

Programa LEO para la iniciación a la lectoescritura. Evaluación inicial de los cuentos

Rocío Montes Martín de Agar
CSEU La Salle (UAM) Madrid
rmonma@lasallecampus.es
Candela Imbernon López
c.imbernon@lasallecampus.es
CSEU La Salle (UAM) Madrid

Recibido: 26.07.2017

Aceptado: 02.11.2017

Resumen

El acceso a la comunicación y la alfabetización desempeña un papel fundamental en el proceso evolutivo del niño. La lectura de cuentos, entre otras actividades, favorece la participación e interacción del niño en dicha actividad, facilitando así el desarrollo de sus habilidades comunicativas y de alfabetización emergente. Sin embargo, para los niños con una afectación motora, cognitiva o sensorial, la participación activa en la lectura de los cuentos presenta obstáculos que dificultan enormemente el desarrollo de éstas habilidades. En consecuencia, se ha desarrollado un proyecto centrado en la lectura interactiva de cuentos para facilitar el acceso inicial a la lectoescritura a niños con necesidades complejas de comunicación. El objetivo de este proyecto es la creación de una aplicación para dispositivos móviles, que albergue los cuentos y las actividades de aprendizaje, facilitando así su acceso a los niños con afectaciones motoras y de comunicación. El presente trabajo recoge el estudio basado en la evaluación de programas llevada a cabo con

los profesionales del centro educativo. Para ello, se ha elaborado una herramienta que permite el análisis y evaluación de los contenidos de los cuentos, con el fin de establecer las modificaciones necesarias para el desarrollo de la aplicación. Dicha evaluación ha puesto de manifiesto las ventajas y limitaciones que presentan los cuentos creados y las recomendaciones a tener en cuenta para la mejora del programa.

Palabras clave

Lectoescritura, comunicación aumentativa, alfabetización emergente.

LEO Program for the introduction to literacy. Initial evaluation of stories

Abstract

Access to communication and literacy plays a fundamental role in the child's evolutionary process. The reading of stories, among other activities, favours the participation and interaction of the child in this activity, thus facilitating the development of his communicative skills and emerging literacy. However, in children having a motor, cognitive or sensory impairment, active participation in the reading of stories presents obstacles that greatly hinder the development of those skills. In order to facilitate initial access to literacy for children with complex communication needs, a project focused on interactive story reading has been developed. The objective of this project is the creation of an application for mobile devices that houses the stories and learning activities, thus facilitating their access to children with motor and communication impairments. In this paper we present the study based on the evaluation of programs carried out with the professionals of the educational centre. For this, a tool has been developed that allows the analysis and evaluation of the contents of the stories. This evaluation has shown the advantages and limitations of the stories created and the recommendations to be taken

into account for the improvement of the program.

Keywords

Literacy, Augmentative and Alternative Communication, Emergent literacy.

Introducción

Los niños con necesidades complejas de comunicación son aquellos que presentan una alteración severa para hablar y/o escribir y requieren algún sistema alternativo o aumentativo de comunicación (McNaughton y Light, 2012). Para ellos, el conocimiento y dominio de la lectura y la escritura es imprescindible, con el fin de que puedan expresarse y desenvolverse lo más fácilmente posible en todos los contextos sociales. Además, el lenguaje escrito les da la posibilidad de llevar a cabo una comunicación flexible, frente a las limitaciones que poseen por la ausencia de habla. Les permite desarrollar sus ideas, pensamientos y sentimientos sin restricción de vocabulario (Imbernón, 2009). Sin embargo, por lo general, en el aprendizaje de la lectoescritura estos alumnos están en desventaja debido a las dificultades que presentan (Coyne et al., 2006).

Dichas dificultades son atribuidas a los déficits cognitivos y a los procesos defectuosos subyacentes que éstos tienen (Foley, 1993; Sandberg y Hjelmquist, 1996; Light y McNaughton, 2012). Sin embargo, no existe una única causa relativa a los problemas en la adquisición del lenguaje escrito para este alumnado (Imbernón, 2009). Entre las causas, destacan los problemas generalizados de lenguaje y de memoria verbal, la baja conciencia fonológica, los déficits perceptivo-sensoriales, y las limitaciones en la realización de actividades relacionadas con la alfabetización y en el uso del lenguaje escrito (Foley y Eule, 1992, Basil, 1998).

Koppenhaver y Yoder (1992), clasificaron en dos las causas de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura que presentan los alumnos con necesi-

dades complejas de comunicación: los factores internos, derivados de las dificultades del habla, y los factores ambientales, externos a éstos, como son las bajas expectativas de los padres y maestros o la ausencia de materiales de enseñanza adecuados, entre otros. Smith y Blischak (1997) destacaron cuatro áreas afectadas entre los factores internos: la física, la perceptiva/sensorial, la cognitiva y el área del lenguaje. No obstante, también tuvieron en cuenta factores externos tales como el entorno familiar y el escolar.

A pesar de existir un número considerable de sistemas gráficos en el ámbito de la comunicación alternativa y aumentativa que intentan compensar estas dificultades, tales como los pictogramas o los ideogramas, el código alfabético continúa siendo el sistema de comunicación más completo, ya que permite expresar sin restricción de vocabulario y facilita una adecuada estructuración morfosintáctica (McNaughton y Light, 2012).

No obstante, los niños con una discapacidad motora severa van a encontrar dificultades en la adquisición del lenguaje escrito, lo que va a suponer un problema en sus posibilidades de comunicación, a través del sistema alfabético. La afectación motora supone alteraciones en el aparato bucofonador que conlleva dificultades graves de articulación del habla, siendo éste uno de los factores que afectan al aprendizaje de la lectoescritura, ya que genera problemas en el desarrollo de la conciencia fonológica, componente importante en dicho aprendizaje. Además, el daño motor en muchas ocasiones impide que el niño pueda acceder de manera autónoma a los materiales necesarios para iniciar la escritura, tales como el papel y el lápiz. Por ello, el niño sólo puede intentar escribir con ayuda de otra persona, frenando así su autonomía e impidiendo que se desarrolle en él un sentimiento de competencia y de satisfacción personal. Por tanto, es necesario desarrollar nuevas técnicas que ayuden a los alumnos con esta discapacidad a superar dichas limitaciones (Basil, 1997; Basil y Reyes, 2003; Imbernón, 2009).

Por otra parte, el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), que suelen estar dentro del grupo de los llamados “lectores con dificultades de comprensión”, tienen un vocabulario bastante limitado, menor conocimiento de las estructuras del texto, dificultades para supervisar la comprensión propia y limitaciones para realizar deducciones. Estas dificultades de comprensión lectora están marcadas por las limitaciones que presentan en su desarrollo cognitivo (Saldaña, 2008). Según el DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013)

algunas de las características más comunes que poseen los niños con TEA son la anomalía del contacto visual y la escasez o ausencia del lenguaje verbal. Éstas son, posiblemente, algunas de las causas de las dificultades que se encuentran en el aprendizaje de la lectoescritura. Ante este problema, los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, como los pictogramas o las fotografías, se han convertido en una de las formas habituales para la intervención educativa con los alumnos con TEA, resultando, en algunos casos, el único método efectivo. No obstante, y como se ha mencionado con anterioridad, este método se limita a transmitir cierto tipo de información y en una cantidad determinada, por lo que la información escrita resulta una herramienta imprescindible para reforzar o sustituir la información que se desea transmitir oralmente, resultando además más útil que la comunicación mediante imágenes (Ventoso, 2003).

