

**LA LECTURA EN VOZ ALTA COMO RECURSO PARA LA INCLUSIÓN  
EDUCATIVA Y SOCIAL DE NIÑOS CON SÌNDROME DE DOWN: UN ESTUDIO  
DE CASO**

Lic. María Teresa Navarrete Ramos

Mtra. Gabriela Calderón Guerrero

Resumen

La lectura es un recurso que favorece el desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y social de las personas, aporta experiencias importantes en torno al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, por lo que es de gran utilidad como elemento de inclusión social e integración educativa en el caso de niños que presentan alguna necesidad educativa especial.

Este trabajo reporta un proyecto de intervención de lectura en voz alta que se llevó a cabo en una escuela de educación especial de la ciudad de Querétaro, México. Las actividades realizadas permitieron que los niños incrementaran lapsos de atención; que fueran más independientes en su relación y contacto con la cultura escrita; así como un avance importante en competencia comunicativa; en la comprensión y producción de gestos.

A nivel social este proyecto fungió como mediador en el establecimiento y mantenimiento de vínculos más cercanos y seguros entre madres e hijos. En esta investigación se aportan los resultados particulares de una niña con Síndrome de Down.

Palabras clave: comunicación, lenguaje, lectura en voz alta, Síndrome de Down, inclusión educativa y social.

# LA LECTURA EN VOZ ALTA COMO RECURSO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DE NIÑOS CON SÌNDROME DE DOWN: UN ESTUDIO DE CASO

## **Introducción**

México se caracteriza por su diversidad étnica, lingüística, cultural, geográfica; en esas condiciones, la integración y el respeto a las distintas manifestaciones de la población mexicana resultan esenciales para un país que busca el establecimiento de formas más libres y plurales. En especial, es necesario atender a los sectores sociales que por sus características se constituyen en minorías, como son las personas con necesidades educativas especiales (NEE); de otra manera, corren el riesgo de convertirse en grupos marginados con poco o nulo acceso a los bienes sociales y culturales.

En ese sentido, la integración educativa ha sido y sigue siendo un reto fundamental de nuestros servicios educativos; desde la década de los 90, este es un tema de creciente relevancia para el sistema educativo. Los esfuerzos encaminados a lograr el acceso al currículo de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales, se han plasmado en los planes y programas, tanto en el ámbito federal como en los espacios estatales.

De la misma manera la inclusión educativa demanda un proceso que implica la transformación y enriquecimiento de habilidades, actitudes, perspectivas y valores humanos indispensables para lograr la construcción de un mundo donde tenga cabida la diversidad, la tolerancia y la diferencia. Sin embargo, hablar de integración educativa e inclusión también supone contar con estrategias claras y concretas que permitan brindarle, en este caso a los niños con NEE, espacios legítimos, funcionales y auténticos donde desarrollar toda su potencialidad. Una de esas estrategias es la lectura en voz alta; su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños la convierte en una herramienta de suma importancia en el aula; si un niño con NEE incrementa su competencia comunicativa, sus expectativas para ingresar y mantenerse en espacios regulares, se exponencializan.

La lectura es una vía a la cultura y al conocimiento que la humanidad ha ido construyendo a lo largo de su historia. La labor educativa tiene en la lectura una de sus aliadas más importantes cuando de integración educativa se habla. No obstante, la actividad lectora, en su sentido más amplio y funcional, ha sido poco cultivada en los contextos áulicos de México.

Si bien es cierto que se viene gestando en el país un movimiento que valora la lectura y le confiere un estatus importante a la lectura recreativa, también es cierto que los lectores en México enfrentan una serie de obstáculos. En el caso de la población infantil, ésta no cuenta con suficientes

bibliotecas que a su vez tengan un acervo con libros atractivos; el poder adquisitivo de las familias no alcanza para obtener libros, etc.

Estos fenómenos se recrudecen en las llamadas poblaciones en riesgo tales como niños con necesidades educativas especiales con discapacidad, poblaciones semi-urbanas y rurales, por mencionar solo algunas. Por ejemplo, Querétaro ocupa el lugar 17 a nivel nacional en el índice de marginación, con 8.1% de analfabetos, considerando a la población de 15 años y más, el 20% está sin primaria completa; existe, además, una población en hogares indígenas de 41,091 hablantes de 37 lenguas reconocidas (SEDESU: 2006). Estos datos son un rápido referente de la complejidad que se enfrenta a la hora de impulsar acciones de fomento a la lectura.

