a cargo de un educador y auxiliares de educación especial, y de otra enfermera.

La Comunidad Educativa que conforma el Colegio de Educación Especial Parque Goya está compuesta por una variedad de alumnos/as con necesidades educativas especiales muy significativas, profesionales, padres, madres, apoyos externos... cuya acción se articula en una única dirección, con una clara finalidad, que es lograr el máximo desarrollo posible de las potencialidades de cada alumno y alumna en los diferentes ámbitos educativos. Lo que el colegio desea es conformarse como una red significativa, en palabras de Tamarit (1990), afectivamente positiva, de relaciones interpersonales, de verdadera reciprocidad, en la que las personas con discapacidad intelectual, discapacidad motora, autismo... «no sean meros receptores de una relación, sino que sean una pieza clave en la misma, y al mismo nivel que sus interlocutores».

Tres de las seis aulas están formadas por alumnos en edad de Educación Infantil, desde los tres años hasta los seis. Las otras dos aulas cuentan con alumnos con niveles de competencia curricular de primer ciclo de Primaria, aunque sus edades varían entre los seis y los diecisiete años.

En el centro están escolarizados niños con diferentes discapacidades. Así, hay una clase de Infantil con niños con plurideficiencias, otra clase de Infantil con niños con trastornos motores y niños con retraso mental. La tercera clase de Infantil está formada por niños con trastornos generalizados del desarrollo. En las aulas de Primaria la distribución es similar: una aula de niños con discapacidad motora, otra aula de niños con retraso mental y una tercera con niños con trastorno de espectro autista.

Las familias de nuestros alumnos representan un gran apoyo para los profesionales del centro, ya que son altamente participativas y han creado una gran asociación de padres y madres. El centro tiene entre sus principios básicos el de mantenerse abierto a las familias, ofreciéndoles oportunidades para participar en actividades dentro del aula y conocerse entre sí. Es este un aspecto muy importante para el centro ya que para la mayor parte de nuestros alumnos y sus familias este ha sido el primer y único centro al que sus hijos han acudido, ha sido su primera opción de escolarización, el primer referente institucional en el que se han integrado. Además, la complejidad de la acción educativa en nuestro alumnado hace que la colaboración con las familias en aspectos comunicativos, de conducta, sociales, curriculares, de hábitos de autonomía y autocuidado... sea fundamental para poder diseñar intervenciones exitosas para nuestros alumnos y sus familias, intervenciones que los hagan más independientes y capaces, ya que ese es, al fin y al cabo, el objetivo de cualquier acción educativa.

El proyecto fue diseñado para que pudiera participar y beneficiarse la totalidad del alumnado del centro y sus familias, es decir, las cinco aulas del centro. Para eso, las personas implicadas serían sus maestras tutoras, sus auxiliares de educación especial, las maestras de audición y lenguaje, los fisios, la enfermera y la orientadora.

Nuestro planteamiento metodológico, no sólo para este proyecto, sino en nuestro quehacer diario en el Centro, tiene una premisa básica que es la flexibilidad a la par que sistematización; por ello, lo aquí expuesto es el resultado de una cuidada planificación que ha ido adaptándose a las demandas y prioridades que en todo proceso surgen, haciendo así lo más eficiente y adaptado posible nuestro trabajo.

Adoptamos para llevar a cabo el proyecto la metodología que propone la investigación-acción. En primer lugar, se debatió en torno a la preocupación de una gran parte del

claustro sobre la escasez de formación en torno a la lecto-escritura y discapacidad, y la importancia de este aspecto especialmente en nuestros alumnos. En segundo lugar, habida cuenta de la entrada de nuevos profesionales en el Centro, en una primera fase el grupo funcionó como un todo unitario con la finalidad de homogeneizar nuestros conocimientos sobre el tema a partir de la autoformación. Se revisó la bibliografía que había publicada en castellano y se tradujeron la mayor parte de documentos del inglés, ya que la práctica totalidad de la documentación que se necesitó estaba publicada en Estados Unidos.

Planteamos en tercer lugar, una vez revisada la bibliografía, la pregunta de si era posible mejorar las habilidades de lecto-escritura en nuestros alumnos, independientemente de su discapacidad, capacitando al claustro y a los padres y haciendo presente en las programaciones de ciclo y aula objetivos y contenidos referidos a lecto-escritura. En este momento, se decidió que el claustro programaría los contenidos en relación a cuentos de la literatura popular e infantil, partiendo del curriculum ordinario y adaptándolo.

La manera de recoger los datos sería a través del análisis de documentos, de la evaluación de los trabajos de los alumnos y de diversas encuestas, tanto para maestros como para padres, que revelasen las expectativas de unos y otros y evaluaran la práctica en torno a la lecto-escritura.