En el contexto de la alfabetización emergente, la lectura interactiva de los cuentos tiene un poderoso efecto en el desarrollo de las habilidades prelectoras y promueve la actividad independiente del niño con los libros, actuando éste como aprendiz activo (Braslavsky, 2000). El adulto juega una función importante en la lectura, ya que crea un contexto de interacción entre el niño y la narración de éstos, que facilita la comprensión y la interpretación de los textos. Los niños adquieren la conciencia del lenguaje escrito y las bases sobre el uso de los libros, principalmente, a través de la interacción con los cuentos, guiados por el adulto (Teale y Sulzby, 1987). Todo ello crea un entorno natural para el aprendizaje del lenguaje y la lectura, en la medida que el niño participa en esta actividad.

De todo lo expuesto se deduce que la lectura de cuentos es un importante recurso para el aprendizaje del lenguaje y la alfabetización emergente. Cuando los adultos leen cuentos a los niños desde edades muy tempranas, enriquecen el desarrollo del lenguaje y esta actividad está relacionada con el posterior éxito en el aprendizaje de la lectura en el ámbito escolar (Wells, 1988; Whitehurst y Crone, 1999). Sin embargo, existen varios factores que pueden generar en los niños pequeños algunas dificultades en el desarrollo de la alfabetización emergente. Entre esos factores se incluyen los trastornos del desarrollo, tales como la discapacidad motora, intelectual y la sensorial. Por ello, algunos niños con necesidades complejas de comunicación presentan más dificultad en la adquisición de dichas habilidades (Imbernón, 2015).

Marco de intervención de enseñanza de la lectoescritura

La lectoescritura es un proceso en el que se integran las habilidades referidas a la lectura y escritura. Es el medio que permite a las personas ser capaces de construir y desarrollar su conocimiento, además de transmitir y comunicar información.

Aunque autores, como Fons (2010), creen que es importante considerar la lectura y la escritura como un todo, siendo dos aprendizajes que se interrelacionan. Sin embargo, diversas investigaciones muestran que en realidad deben tratarse de actividades independientes, porque en ocasiones, como menciona Cuetos (2009), se da una relación inversa entre estas dos actividades; es decir, los niños que destacan en el proceso de lectura, muestran dificultades en la escritura. No obstante, según el mismo autor, tanto la lectura como la escritura comparten muchos procesos y conocimientos comunes a ambas actividades.

Se habla de tres métodos de enseñanza de la lectura que son los más utilizados en los centros escolares: método sintético, el cual parte de estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema y sílaba) para unirlos en estructuras más amplias (palabra, frase); método analítico o global, en el que se va de lo global (palabra) a lo concreto (letra); y el método mixto, una combinación de los anteriores (Galera, 2001).

Son numerosos los estudios en los que se han comparado los efectos de una metodología basada en lo fonológico frente a una metodología basada en el enfoque global. Jiménez y Rumeu (1989) llevaron a cabo un estudio con niños que comenzaban el aprendizaje de la lectura y la escritura. Unos aprendían a través de métodos educativos que ponían importancia en el código alfabético, es decir, importancia en las correspondencias entre grafemas y fonemas (método sintético). Mientras que otros aprendían mediante métodos que ponían importancia en el significado, dejando que fuesen los propios niños los que descubriesen el código alfabético (método global). Se pudo observar que los niños que ponían más importancia en el código alfabético cometían más errores en el significado, mientras que los niños que aprendían de manera global tenían más errores en la codificación grafema-fonema.

Jiménez y O'Shanahan (2008) analizaron las aportaciones provenientes de dos enfoques teóricos con amplias implicaciones educativas para la enseñanza

de la lectura. Por un lado, se encuentra el enfoque socio-cultural y constructivista, en donde autores, como Bruner (1995) y Vygotsky (1979), resaltan la importancia que tienen las interacciones sociales en los procesos cognitivos de aprendizaje, y en los de alfabetización inicial. Como se ha mencionado anteriormente, el aprendizaje de la alfabetización comienza en contextos no formales, es decir, interacción con la familia, hermanos mayores, etc., y en la realización de actividades tales como la lectura de cuentos y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y los hijos en los momentos de la lectura compartida (Bruner y Ninio, 1978).

El otro enfoque, enfoque psicolingüístico, plantea que la comprensión de lo que se lee es el resultado de dos tipos de ejecuciones cognitivas: aquéllas que permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, y aquéllas que intervienen en la interpretación del texto. Para poder reconocer las palabras escritas es necesario convertir la ortografía en sonidos. Por tanto, se impone la necesidad de una mediación oral en el proceso de reconocimiento de las palabras. La habilidad lectora y, en particular, el reconocimiento visual de palabras, implica un dominio de la descodificación que involucra procesos fonológicos-sonidos que están incluidos en las palabras- y ortográficos -procesamiento de las letras y de memoria. Para ello, se requiere una enseñanza formal, es decir, la aplicación de métodos como los mencionados anteriormente.

Del análisis de ambos enfoques, se llega a la conclusión de que las aportaciones que se derivan de ambos deben ser complementarias, y por tanto es necesario un planteamiento integrador de los distintos enfoques. Por ello, Pérez y Zayas (2008) expusieron que en el proceso de alfabetización inicial, las actividades de lectura y escritura deben abordarse desde los conocimientos sobre lo escrito que tienen los niños cuando inician este aprendizaje, y tales conocimientos tienen mucho que ver con las interacciones sociales. No obstante, en situaciones de uso real de la lengua, se debe trabajar la conciencia fonológica, siendo ésta la que ayuda a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema, y un elemento imprescindible para la habilidad lectora.

Por ello, surge la necesidad de elaborar un nuevo procedimiento para la enseñanza de la lectoescritura basado en la lectura interactiva de cuentos, como

continuidad al Programa MARTA (Imbernón, 2015). El nuevo proyecto es el desarrollo de una aplicación informática con el Programa del Mago LEO (Lenguaje, Escrito y Oral/asistido) formado por una serie de cuentos para el aprendizaje, vinculados con las Unidades Didácticas.

Previo al desarrollo de dicha aplicación, es necesario realizar un análisis y evaluación de los nuevos cuentos, que permita determinar las modificaciones, antes de ser transformados a un formato adecuado para la aplicación informática. Así pues, el objetivo e interés de esta investigación es responder a la siguiente cuestión: ¿Los nuevos cuentos creados se ajustan a las necesidades de aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos?

Método

Diseño

La investigación realizada es un estudio cualitativo, basado en la evaluación de programas. La evaluación de programas es un proceso de recogida de información rigurosa, orientado a valorar la calidad y logros de los mismos, como base para la posterior toma de decisiones de mejora (Pérez Juste, 1995). En este trabajo, el estudio realizado se encuentra dentro de la primera etapa del proceso, es decir, se trata de la evaluación inicial del programa, antes de su puesta en práctica. Para ello, se realiza la evaluación de una parte del material didáctico elaborado para el Programa LEO, con la finalidad de constatar si responde a los objetivos previamente planteados, antes de su aplicación con los alumnos.

Participantes

El estudio se ha realizado en el Centro Público de Educación Especial Infanta Elena de Madrid. Se ha seleccionado este Centro por su vinculación con el programa previo MARTA. El Centro acoge un total de 80 alumnos con necesidades de apoyo generalizado, en edades comprendidas entre los 3 y los 21 años.

Los participantes en el estudio ha sido un grupo de profesionales del colegio formado por: maestros, logopedas y el orientador. El criterio para la inclusión era que tuvieran experiencia previa en la aplicación del Programa MARTA, indistintamente del nivel de sus alumnos. En total, han participado 15 profesionales del claustro del colegio con el siguiente perfil laboral:

- 12 maestros
- 2 logopedas.
- 1 orientadora.

Instrumentos

Para la recogida de información, fundamentada en la opinión y experiencia del profesorado, se elaboró un cuestionario dirigido a los profesionales, basado en Musselwhite (1997). El cuestionario está compuesto por 17 preguntas de respuesta múltiple, orientadas a la valoración de los cuentos en relación con los siguientes apartados:

- La vinculación de los cuentos con la Unidad Didáctica.
- El contenido de los cuentos.
- El texto de los cuentos.

En el cuestionario se presentan las siguientes posibles opciones de respuesta prefijada según la opinión de los profesionales: “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “Indiferente”, “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. También se introdujo un espacio con la pregunta “por qué”, para que el encuestado pudiese plasmar el motivo de su respuesta, siempre que fuese necesario.

El cuestionario se llevó a cabo para la evaluación de los cinco primeros cuentos que se encuentran dentro del Programa LEO. El análisis de los datos se realiza en relación al porcentaje de cada una de las respuestas obtenidas

en la evaluación.

Igualmente se recogió la opinión del profesorado en sesiones conjuntas de análisis y discusión entre todos los participantes.

Procedimiento

Las fases seguidas durante el desarrollo de esta investigación fueron:

1. Fase: elaboración del material:

Tras la formación recibida sobre el Programa MARTA y la visita al colegio para conocer su aplicación, los alumnos del Centro Superior Estudios Universitarios La Salle elaboraron los cinco primeros cuentos del Programa LEO.

2. Fase: evaluación de los cuentos por parte de los profesores del Colegio:

En el mes de Enero se realizó una reunión inicial con los profesionales del Centro, donde se planteó la propuesta de valoración de los cinco cuentos. Para ello, en primer lugar, se distribuyó a cada profesional un cuadro donde se muestra la secuencia de los cuentos y los objetivos lingüísticos propuestos para cada uno de ellos. Dicho cuadro era una primera propuesta abierta, con el fin de plantear las modificaciones precisas (Ver Tabla 1). La propuesta de evaluación se llevó a cabo un día a la semana, durante el mes de Febrero, con una duración de una hora.

Las sesiones de evaluación de los cuentos estaban estructuradas de la siguiente forma:

- **Presentación del cuento:** En cada una de las sesiones de evaluación se realizaba una presentación a todos los participantes en la investigación del cuento correspondiente a esa semana en la pizarra digital de la sala de profesores. A su vez, se les proporcionaba la impresión en papel de éste mismo, para facilitarles su visualización y análisis durante la presentación.

- **Contestación al cuestionario:** Una vez terminada la presentación, se les repartía una encuesta de evaluación del cuento, que realizaban de manera individual. En ella, como hemos explicado anteriormente, se planteaba el ajuste del cuento a la Unidad Didáctica correspondiente a éste y a sus contenidos, y se analizaba el propio texto.
- **Análisis y discusión:** Una vez finalizada la evaluación individual del cuento, se hacía una puesta en común sobre todo lo observado en éste (aspectos a favor y aspectos en contra) y la exposición de las propuestas de mejora por cada uno de los profesionales implicados en dicha valoración, para así poder recoger información adicional a la ya existente en las encuestas.

Análisis de datos

A continuación, se muestra, en primer lugar, los resultados obtenidos de la evaluación y posterior análisis de los 5 cuentos, evaluados mediante el cuestionario individual realizado por los participantes.

Cuento 1: Un paseo en Otoño. Unidad Didáctica: El Otoño

- *Sobre la Unidad Didáctica*

Como se puede apreciar en la Figura 1.A, todos los encuestados (28,57% DA y 71,43% TDA) manifestaron una respuesta positiva sobre la vinculación que hay entre el cuento y el contenido de la Unidad Didáctica (P1). La gran mayoría (57,14% DA y 21,47% TDA) estuvo conforme con que el contexto es familiar y tiene un significado para el niño (P2), coincidiendo también en que se aborda adecuadamente el objetivo lingüístico (P3). Con respecto a si se responde adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado (P4), el 57,14% (28,57% DA y 28,57% TDA) estuvo de acuerdo, frente a un 28,57% que se mostró en desacuerdo.

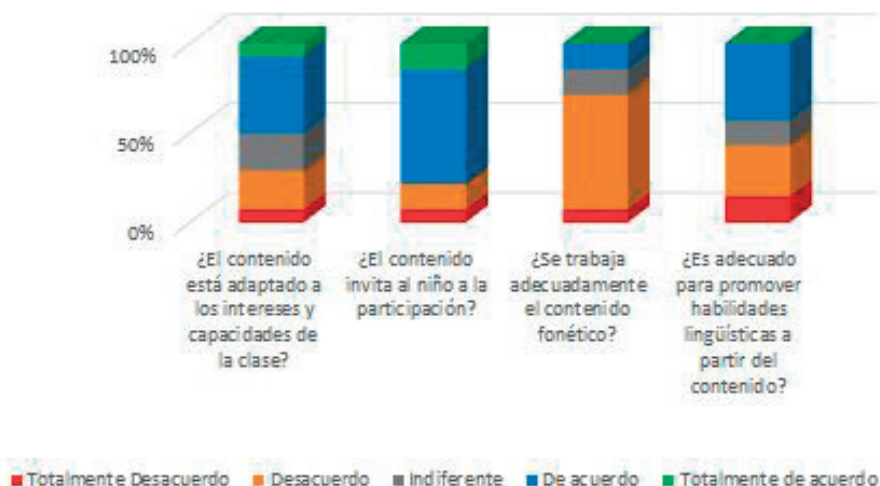
Figura 1.A: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre la Unidad Didáctica del cuento.*



- *Sobre el contenido*

La mitad de los encuestados (42,86% DA y 7,14% TDA) se mostró conforme en lo referente a la adaptación del contenido a los intereses y capacidades de la clase (P1), mientras que un 28,57% se mostró disconforme (7,14% TD y 21,43% D). La mayoría de los profesionales (64,29% DA y 14,29% TDA) respondió positivamente a que el contenido invita al niño a la participación (P2).

Figura 1.B: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre el contenido del cuento.*



Se puede observar que un porcentaje considerable de encuestados (7,14% TD y 64,29% D) estuvo en desacuerdo sobre la adecuación del contenido fonético existente en el cuento (P3). Con respecto a si el cuento promueve las habilidades lingüísticas a partir de su contenido, la proporción de encuestados que discreparon y los que estuvieron de acuerdo fue la misma (14,29% TD y 28,57% D frente a 42,86% DA).

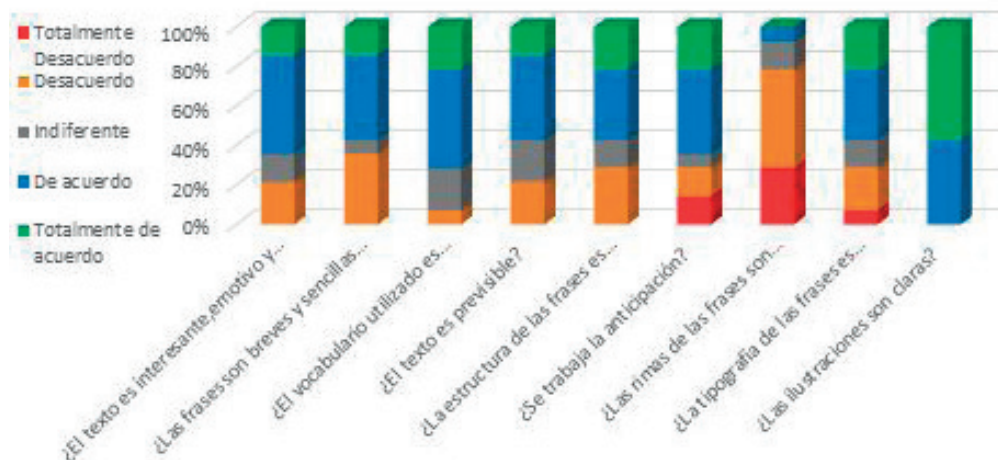
- *Sobre el texto*

Con respecto a este apartado, en la Figura 1.C se muestran los resultados obtenidos.