Pasamos a continuación a poner en común las acciones globales (de Centro) y unitarias (de cada aula). Posteriormente, pasamos a clarificar cómo integrar en nuestra práctica educativa el uso habitual de estas ayudas, y repartimos responsabilidades. La última fase consistió en la adaptación y aplicación de las ayudas que se requieran en cada caso, a partir de los medios materiales disponibles en el Centro, así como la elaboración de aplicaciones y materiales didácticos dirigidos a acciones concretas con el alumnado. Una vez elaborado este material, semanalmente se evaluaban los resultados obtenidos en las diferentes aulas y se daban pautas para mejorar los nuevos materiales que a la vez íbamos creando.

Las reuniones de coordinación tenían lugar dos veces por semana, martes y jueves de 9 a 10 de la mañana. En un primer momento, que abarcó casi el primer trimestre del curso, las reuniones fueron todas presenciales. Conforme a las necesidades de nuestros alumnos, las reuniones de los jueves se sustituyeron por tiempos de coordinación por ciclos para concretar la programación o para elaborar el material necesario para las actividades.

Las dos primeras semanas de puesta en marcha del proyecto la necesidad de formación era el punto más importante que debíamos desarrollar. A partir de la lectura conjunta del documento «Programa de Lecto-Escritura para Usuarios de Sistemas Aumentativos de Comunicación», de Soto (2005), establecimos un primer contacto con la definición de lecto-escritura emergente. Llegamos a un consenso sobre el término, aceptando en común la definición de:

«La lecto-escritura emergente incluye todos aquellos comportamientos y destrezas que preceden al uso convencional de la lecto-escritura».

La cita que aparece al inicio del artículo, una cita de Pat Mirenda, también nos hizo reflexionar sobre la importancia de este proceso independientemente de la discapacidad que una persona tenga.

La siguiente acción que se emprendió fue hacer uso de tres cuestionarios diferentes. El primero de ellos hacía referencia a la auto-evaluación por parte del profesor de la actividad que desarrolla en el aula para potenciar la lecto-escritura (ver Tabla 1). El segundo de los cuestionarios se utilizó para valorar la situación respecto a la lecto-escri-

TABLA 1: Valoración de la alfabetización

¿Se leen a los alumnos cuentos frecuentemente en clase?	¿Cuáles son las diferentes necesidades de lecto-escritura a lo largo del día?	¿Se concede importancia a la alfabetización en la programación?
¿Los alumnos tiene un cuento favorito? ¿Se les vuelven a contar los cuentos (lecturas repetidas)?	¿Cómo se anima a los alumnos o se les ayuda a participar en las actividades de lecto-escritura?	¿Crees que como profesor/a que tus alumnos pueden adquirir la lecto-escritura?
¿Participan tus alumnos activamente en la actividad de la lectura? ¿Ayudan a pasar las páginas? ¿Formulan preguntas? ¿Hacen comentarios?	¿Diferencian los alumnos la portada de la parte de atrás de los libros? ¿Distinguen la parte de arriba de la de abajo? ¿Pueden señalar lo escrito en contraste con los dibujos?	¿Hay barreras en el posicionamiento de tus alumnos durante las actividades de lectura y escritura?
¿Manejan los niños libros y otros materiales escritos?	¿Diferencian los alumnos la escritura del dibujo? ¿Saben que lo escrito se puede leer?	¿Se usan dispositivos de ayuda a la comunicación? ¿Cómo se comunican los alumnos durante las actividades de lecto-escritura?
¿Tienen los alumnos oportunidades variadas para escribir? ¿Para garabatear? ¿Para dibujar?	¿Comprenden los alumnos que durante la lectura se repiten algunos elementos?	¿Se proporcionan adaptaciones tales como amplificación o magnificación?
¿Tienen los alumnos oportunidades de observar al adulto ocupado en actividades de lecto-escritura?	¿Se entretienen los alumnos con juegos de sonidos y rimas?	¿Son interesantes las actividades? ¿Son relevantes para las experiencias de los alumnos? ¿Están adecuadas al nivel de lenguaje? ¿Están adaptados los materiales de escritura?

tura de cada uno de los alumnos (ver Tabla 2). Los tutores rellenaban este cuestionario para saber dónde se encontraba cada alumno y cuáles eran los objetivos prioritarios para la acción posterior. Finalmente, el tercero de los cuestionarios se elaboró para entregar a los padres (ver Tabla 3). Se entregaba de forma individual.

Tras completar esta fase de evaluación, se contaba con gran número de información sobre la situación respecto a la lecto-escritura de cada alumno, sobre la postura de cada profesor sobre cómo enfocaba este tema, y sobre cómo le gustaría enfocarlo dentro de su aula, así como la visión de las familias. Respecto al análisis de los documentos, se emplearon fundamentalmente los que recogen los Aspectos Prioritarios de Intervención (objetivos, metodología y evaluación) de cada uno de nuestros alumnos, para contar el número de objetivos que hacían referencia a la lecto-escritura, siendo muy escasos. También se analizaron los trabajos que los alumnos habían desarrollado el curso anterior, y se pudo observar los pocos materiales que se habían elaborado para trabajar la lecto-escritura, y aquellos que se habían elaborado, eran de tipo tradicional para alumnos que eran capaces de llevar a cabo un aprendizaje formal de la lecto-escritura.

TABLA 2

<i>Valoración habilidades de alfabetización emergente: Lectura</i>			
<i>Lectura emergente</i>	<i>Fecha</i>	<i>Fecha</i>	<i>Fecha</i>
a. Mira los cuentos, los libros. b. Va desde el principio hasta el final del libro e intenta cerrar el libro. c. Demuestra comprensión de símbolos o logos. d. Puede asociar sonidos con objetos. e. Atiende auditivamente a un cuento. f. Participa de manera repetitiva en cuentos o canciones. g. Participa en la lectura de cuentos con símbolos pictográficos. h. Sabe la diferencia entre la escritura y los dibujos. i. Participa en la lectura guiada o compartida. j. Utiliza símbolos pictográficos para responder a preguntas sobre el cuento o para predecir un resultado. k. Puede responder lo que vendrá a continuación con un símbolo (secuenciación de izquierda a derecha). m. Vuelve a contar el cuento usando símbolos pictográficos. n. Lee palabras visualmente. o. Nombra las letras / sonidos del principio. p. Conoce todas las asociaciones letra/sonido.			
<i>Valoración habilidades de alfabetización emergente: escritura</i>			
<i>Lectura emergente</i>	<i>Fecha</i>	<i>Fecha</i>	<i>Fecha</i>
a. Utiliza símbolos pictográficos para responder a preguntas (describe un dibujo o una acción). b. Escribe una oración usando símbolos. c. Escribe un cuento usando símbolos. d. Puede copiar una palabra de la pizarra o de otro papel. e. Puede copiar una oración de otro papel o de la pizarra.			

TABLA 3: Evaluación lectura emergente en casa

Objetivo de este cuestionario: que los papás veáis la importancia que tiene el uso de los cuentos y también dotaros de recursos para poder disfrutar de una actividad «normal» como la lectura de un cuento con vuestros hijos. Este cuestionario recoge una breve explicación sobre por qué es interesante lo que se plantea, una pregunta que os permite reflexionar sobre lo que hacéis y pistas o recursos para poder adaptar la actividad al acceso de vuestros hijos. Se entrega para que cada familia lo guarde, no queremos que nos lo enviéis de nuevo, para que podáis contestar sin presión y sinceramente.
1. En los cuentos encontramos un mundo de color, sensaciones, historias, sonidos muy divertido y cercano a los niños, puesto que lo que en ellos sucede está cerca de su fantasía o bien de hechos cotidianos cercanos a su experiencia. Con su lectura estamos enriqueciendo su mundo de experiencias. ¿Se le leen al niño cuentos frecuentemente en el hogar?

TABLA 3: Evaluación lectura emergente en casa (continuación)