Un 64,29% de los encuestados (50% DA y 14,29% TDA) respondió favorablemente a que el texto es interesante, emotivo y divertido para el niño (P1), mientras que un 21,43% se mostró en desacuerdo. Con respecto a si las frases son breves y sencillas para su comprensión (P2), un 57,15% de los profesionales (42,86% DA y 14,29% TDA) se mostró conforme, frente a un 35,71% que estuvo disconforme.

La mayor parte de los profesionales encuestados (50% DA y 21,43% TDA) respondió positivamente a la adecuación del vocabulario utilizado para su comprensión (P3). El resto se manifestó indiferente. Así mismo, más de la mitad de los encuestados (42,86% DA y 14,29% TDA) consideró que el texto es previsible (P4). La adecuación de las frases para su comprensión (P5) fue valorada favorablemente por un número considerable de encuestados (35,71% DA y 21,43% TDA). No obstante, un 28,57% se mostró en desacuerdo con ello. El 64,29% (42,86% DA y 21,43% TDA) respondió positivamente a lo referente a la anticipación (P6).

Figura 1.C: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas con respecto al texto del cuento.*



Un porcentaje considerable de los encuestados se mostró disconforme (28,57% TD y 50% D) con respecto a las rimas del texto. La tipografía de las frases (P9) fue valorada positivamente por más de la mitad de los profesionales encuestados (35,86% DA y 21,43% TDA). Por último, todos los encuestados estuvieron de acuerdo (42,86% DA y 57,14% TDA) con la claridad de las ilustraciones (P9).

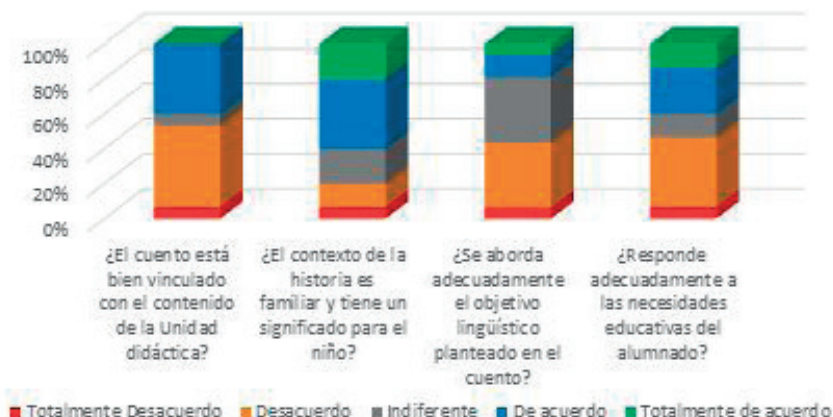
Cuento 2: *Llega el invierno*. Unidad Didáctica: El Invierno

- *Sobre la Unidad Didáctica:*

En la Figura 2.A se muestran los resultados obtenidos en las encuestas. La vinculación del cuento con el contenido de la Unidad Didáctica (P1) fue valorada positivamente por un 40% de los encuestados. No obstante, un porcentaje mayor (53,34%) valoró esta cuestión negativamente (6,67% TD y 46,67% D). El 60% de los profesionales opinó favorablemente (40% DA y 20% TDA) con respecto al contexto de la historia (P2).

Figura 2.A: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre la Unidad Didáctica del cuento.*

Un 66,67% (6,67% TD y 40% D) consideró que el objetivo lingüístico no se aborda adecuadamente (P3) y un 40% se mostró indiferente. Casi la mitad de los encuestados (6,67% TD y 40% D) manifestó que el cuento no responde

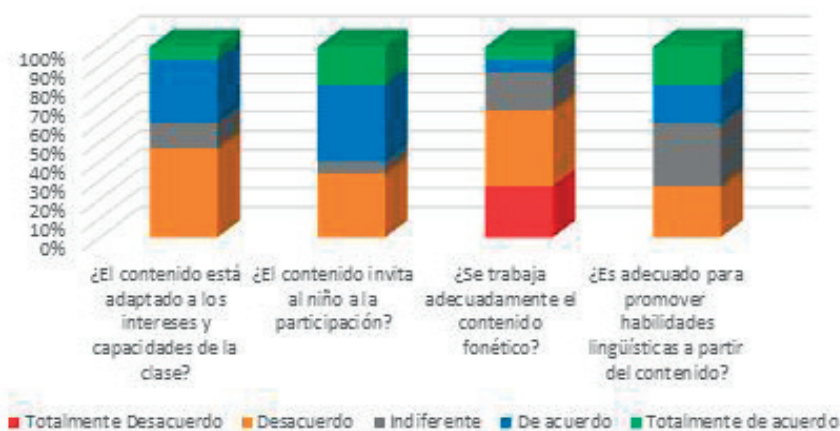


adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado (P4), pero un porcentaje similar (40%) sí lo consideró adecuado.

- *Sobre el contenido:*

En la Figura 2.B se muestran los datos obtenidos en las encuestas con respecto a este apartado. Como se puede observar, el 40% de los encuestados valoró positivamente (33,33% DA y 6,67% TDA) que el contenido está adaptado a los intereses y capacidades de la clase (P1). Sin embargo, un porcentaje algo mayor (46,67%) se mostró en desacuerdo. Acerca de si el contenido invita al niño a la participación (P2), el 60% de los profesionales estuvo conforme (40% DA y 20% TDA), y únicamente un 33,33% estuvo en desacuerdo con ello.

Figura 2.B: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas con respecto al contenido del cuento.*

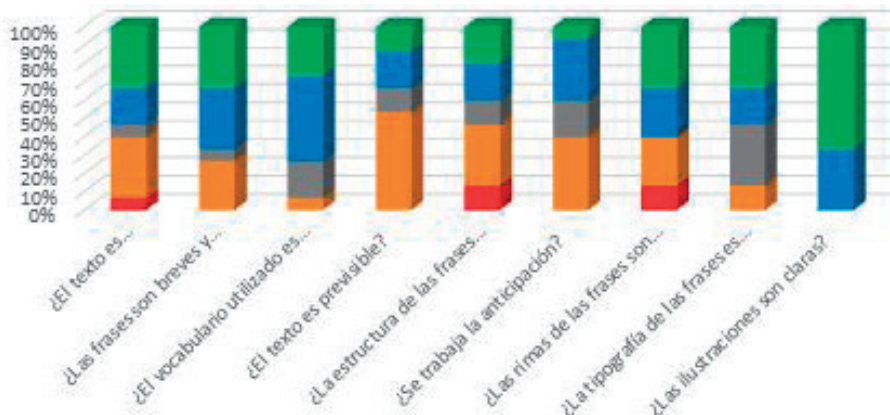


Con respecto a la pregunta relativa a la adecuación del contenido fonético (P3), un 66,67% respondió desfavorablemente (26,67% TD y 40% D) y un 20% se mostró indiferente. En lo referente a la adecuación del cuento para promover las habilidades lingüísticas a partir del contenido (P4), hubo un 40% que estuvo de acuerdo con ello (20% DA y 20% TDA), un 33,33% se mostró indiferente y un 26,67% se mostró en desacuerdo.