La participación activa en la biblioteca escolar puede ser una buena forma de ponernos en contacto con el mundo de los cuentos, pero no la única, podemos ir a la biblioteca del barrio, ludotecas... donde además organizan otro tipo de actividades de animación a la lectura.
2. Todos y cada uno de nosotros tenemos nuestras preferencias a la hora de jugar, leer, vestir... Cuantas más opciones de elección se nos ofrezcan, más facilidad tendremos para poder desarrollar nuestra personalidad y capacidad de decidir y por tanto de determinarnos como personas. Hay que descubrir cuales son los gustos de nuestros hijos y alumnos y para ello, tenemos que poner a su disposición gran variedad de cuentos. ¿El niño tiene un cuento favorito?
3. A todos nos gusta controlar lo que sucede a nuestro alrededor y poder anticiparnos en ocasiones a lo va a ocurrir, nos hace sentir parte del entorno. Nuestros alumnos en ocasiones tienen merma esa posibilidad, por el difícil acceso al medio. Cuando nos leen repetidamente un cuento, somos capaces de anticipar lo que va a suceder y eso hace que nos guste más, porque «controlamos» el cuento. ¿Se leen los mismos cuentos repetidamente? Las rutinas nos permiten controlar mejor lo que sucede en nuestra vida. Buscar un momento para dedicar a la lectura (todos los días antes de ir a la cama, después de la merienda, los viernes por la tarde, el fin de semana....) y anticiparlo siempre igual, como un ritual, sería una buena manera de introducir esta actividad con los chicos. La forma de anticipar podría ser poniendo previamente y siempre la misma canción, sentarnos en el mismo sitio para disfrutar del momento...
4. Si estamos hablando de una actividad rutinaria, que se hace en familia y en la que el disfrute es un elemento tan importante, es fundamental que el niño se sienta participe activo de ella, que sea protagonista. ¿Participa el niño activamente en la actividad de lectura? Nuestros chicos pueden participar de diferentes formas: pasando las hojas, tocando las texturas, mirando los dibujos, señalando como respuesta a preguntas, manipulando el cuento, comentando Ahora tenemos que pensar si los cuentos son accesibles y cómo hacerlo, colocando depresores u otros instrumentos que les permitan pasar las hojas con mayor facilidad, poniendo texturas para que puedan experimentar mejor lo que sucede, ampliando los dibujos del cuento si son muy pequeños... <i>Otra forma de acceder al cuento será un buen posicionamiento que le permita ver, tocar y emitir comentarios (oralmente o bien señalando)</i>
5. En casa nos encontramos con gran cantidad de material impreso: publicidad, cartas, lista de la compra... si forma parte de nuestra vida cotidiana tenemos que hacer que también forme parte de la suya. De esta forma estamos enseñando a que no solo el lenguaje oral es la forma de comunicarnos, también están las letras, los dibujos... estamos dando cabida a un sistema diferente, que probablemente sea el de vuestros hijos. ¿Maneja el niño libros y otros materiales escritos?
6. Sus papás son sus modelos, todos los niños imitan, en la medida de sus posibilidades lo que hacen sus papás. Si ven que sus papás leen, escuchan cuentos con ellos, darán mayor importancia a la actividad que están desarrollando. ¿Tiene el niño oportunidades de observar al adulto ocupado en actividades de lectura?
7. Tan importante como vivenciar las cosas es compartirlas con las personas que tenemos alrededor. ¿Se hacen preguntas sobre el contenido del cuento o se comenta la historia? Se les puede hacer a los chicos preguntas de si/ no «¿la bruja era mala? ¿cómo hacía el búho?...» o crear pequeños tableros de comunicación para que puedan responder a preguntas más abiertas «¿cómo era la niña? El niño señala el pictograma de guapa?».
¡Gracias por vuestra dedicación!

6. RESULTADOS

A la vez que teóricamente este proyecto nos planteaba retos para transformarlo en práctica, por nuestra inexperiencia en este tema, muy poco explorado en nuestro país con alumnos como los nuestros, contábamos también con una serie de necesidades de centro, de los profesionales, de los alumnos y de las familias, que serían factores determinantes para su puesta en práctica y adecuado desarrollo. Son las siguientes:

- Necesidades de centro:
 - Necesidad de ofrecer una perspectiva global de centro en el tema de la lecto-escritura, ya que por su importancia el proyecto no podía ni debía circunscribirse a unas pocas aulas. Se necesitaba un trabajo en equipo para poder desarrollar de forma apropiada el proyecto.
 - Necesidad de elaborar material específico y de adaptar diferentes recursos didácticos para poder desarrollar el proyecto, ya que es necesario realizar grandes adaptaciones en el acceso para que nuestros alumnos puedan emplear a todo tipo de materiales de lecto-escritura.
- Necesidades de los profesionales:
 - Necesidad de homogeneizar los conocimientos y la metodología de partida entre los profesionales que ya están en el Centro y los que se incorporan en septiembre; más específicamente si cabe en el ámbito que nos ocupa: la lecto-escritura emergente como trampolín para mejorar la calidad de vida.
 - Necesidad, por tanto, de establecer un proyecto común e innovador en torno al cual articular la acción de todos los profesionales.
- Necesidades del alumnado:
 - Una buena parte del mismo requiere que se comience a intervenir de forma temprana en aspectos de la lecto-escritura ya que son población de riesgo.
 - Los alumnos necesitan que se intervenga en lecto-escritura de una forma organizada y sistemática, ya que se trata de una habilidad que engloba a muchos otros aspectos de su posterior desarrollo como personas.
- Necesidades de las familias:
 - Necesidades de asesoramiento en el ámbito de la lecto-escritura para poder ser modelo adecuado y adulto mediador.