- *Sobre el texto:*

En la Figura 2.C se muestran los resultados obtenidos con respecto a este apartado. En este apartado, más de la mitad de los encuestados (20% DA y 33,33% TDA) opinó que el texto es interesante, emotivo y divertido para el niño (P1), frente a un 40% que estuvo disconforme. Un 66,66% consideró que las frases son breves y sencillas para su comprensión (P2), mientras que un 26,67% estuvo en desacuerdo. La adecuación del vocabulario para su comprensión (P3) fue calificada positivamente por un porcentaje considerable de encuestados (46,67% DA y 26,67% TDA), y sólo un 20% se mostró indiferente. Por el contrario, con respecto a si el texto es previsible (P4), sólo un 33,33% estuvo de acuerdo (20% DA y 13,33% TDA), frente a un 53,33% que se mostró en desacuerdo. Un 40% de los encuestados valoró positivamente (20% DA y 20% TDA) la adecuación de la estructura de las frases (P5) y un porcentaje algo mayor (46,66%) opinó lo contrario (13,33% TD y 33,33% D). Con respecto a si se trabaja la anticipación, se encontró la misma proporción de acuerdos (20% DA y 20% TDA) que de desacuerdos (40% D).

Figura 2.C: Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre el texto del cuento.



Una porción importante de los profesionales encuestados (60%) opinó que las rimas de las frases son adecuadas (P7), mientras que el resto se mostró disconforme (13,33% TD y 26,67% D). La tipografía de las frases (P8) fue evaluada positivamente por más de la mitad de los encuestados (20% DA y 33,33% TDA), mientras que un 33,33% se manifestó indiferente. Como en las evaluaciones de los cuentos anteriores, todos los encuestados estuvieron conformes con la claridad de las ilustraciones.

Cuento 3: El Mago Leo sale de Paseo. Unidad Didáctica: Las Personas

- *Sobre la Unidad Didáctica*

En la Figura 3.A se muestran los resultados obtenidos en las encuestas con respecto a la Unidad Didáctica.

Cuando se presentó el cuento y antes de comenzar la encuesta, los profesores destacaron que el cuento no abordaba la Unidad Didáctica de “Las personas”, sino más bien la de “Las profesiones”. Por ello, se decidió cambiar el nombre de la unidad. Una vez resuelta esta cuestión, se pasó la encuesta. Como se observa en la Figura 3.A, el 78% de los encuestados estuvo conforme (28% DA y 50% TDA), al cambiar la unidad el cuento está vinculado con el contenido (P1). Con respecto a si el contexto de la historia es familiar y tiene un significado para

el niño (P2), una gran parte de los profesores (50% DA y 14% TDA) respondió que estaban de acuerdo con ello, frente a un 7% que no estaba de acuerdo.

Aunque el 43% (28% DA y 14% TDA) de los encuestados estuvo conforme con que se aborda adecuadamente el objetivo lingüístico de la iniciación a la posesión (P3), en la puesta en común resaltaron que realmente no se cumplía este objetivo. Esta contradicción pudo deberse a diversos motivos, como por ejemplo, que no tenían suficientes elementos de juicio para responder adecuadamente a esta pregunta.

Figura 3.A: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre la Unidad Didáctica del cuento.*

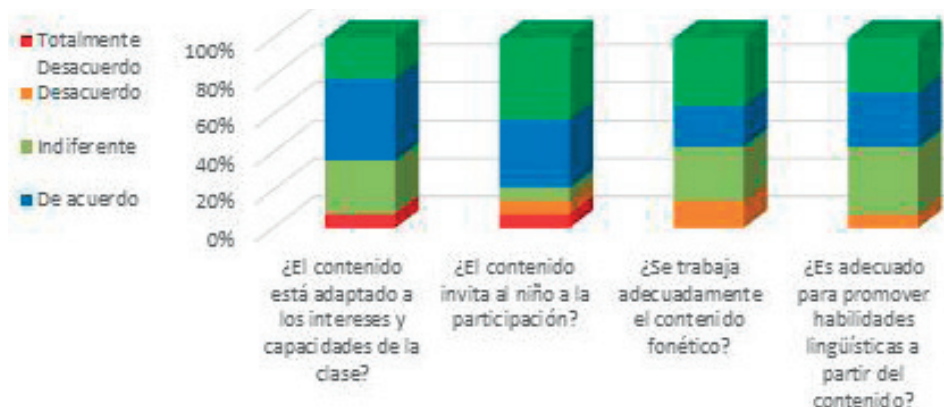
Con respecto a si la Unidad Didáctica responde adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado (P4), cabe destacar que el 35% respondió “Indiferente” hacia ella, alegando que dependía de las necesidades educativas de cada niño, ya que existía una gran diversidad en el centro. No obstante, el mismo porcentaje de profesores estuvieron de acuerdo con que la Unidad Didáctica sí responde a esa cuestión.

Sobre el contenido

En la Figura 3.B se muestran los resultados obtenidos en las encuestas con respecto al contenido.

Figura 3.B: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre el contenido del cuento.*

Con respecto a si el contenido del cuento está adaptado a los intereses y capacidades del alumnado (P1), un porcentaje elevado de los encuestados respondió afirmativamente (43% DA y 21% TDA), frente a una baja proporción

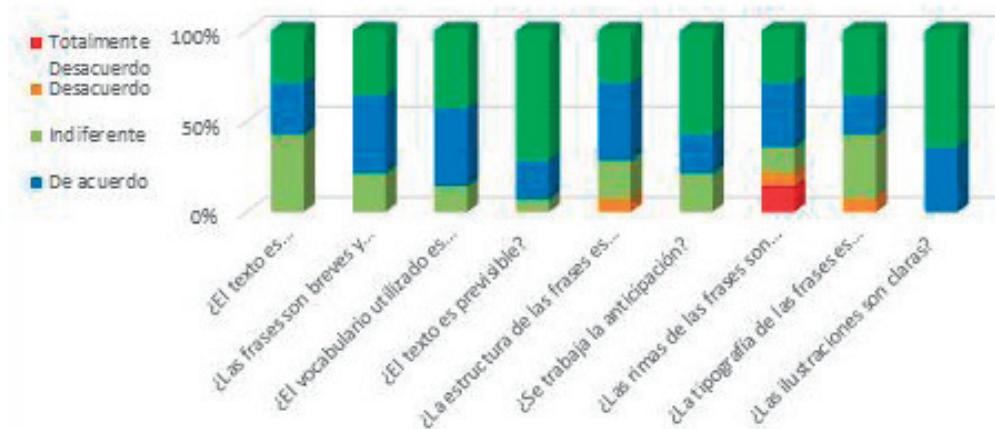


que no estuvo de acuerdo (7% TD). Así mismo, un número considerable de profesores (36% DA y 43% TDA) coincidieron con que el contenido invita al niño a la participación en el cuento (P2) por la pregunta motivadora que se realiza en él.

- *Sobre el texto:*

En la Figura 3.C se muestran los resultados obtenidos.

Figura 3.C: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre el texto del cuento.*



Con respecto a si el texto es interesante, emotivo y divertido para el niño (P1), poco más de la mitad de los encuestados coincidieron que sí (28% DA

y 28% TDA). Sin embargo, un 43% respondió “indiferente”. La mayoría de los encuestados estuvo conforme con que las frases son breves y sencillas para su comprensión (P2) (43% DA y 35% TDA).

El 85% coincidió en que el vocabulario utilizado en el cuento es adecuado para su comprensión (P3), mientras que un 14% respondió “Indiferente” a la pregunta. Con respecto a que el texto es previsible para el alumno (P4), la gran mayoría de los profesores respondió afirmativamente (21% DA y 71% TDA).