Para llevar a cabo un proceso común de actuación, a partir de un estudio detallado de las necesidades de cada aula y alumno, se tomó la **decisión de programar los trimestres en torno a los cuentos**. Así, durante el primer trimestre se trabajó en torno a La Sirenita, el segundo trimestre en torno a la Casita de Chocolate y durante el tercero, a Pinocho. La programación en torno a un cuento ha llevado el proceso siguiente en los tres trimestres:

- En una reunión general se llega a un acuerdo sobre la versión del cuento, simplificando aquellos aspectos que parecen más difíciles o dando más importancia a otros.
- Una vez acordada la versión, se rellena de forma individual la tabla de los contenidos curriculares en relación con los conceptos que aparecen en el cuento (ver Tabla 4 para un ejemplo del área de Conocimiento del Medio). Luego, en una reunión en gran grupo, se ponen en común los contenidos y se llega a un acuer-

TABLA 4

«LA CASITA DE CHOCOLATE»			
LOS PRIMEROS GRUPOS SOCIALES	LA VIDA EN SOCIEDAD	LOS OBJETOS	ANIMALES Y PLANTAS
<i>*Hábitats relacionados con el grupo familiar y escolar: la vivienda, la escuela, el barrio.</i>	<i>*La comunidad y el entorno: paisaje rural y urbano.</i>	<i>*Objetos naturales y elaborados presentes en el entorno: tipos y atributos físicos</i>	<i>*Los seres vivos: características generales, funciones, ciclo vital.</i>
- LA CASA: DEPENDENCIAS Y FUNCIONES	- CASA DE CAMPO/CASA DE CIUDAD	- ELEMENTOS DE LA VIVIENDA (tejado, chimenea, paredes, ventanas, puerta...) Y OBJETOS DE LAS DEPENDENCIAS. - ALIMENTOS. - MATERIALES DE CONSTRUCCIÓN. - TRANSFORMACIÓN DE LOS MATERIALES.	- ANIMALES DEL BOSQUE: BUHO, CIERVO, OSO, ARDILLA, LOBO,... - ÁRBOLES DEL BOSQUE: PINOS.
*Principales grupos sociales de los que es miembro: familia y escuela. - LA FAMILIA: MAMÁ, PAPÁ, HERMANOS. - CUALIDADES DE LOS PERSONAJES: PEQUEÑOS, GORDOS, FEA, BUENOS, MALOS	*Los servicios de la vida en la comunidad: transporte, consumo, seguridad y salud. - ¿QUÉ HACER SI NOS PERDEMOS? - MÉDICOS. - CONSUMO: TIENDAS DE DULCES.	*Funciones de los objetos. - <i>OBJETOS DE LAS DEPENDENCIAS.</i> - <i>ALIMENTOS.</i> - <i>UTENSILIOS DE LA HIGIENE BUCAL.</i> - <i>LIBROS.</i>	*Relaciones entre las plantas, animales y personas: <i>compañía, alimentación...</i> - CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE.
	*Los medios de comunicación. - EL TELÉFONO.		*Cuidados de los animales y plantas.
	*Primeras vivencias del tiempo: <i>tiempo de comer, de dormir...</i>		*Distintos tipos de paisaje.
	*Las formas sociales del tiempo: días de la semana, estaciones, hechos relevantes... - LA PAZ - SAN VALENTÍN - CARNAVAL - INVIERNO		- <i>BOSQUE.</i>

Temas transversales. *Obras de arte iconográficas y musicales.

do común sobre los mismos. Se temporaliza por semanas (ver Tabla 5), siguiendo en los tres trimestres una cronología parecida: primero se trabajan los personajes y sus características y después los contenidos que hacen referencia a la acción que va sucediendo en el cuento elegido. Por ejemplo, durante la progra-

TABLA 5

<i>Temporalización</i>	<i>Contenidos a trabajar</i>
1ª semana (16 al 20 enero)	– Presentación de los personajes principales del cuento. – Nombre. – Cualidades.
2ª semana (23 al 27 enero)	<i>Hansel y Gretel son hermanos...</i> – La familia.
3ª semana (30 enero al 3 febrero)	<i>Hansel y Gretel se pierden en el bosque</i> , esto nos sirve para trabajar: – Las normas de comportamiento: obedecer/ desobedecer a los adultos (se puede relacionar con el tema de la Paz) – ¿Qué hacer si nos perdemos?.
4ª semana (6 al 10 febrero)	<i>Los niños se pierden en el bosque</i> , ¿qué verán Hansel y Gretel?: – Animales del bosque: buho, ciervo, oso, ardilla, lobo...
5ª semana (13 al 17 febrero)	– Vegetación de un bosque.
6ª semana (20 al 24 febrero)	<i>Hansel y Gretel encuentran en mitad del bosque una casita... resulta ser de chocolate y chuches...</i> – Materiales de construcción – Partes de externas de la casa (tejado, chimenea, paredes, puerta, ventanas...) – Diferencias en las edificaciones: casa rural/ciudad.
7ª semana (27 febrero al 3 marzo)	– Las dependencias de la casa: la cocina. – Funcionalidad de la cocina: acciones que se realizan. – Objetos de uso en la cocina y su función.
8ª semana (6 al 10 marzo)	– Los alimentos /sentido del gusto/ higiene bucodental.
9ª semana (13 al 17 marzo)	– Las dependencias de la casa: el cuarto de baño. – Funcionalidad del baño: acciones que se realizan. – Objetos de uso en el baño y su función.
10ª semana (20 al 24 marzo)	– Las dependencias de la casa: el salón. – Funcionalidad del salón: acciones que realizamos allí. – Objetos de uso en el salón y su función.
11ª semana (27 al 31 marzo)	– Las dependencias de la casa: habitación. – Funcionalidad de la habitación: dormir, jugar,... – Objetos de uso en la habitación y su función.
12ª semana (3 al 7 abril)	Final de la historia. Evaluación final de trimestre.

mación de la Casita de Chocolate, los contenidos centrales que se trabajaron fueron la casa y el bosque, en Pinocho, la ciudad y las tiendas.

- Cuando se cuenta con una programación de centro de carácter trimestral, cada profesor elabora, a partir de esta programación, su programación de aula, adaptada a cada uno de sus alumnos.

El hecho de trabajar en torno a unidades temáticas largas, de carácter trimestral, hace que los alumnos reciban un programa de instrucción más cohesivo, ya que todos los contenidos curriculares que se introducen están en relación con un cuento. Todo el centro trabaja en torno al mismo cuento, por lo que la inmersión en los personajes y el argumento es total. Se facilita también la comprensión a los alumnos y mejoran su conocimiento del tema puesto que éste es tratado en múltiples actividades a lo largo de la semana y en muchas ocasiones diferentes.

Para cada uno de los cuentos trabajados se decidió elaborar determinados materiales en gran grupo que hacían cumplir el objetivo de aumentar la participación y la interacción social y acceder a materiales de lecto-escritura. Así, para cada uno de los cuentos trabajados se elaboraron:

- Dos tableros de símbolos pictográficos con los contenidos del cuento sobre el que se está trabajando, uno más sencillo para los alumnos más pequeños y otro con más contenidos para los alumnos con más nivel de competencia curricular.
- También se han elaborado tableros del cuento en ayudas para la comunicación de alta tecnología. Se trata de tableros de comunicación que cuentan con casillas en las que se puede grabar la voz del adulto, de tal forma que el alumno al pulsar escucha cómo va creando una frase, recibiendo una retroalimentación auditiva a su comunicación, aspecto muy importante para los alumnos que no han adquirido el habla.
- Se realizaron también murales con fotos y tablero de comunicación para cada una de las salidas o actividades en gran grupo que se han hecho en cada trimestre en relación a los contenidos del cuento. Estos murales están colocados por las paredes del colegio, de forma que cualquier niño, aunque no tenga lenguaje oral o aunque su lenguaje oral no esté lo suficientemente desarrollado, puede compartir una vivencia pasada con cualquier persona que esté a su alrededor.
- Se creó también el cuento en Power Point para proyectarlo con el cañón en la pared como motivación inicial o para que alumnos que no pueden manejar un ratón puedan acceder a escucharlo, mirarlo o leerlo de forma autónoma en el ordenador de su clase. Los alumnos que no pueden acceder al botón izquierdo del ratón, por su discapacidad motora, cuentan con una solución de acceso, que consiste en la adaptación del ratón, colocando un pulsador que hace las funciones de botón izquierdo.
- Cada aula, dependiendo del tipo de alumnos con los que cuenta, ha adaptado o elaborado más material en power point. Así, la tutora de un aula con alumnos con discapacidad motora y visual ha elaborado Power Point sobre los cuentos para estimular visualmente a sus alumnos con los personajes del cuento. Otras profesoras han elaborado adaptaciones en Power Point de cuentos con estructura repetitiva, lo que facilita el aprendizaje de estructuras sintácticas y de nuevo vocabulario; otras profesoras han elaborado adaptaciones en Power Point de cuentos con rimas, que favorecen el aumento de la conciencia fonológica.