Un elevado número de encuestados (43% DA y 28% TDA) coincidió en que la estructura de las frases es adecuada para su comprensión (P5), mientras que el 21% se mostró indiferente a esta cuestión. El 78% respondió que en el cuento se trabaja la anticipación (P6). Y en lo referente a si la tipografía de las frases es clara, grande y visible (P8), más de la mitad de los profesores (21% DA y 35% TDA) respondió afirmativamente, no obstante, una proporción del profesorado considerable se mostró indiferente (35%).

Por último, la totalidad de los encuestados respondió que las ilustraciones son claras (P9).

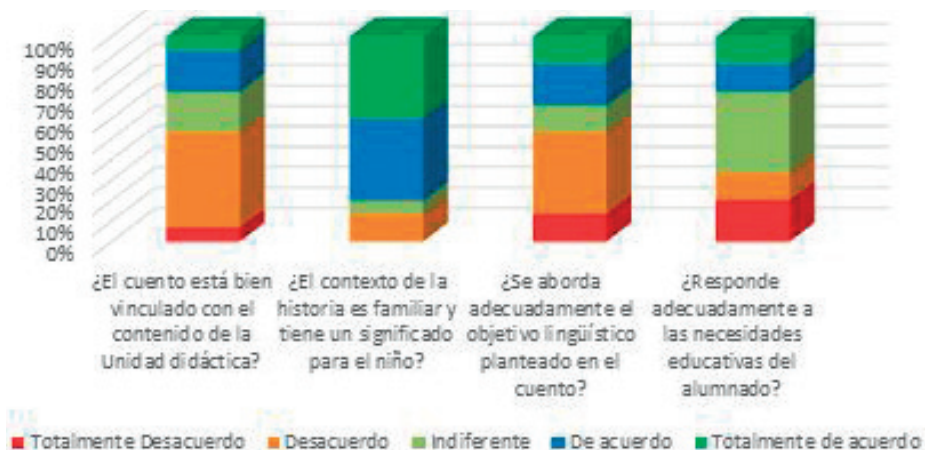
Cuento 4: ¡Chan-ta-ta-chan! El Mago Leo encuentra... ¡Un pito! Unidad Didáctica: El colegio/ Actividades

- *Sobre la Unidad Didáctica:*

En la Figura 4.A se muestran los datos obtenidos en las encuestas con respecto a la Unidad Didáctica.

Como se puede observar en la figura 4.A, el 53% de los encuestados estuvieron disconformes (6% TD y 46% D) con respecto a si el cuento está vinculado con el contenido de la Unidad Didáctica (P1), frente a un 26,67% que estuvo conforme (20% DA y 6% TDA). En lo referente a si el contexto de la historia es familiar y tiene un significado para el niño (P2), la mayoría de los profesores (40% DA y 40% TDA) estuvo de acuerdo, mientras que un 13% estuvo en desacuerdo.

Figura 4.A: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre la Unidad Didáctica del cuento.*



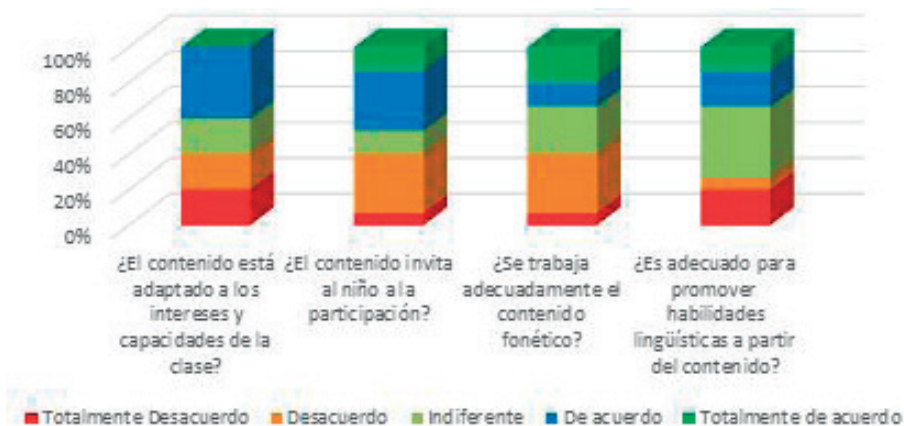
El 53% de los profesores (13% TD y 40% D) respondieron que no se aborda adecuadamente el objetivo lingüístico planteado en el cuento (P3), identificación de objetos y acciones. Sin embargo, un 33% estuvo conforme (20% DA y 13% TDA). Con respecto a si el cuento responde adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado (P4), el 40% de los encuestados respondieron “indiferente” a la pregunta, frente a un 33 % que estuvo en desacuerdo (20% TD y 13% D).

- *Sobre el contenido:*

En la Figura 4.B se muestran los datos obtenidos en las encuestas con respecto al contenido

En lo referente a si el contenido está adaptado a los intereses y capacidades de la clase (P1), el porcentaje de los encuestados fue el mismo, tanto para los que estuvieron en desacuerdo, como los que estuvieron conformes con ello, es decir, un 40%. Gran parte de los profesores (33% DA y 13% TDA) afirmaron que el contenido invita al niño a la participación (P2), mientras que otra parte significativa (6% TD y 33% D) no estuvo de acuerdo.

Figura 4.B: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre el contenido del cuento.*



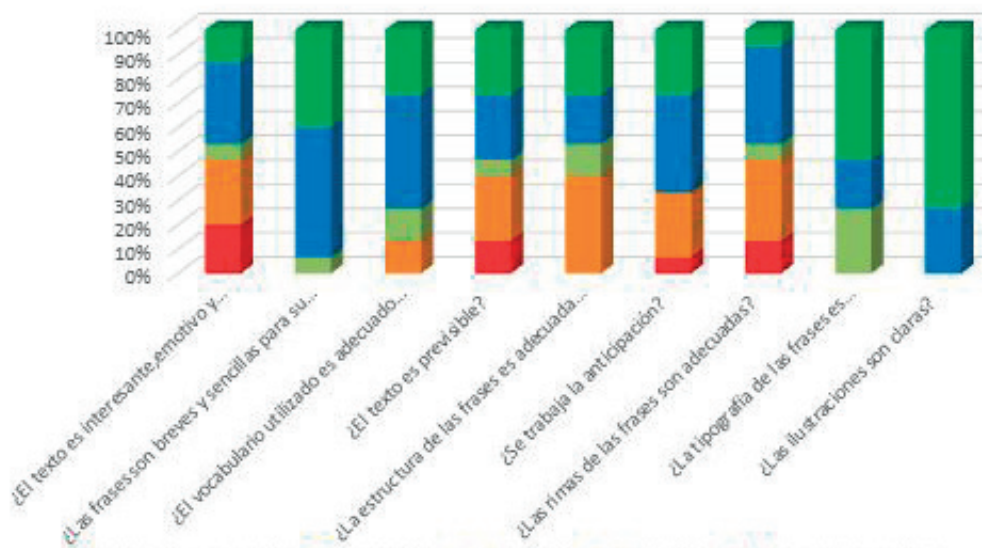
Con respecto a si el contenido fonético se trabaja adecuadamente (P3), un número considerable de profesores estuvo disconforme (6% TD y 33% D), frente a un 33% que estuvo de acuerdo (13% DA y 20% TDA). Un 40% de los encuestados respondió “indiferente” a si el cuento es adecuado para promover las habilidades lingüísticas a partir del contenido (P4). Por otro lado, un 20% estuvo de acuerdo y un 13% estuvo totalmente de acuerdo con respecto a esta pregunta.