- Se elaboró una ficha para hacer predicciones sobre el contenido del cuento. Los alumnos, mirando el título, las fotos... intentan predecir qué personajes, qué objetos o cómo será la historia. Después, los propios alumnos son los que niegan o confirman las predicciones. Esta actividad implica un proceso cognitivo de reflexión.
- Los mapas conceptuales sobre los contenidos del cuento fueron otro material creado. Tener acceso a este material y trabajarlo ha ayudado a los alumnos a tener mayor dominio sobre el vocabulario que aparece en el cuento y las relaciones que se establecen entre las palabras.
- Otro tipo de actividades fueron las fichas para trabajar teoría de la mente, es decir, los estados mentales de los personajes. Se trata de una fichas orientadas a trabajar el significado implícito del cuento, comprender el por qué de las conductas de determinados personajes y saber cuáles son sus emociones. En estas fichas, el alumno puede observar un fotograma de la película, y recordando la historia, señala qué piensa el personaje y cómo se siente, seleccionando de entre varias emociones (ver Gráfico 1).
- Fichas para trabajar sobre los contenidos que aparecen en el cuento. Los alumnos con un nivel de competencia curricular más bajo, trabajan los contenidos del cuento de forma más sensorial.
- Ficha resumen del cuento, en la que el alumno cuenta con la información esencial de la historia, lo cual es una ayuda fundamental en el proceso de narración autónoma del cuento por parte de los alumnos que no tienen lenguaje oral o por los alumnos que no tienen adquirida la función declarativa. En estos resúmenes se incluyen pictogramas para palabras clave al narrar, como «érase una vez», «colorín colorado», «después»... es necesario enseñar estos marcadores de narración para dotar de una estructura cronológica a la narración de los alumnos.
- Fichas de comprensión del cuento a través de preguntas.
- Realización de un taller de teatro con alumnos que no tienen lenguaje oral. Se adapta el texto del cuento, simplificándolo, y se graban los diálogos en ayudas de alta tecnología, de tal forma que cuando a un niño le toca decir las frases de su personaje, acciona el pulsador y la ayuda de alta tecnología hace sonar el mensaje.
- Fichas para trabajar la estructuración de frases a través de los contenidos del cuento.
- Fichas para trabajar la conciencia fonológica a través de los nombres de los personajes del cuento.
- Fichas para trabajar el reconocimiento global de palabras a través de los nombres de los personajes del cuento.
- Actividades de narración elaboradas por los alumnos mayores del centro, que a la vez que vuelven a contar la historia, la escriben y buscan los símbolos pictográficos correspondientes a cada palabra. Preparan así cuentos con pictogramas para que los alumnos con menor competencia lecto-escritora puedan «leer» el cuento a través de pictogramas.

Además del trabajo en lecto-escritura en torno a los cuentos, también se desarrollaron actividades para mejorar el entorno e introducir en él modificaciones que lo convirtieran en un espacio más alfabetizado:

GRÁFICO 1: ¿Qué piensa? Dibújalo.



¿CÓMO ESTÁ GEPETO?



¿POR QUÉ?

- Actividad de colocación del menú del comedor escolar con pictogramas acompañados de palabra.
- Actividad de colocar el tablón de acontecimientos importantes: este tablón, colocado a la entrada del colegio, sirve para recordar a todos los miembros del colegio las actividades importantes del día, como cumpleaños, salidas o visitas. Son los propios alumnos, con ayuda de un adulto, los que colocan este tablón, seleccionando los elementos de la frase y ordenándolos.
- Actividad de pasar lista: los alumnos cuentan con un cuadernillo en el que aparecen las fotos de sus compañeros seguidas de sus nombres, y antes de salir al recreo, por turnos semanales, van pasando por las clases para «pasar lista» y anotar quién ha venido al cole y quién no.
- Actividad de taller de biblioteca: una vez por semana, las aulas de alumnos de más bajo funcionamiento llevan a cabo un taller de biblioteca en el que se lee en voz alta un cuento relacionado con el centro de interés trimestral, las profesoras representan las acciones más importantes del cuento, se ofrecen estímulos sensoriales que acompañan cada concepto (tocar agua y probar la sal si contamos un cuento que ocurre en el mar, por ejemplo) que aparece en el cuento y realización de una actividad plástica en relación al cuento escuchado-vivenciado. Con carácter mensual, una madre o un padre acuden al taller de biblioteca a convertirse en narradores del cuento. Después, cada alumno elige, a su manera y según sus posibilidades, un cuento para llevarse a casa el fin de semana. Al cabo de una semana las familias devuelven el libro acompañado de un pequeño trabajo que habrá realizado el alumno con ayuda de sus padres o hermanos relacionado con el cuento. Así se promueve que se lean en casa cuentos y que se compartan momentos alrededor de lo escrito. Se cuenta en el centro con varios armarios biblioteca con ruedas que permiten desplazar la biblioteca por las aulas.
- En la biblioteca también van incluyéndose libros que los adultos van elaborando, libros de carácter manipulativo en los que los protagonistas son los propios alumnos, lo que despierta su interés y motivación hacia los libros.