- *Sobre el texto:*

En la Figura 4.C se muestran los resultados obtenidos. Se puede observar que el 46% (33% DA y 13% TDA) de los profesores afirmaron que el texto es interesante, emotivo y divertido para el niño (P1), sin embargo, un mismo porcentaje estuvo disconforme (20% TD y 26% D). La gran mayoría (53% DA y 40% TDA) estuvo de acuerdo con que las frases son breves y sencillas para su comprensión (P2).

También hubo un gran número de encuestados (46% DA y 26%) que respondieron positivamente a si el vocabulario utilizado es adecuado para su comprensión (P3). Con respecto a si el texto es previsible (P4), gran parte de los profesores (26% DA y 26% TDA) estuvo conforme, frente a un 40% que estuvo disconforme (26% D y 13% TD). El 46% (20% DA y 26% TDA) afirmó que la estructura de las frases es adecuada para su comprensión (P5), mientras que un 40% respondió “en desacuerdo”.

Figura 4.C: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre el texto del cuento.*



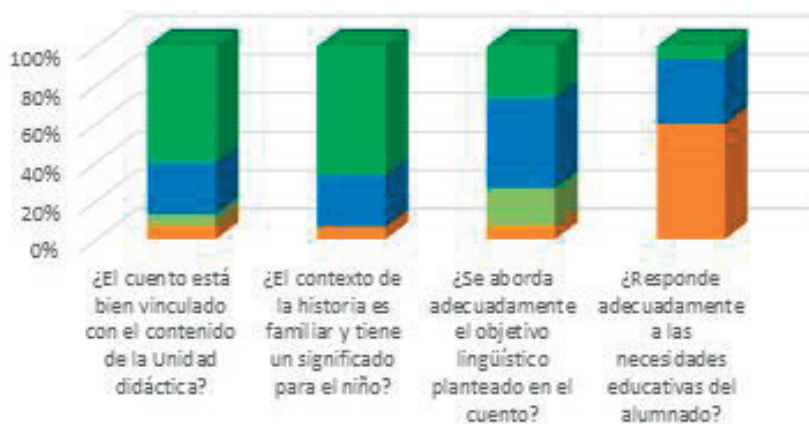
La mayoría (40% DA y 26% TDA) estuvo de acuerdo con que se trabaja la anticipación en el cuento (P6), ante un 26% que estuvo en desacuerdo. En lo referente a si las rimas de las frases son adecuadas (P7), un número significativo (13% TD y 33% D) estuvo desconforme. Sin embargo, el mismo porcentaje de encuestados estuvo conforme (40% DA y 6% TDA). Más del 50% los profesores (20% DA y 53% TDA) se mostraron conformes con que la tipografía de las frases es clara, grande y visible (P8). Por último, todos estuvieron de acuerdo con que las ilustraciones son claras (P9).

Cuento 5: ¡Ya llegó la Navidad! Unidad Didáctica: La Navidad

- *Sobre la Unidad Didáctica:*

En la Figura 5.A se muestran los resultados obtenidos en las encuestas. Se puede ver que un porcentaje considerable de los encuestados se mostró conforme (26,67% DA y 60% TDA) acerca de la vinculación del cuento con la Unidad Didáctica (P1). También se obtuvo un porcentaje considerable de respuestas positivas (26% DA y 66% TDA) en lo referente al contexto de la historia del cuento (P2).

Figura 5.A: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas sobre la Unidad Didáctica del cuento.*

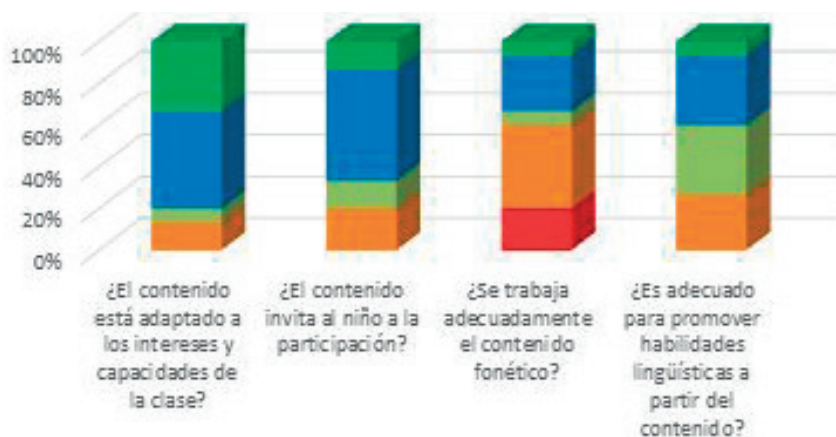


La mayoría de los encuestados (46% DA y 26% TDA) opinó positivamente con respecto a si se aborda adecuadamente el objetivo lingüístico (P3). No obstante, una porción importante de los mismos (60%) estuvo en desacuerdo con que el cuento responde adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado (P4), frente a un 40% que se mostró conforme (33% DA y 6% TDA).

- *Sobre el contenido:*

En la Figura 5.B se muestran los resultados obtenidos en las encuestas con respecto a este apartado.

Figura 5.B: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas con respecto al contenido del cuento.*



El 80% de los profesionales encuestados valoró positivamente (46% DA y 33% TDA) la adaptación del contenido a los intereses y capacidades de los

niños (P1). Asimismo, más de la mitad de los encuestados estuvo de acuerdo (53% DA y 13% TDA) en que el contenido invita al niño a la participación (P2).

Sin embargo, el 60% estuvo disconforme (20% TD y 40% D) con la adecuación del contenido fonético (P3), mientras que sólo un 33% estuvo conforme (26% DA y 6% TDA). Con respecto a la adecuación del cuento para promover las habilidades lingüísticas a partir de su contenido (P4), el 40% de los profesionales opinó favorablemente (33% DA y 6% TDA), un 33% se mostró indiferente y un 26% en desacuerdo.

- *Sobre el texto:*

En la Figura 5.C se muestran los resultados obtenidos.

Figura 5.C: *Histograma de frecuencias relativas de las respuestas obtenidas con respecto al texto del cuento.*



El 73% (53% DA y 20% TDA) consideró que el texto es interesante, emotivo y divertido para el niño (P1), y que las frases son breves y sencillas para su comprensión (P2), (46% DA y 26% TDA). La gran mayoría estuvo de acuerdo (66% DA y 26% TDA) con la adecuación del vocabulario (P3). Pero únicamente un 40% (33% DA y 6% TDA) de los profesionales estuvo conforme con que el texto es previsible (P4), mientras que un 33,3% estuvo disconforme (6% TD y 26% D) y un 26% se mostró indiferente. La adecuación de la estructura de las frases (P5) fue valorada positivamente por casi la mitad de los encuestados (46%), mientras que una proporción algo menor (40%) estuvo en desacuerdo respecto a esta cuestión (6% TD y 33% D).

En relación a la evaluación realizada de forma conjunta por los participantes, los resultados han sido los siguientes:

- La estructura de las frases en algunos cuentos es demasiado compleja. Se debería cambiar a la estructura simple y común de Sujeto+Verbo+Predicado.
- El contenido fonético. La introducción de dos fonemas al mismo tiempo podría resultar complicado para los alumnos. Por ello, se debería elaborar un cuento para trabajar de manera individual cada uno de los fonemas.
- La cantidad de preguntas motivadoras. Éstas aparecen únicamente en cuatro de los cinco cuentos. Se debería introducir más de una en cada cuento, para lograr una participación mayor y más activa del niño en la historia.
- La continuidad de la historia. Únicamente en uno de los cinco cuentos se da esta continuidad. Este aspecto, esencial en el aprendizaje del niño, es necesario corregirlo en los demás cuentos para dar un sentido a cada una de las historias.
- El contenido de los cuentos. Algunos son demasiado sencillos para los alumnos a los que van dirigidos. Por ello, se recomienda adaptar dicho contenido al nivel de conocimientos del alumnado, de manera que le ayude a avanzar en el aprendizaje. Por ejemplo, aumentando la complejidad del vocabulario utilizado.

Discusión

En diversas investigaciones expuestas en el marco teórico, se ha puesto de manifiesto la importancia de que los niños interactúen desde edades muy tempranas con materiales escritos, por ejemplo, con juego de letras o con la lectura interactiva de cuentos, lo cual tiene un efecto positivo en el desarrollo de la alfabetización, generando en el niño conocimientos previos de lectura y escritura (Braslavsky, 2000; Teale y Sulzby, 1989). Autores como Brunner (1995) y Vygotsky (1979) insistieron en la importancia de las interacciones sociales en los procesos de alfabetización inicial. En este contexto, se ha elaborado una serie

de cuentos, siendo éstos el elemento motivador para el aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, la utilización de estas herramientas por parte de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje sirve de base para la interacción social entre el adulto y el niño. En este sentido se ha valorado positivamente el uso de dicho material por parte del profesorado, haciéndoles partícipes en todo momento de su evaluación para la modificación y mejora de éste.

Como se ha expuesto con anterioridad, la habilidad lectora implica un dominio de la descodificación que involucra procesos fonológicos y ortográficos (Jiménez y O'Shanahan, 2008). No obstante, los alumnos con necesidades especiales de comunicación suelen presentar problemas en la conciencia fonológica, por ejemplo, los niños con discapacidad motora severa suelen presentar una alteración en el aparato bucofonador, generando así dichos problemas (Imberñón, 2009). En los cuentos elaborados para este proyecto se da gran importancia y así lo manifiesta el profesorado a la conveniencia de utilizar un cuento para cada uno de los fonemas, con el fin de trabajar el componente fonológico de manera explícita e intensa.

Con respecto a los resultados obtenidos en este estudio, cabe destacar la valoración positiva, en lo referente al vocabulario utilizado en los cuentos, las ilustraciones y el contenido de las unidades didácticas. Además, los resultados alcanzados, indican que los cuentos elaborados para el Proyecto del Mago LEO, pueden ser eficaces para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la lectoescritura que se persiguen con el mismo.

Con esta investigación se ha podido realizar la valoración inicial de los cuentos que formarán parte del Programa LEO. Gracias a dicha evaluación, se ha podido contestar a la cuestión planteada en este estudio, en relación al nivel de ajuste de los cuentos a las necesidades de aprendizaje de la lectoescritura de este alumnado.

Los resultados alcanzados han hecho posible avanzar en el conocimiento de los beneficios y limitaciones que, desde el punto de vista didáctico, presentan estos cuentos e introducir diversas modificaciones, con el fin de mejorar los, en los aspectos relacionados con la Unidad Didáctica, el contenido y el texto de los mismos. Las sugerencias de estas modificaciones han coincidido en la mayoría de los cuentos, antes mencionadas.

Así mismo, la evaluación inicial de los cuentos y la puesta en común de las ideas y opiniones de los profesionales involucrados en los seminarios establecidos para ello, han servido de base para dar continuidad al Proyecto de colaboración entre la Universidad y el Colegio, fomentándose el intercambio de conocimientos entre las mismas. La participación de los profesionales ha sido muy positiva. Todos se han mostrado colaboradores y receptivos en cada una de las valoraciones realizadas a lo largo de esta investigación, aportando interesantes propuestas de mejora de los cuentos para el avance de la enseñanza de la lectoescritura.

Se ha conseguido elaborar una herramienta de evaluación, la cual ha servido para poder testar cada uno de los cuentos, siguiendo una serie de ítems en relación con la Unidad Didáctica, el contenido y el texto. Dicha herramienta ha permitido obtener las valoraciones y propuestas de mejora para conocer las modificaciones se deben realizar y para la elaboración nuevos cuentos.

Así, en los seminarios posteriores se han utilizado como referencia las recomendaciones que aquí se han expuesto para la elaboración de nuevos cuentos que serán utilizados una vez puesto en práctica el Programa LEO.

Por último, cabe resaltar la valoración tan positiva que ha recibido la tarea realizada en este trabajo de investigación por parte de los profesionales involucrados en todo el proceso de evaluación. La metodología puesta en práctica creó un ambiente de cooperación, interacción e intercambio de información entre los profesionales muy positiva para el planteamiento futuro del proyecto:

- Estructurar nuevamente la secuencia de los cuentos en relación a los resultados mostrados.
- Crear nuevos cuentos con los objetivos planteados
- Plantear criterios comunes respecto a su realización
- Establecer las necesidades de la aplicación informática.

Agradecimientos

Este estudio ha sido realizado por la primera autora, bajo la dirección y supervisión de la segunda autora, como Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, obteniendo el reconocimiento de Excelencia en el curso 2016-17.

Las autoras expresan el agradecimiento a los profesionales del Centro de Educación Especial Infanta Elena de Madrid por la oportunidad brindada para llevarlo a cabo.

Referencias Bibliográficas

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.

Basil, C. (1997). Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa. Barcelona: Masson.

Basil, C y Reyes, S. (2003). Acquisition of literacy skills by children with severe disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 19, 27-48.

Blok, H.; Oostdam, R.; Otter, M. E., y Evermaat, E. (2002). Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review. *Review of Educational Research*, 72, 101-130.

Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21 (4), 32-43.

Bruner, J. (1995): Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.

Coyne, M. D., Kame'enui, E. J., & Carnine, D. W. (2006). Effective teaching

strategies that accommodate diverse learners. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Estela, S y De Hocevar, O. (2008). *Hacia la alfabetización ¿Cómo abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel inicial?. X Congreso Nacional y II Congreso internacional “Repensar la niñez en el siglo XXI”*. Mendoza.

Foley, B. E. (1993). The development of literacy in individuals with severe congenital speech and motor impairment. *Topics in language disorders*, 13 (2), 16-32.

Fons Esteve, M. (2010). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.

Galera, F. (2001). *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Jiménez, J y O’shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (45), 2-22.

Imbernón, C (2009). *El desarrollo de las habilidades de comunicación asistida y de alfabetización emergente en el contexto de la lectura interactiva de cuentos*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Imbernón, C. (2015). *Programa MARTA. Cuentos para estimular las habilidades de comunicación y emergentes*. Madrid: CEPE.

McNaughton, D. y Light, J. (2012). Supporting the Communication, Language, and Literacy Development of Children with Complex Communication Needs: State of the Science and Future Research Priorities. *Assistive Technology*, 24, 34-44.

Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Eds.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitat, 73.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.

Sandberg, A. D. y Hjelmquist, E. (1996). Phonological awareness and literacy in nonspeaking preschool children with cerebral palsy. *Augmentative and Alternative Communication*, (12), 138-53.

Sulzby, E. y Barnhart, J. (1992). La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires.

Teale, W y Sulzby, E. (1987). Literacy acquisition in early childhood: The role of acces and mediation in storybook Reading. En D. A, Wagner (Eds.), *The future of literacy in changing world* (pp. 11-130). New York: Pergamon Press.

Teale, W.H. y Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. En D. S. Strickland y L. M. Morrow (Eds.) *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.

Ventoso, M. R. (2003). La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en autismo. Centro del profesorado de Granada. Junta de Andalucía. (Web en línea: <http://es.slideshare.net/davidpastorcalle/lectoescritura-ventoso>).

Whitehurst, G y Crone D. (1999). Age and Schooling Effects on Emergent Literacy and Early Reafing Skills. (Web en línea) <http://www.Whitehurst.sbs.su-nysb.edu/pubs/age.htm>