La evaluación del proyecto comprende varios ámbitos:

- Evaluación del progreso de los alumnos en determinados aspectos (objetivos de su API: lecto-escritura y narrativa).
- Evaluación de la participación de las familias.
- Evaluación de las actividades realizadas por los profesionales y la adecuación de los objetivos.
- Observación y registro de las conductas de los alumnos. Encuestas / cuestionarios a alumnos o familias.
- Observaciones realizadas por profesionales.
- Registros de participación de las familias.
- Rendimiento de los alumnos en las actividades.

7. DISCUSIÓN

Los profesionales comprometidos en este proyecto innovador han sido el motor de las acciones contempladas en el mismo, pero la repercusión del mismo trasciende al propio grupo de trabajo. Así las acciones emanadas de este proyecto se han aplicado a todos los alumnos y han sido asumidas por la totalidad de los profesionales, puesto que nuestra pretensión final, ha sido y lo sigue siendo, que el Centro quede conformado como una unidad integral de comunicación en torno a la lecto-escritura.

El desarrollo del proceso ha sido ampliamente satisfactorio para la comunidad escolar de nuestro Centro, implicada de forma global en el desarrollo del mismo. Las familias valoran ampliamente el hecho de que se les pidiera su participación y se les invitara a ser protagonistas de alguna de las actividades planteadas. Para los profesionales implicados, este proyecto ha sido el comienzo de una línea de trabajo que no ha hecho sino nacer durante el desarrollo del proyecto. La ilusión con la que hemos trabajado y lo valioso que es para nuestros alumnos el poderles ofrecer una acción de centro coordinada, progresiva y adaptada nos han hecho sentir la importancia de que proyectos de este tipo se «contagien» a otros colegios de educación especial, y por qué no, también a las escuelas ordinarias. ¿Qué niño no se beneficia de un planteamiento de centro en torno a la lectura? ¿Qué niño no se beneficia de que se adapte la lecto-escritura a sus capacidades? El desarrollo de habilidades de lecto-escritura es una de las mayores capacitaciones que pueden darse en alumnos con problemas de comunicación, no sólo provenientes de discapacidad, sino también alumnos con problemas de comunicación transitorios, como puede ser el grupo de alumnado inmigrante, o en alumnos muy pequeños, para prevenir posteriores problemas en lecto-escritura o para compensar las desigualdades de origen al llegar a la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Light, J.C.; Kent-Wals, J. (2003). Fostering emergent literacy for children who require AAC. *The ASHA Leader*, 8. Consultado el 2 de noviembre de 2005 en <http://www.asha.org/about/publications/leaderonline/archives/2003/q2/ft030527b.htm>
- Locke, P.; Butterfield, R. (1999). Promoting literacy for individuals with severe to moderate disabilities. *1999 Conference Proceedings*. Consultado el 15 de enero de 2006 en <http://www.csun.edu/cod/conf/1999/proceedings/session0038.htm>
- Miranda, P. (1993) «Home literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs». *Journal of Early Intervention*, 4, 351-397.
- Soto, G. (2005) Programa de Lecto-Escritura para Usuarios de Sistemas Aumentativos de Comunicación. Documento del Postgrado de Comunicación Aumentativa de la Escuela Universitaria La Salle de Madrid.
- Tamarit, J. (1990). «Introducción a la edición española». En Baumgart, D., Johnson, J, y Helmstetter, E. *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza.
- Von Tetzchner, S. y Martinsen, H. (1993). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Antonio Machado libros.

Elena Miranda López de Murillas. Maestra de AL y psicopedagoga, estudiante de Doctorado, desde 2003 vinculada a la educación especial, en los centros específicos Ángel Rivière y, en la actualidad, Parque Goya. Coordinadora de diversos proyectos de innovación relacionados con las TIC y los SAACs. Presente en comités organizadores de Jornadas de SAACs en nuestra comunidad y en varios proyectos de colaboración con la Universidad de Zaragoza. Ponente en cursos sobre autismo y SAACs en diversos CPRs y en sesiones formativas a alumnos de Audición y Lenguaje de la U. de Zaragoza. Coordinadora del proyecto ganador del 2º premio nacional de Innovación 2006 del MEC. CEE Parque Goya, Avda. Majas de Goya, 12. 50018 Zaragoza, Teléfono 976 799 837. ceepgozaragoza@educa.aragon.es