En el presente trabajo se pretende analizar la lectura en voz alta como estrategia de intervención e inclusión educativa y social, que favorece la competencia comunicativa; así como mostrar los resultados en la evolución de la competencia comunicativa de una niña con necesidades educativas especiales, antes y después del programa de lectura en voz alta.

## **Marco Teórico**

En diversos entornos se cree que para las poblaciones desfavorecidas (ya sea en términos económicos, ya por discapacidad) la lectura no resulta atractiva, es más, la perciben como una actividad suntuaria para esas poblaciones, y se considera que los esfuerzos para ayudarlos deben centrarse en programas de higiene, alimentación, deporte, etc. Las poblaciones desfavorecidas también requieren de trabajos que les acerquen a la cultura escrita y lectora, pues estas son indispensables para el desarrollo armónico e integral de los niños; únicamente así los niños con NEE podrán aliviar en buena medida la “fatalidad del destino”.

El acceso a la lengua escrita posibilitaría que los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad se encuentren en condiciones más equitativas en relación a los alumnos regulares.

### 1.a) Comunicación y lenguaje

La comunicación implica el intercambio de información, emociones, ideas, pensamientos, etc. (Romero: 1999). Una de las vías a través de las que se materializa la comunicación es el lenguaje que consiste en la capacidad humana de emplear sistemas de signos (**lenguas**) para simbolizar el mundo.

El lenguaje puede ser analizado en términos formales y/o funcionales. Como objeto formal, es un sistema que cuenta con reglas que permiten determinar la combinación de al menos cuatro niveles: fonemas, léxico, sintáctico y discursivo (Palacios y Marchesi: 1990). Dichas reglas están impuestas convencionalmente por una comunidad lingüística. Desde esta perspectiva es la producción y uso de las reglas lo que determina el conocimiento del lenguaje.

La función principal del lenguaje es la de facilitar la comunicación e interacción social; el lenguaje tiene sentido en tanto que posibilita el proceso de comunicación, tanto externo como interno. Así aprender un lenguaje es aprender a usarlo como instrumento de regulación y de autorregulación.

#### 1.b) El desarrollo de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa involucra la competencia lingüística que es entendida como “el conocimiento no consciente de las reglas para la comprensión y producción de mensajes verbales” (Romero: 1999, pp. 63) al servicio de lograr una adecuada comunicación y regulación (tanto externa o social, como interna). En ese sentido, las nociones de competencia comunicativa y lingüística vertidas aquí responden tanto a la visión formal como funcional del lenguaje.

Para el desarrollo de la competencia comunicativa es necesario que el sujeto cuente con la capacidad de adquirir y usar **códigos lingüísticos** (competencia lingüística); por otro lado, la cultura y el entorno social juegan un papel primordial para el **conocimiento del mundo y la interacción social**.

Así, la competencia comunicativa supone el cruce de las capacidades individuales con los mediadores culturales y sociales que se expresan en tres tipos de conocimientos:

-Para la interacción comunicativa (comprensión de las formas de organización de las actividades cotidianas).

-Del mundo y su representación (comprensión de los distintos contextos cotidianos en términos de cómo funcionan).

-De los códigos de comunicación (comprensión y producción de las habilidades lingüísticas) (Bruner: 1986).

Así el desarrollo de la competencia comunicativa inicia mucho antes que la competencia lingüística propiamente dicha, lo que resulta fundamental para el presente trabajo.

##### 1.b.1) Los gestos

Los gestos comunicativos son acciones producidas con la **intención** de comunicar algo (Barcenas: 2003). Dadas las características de la intencionalidad, un gesto comunicativo debe apuntarse en el contacto visual, en algún tipo de oralización o bien en una clara llamada de atención por parte del niño hacia la otra persona (Goldin-Meadow y Morford: 1990), entre otras conductas que muestren que el niño está intentando establecer un contacto comunicativo.

Los gestos se clasifican en deícticos (o no simbólicos) y representacionales. Los deícticos son interpretables únicamente en función del contexto en el que tienen lugar y su función es generar el fenómeno de atención conjunta. Su aparición se da alrededor de los 9 y 11 meses de edad, durante la fase prelingüística (1). Bárcenas (2003) señala cuatro tipos de gestos deícticos: pedir, dar,

mostrar (poner el objeto a la vista del adulto) y señalar (dirigiendo el dedo índice hacia la fuente de interés).

Así, la comunicación intencional en la fase prelingüística genera dos tipos de estrategias comunicativas de los niños: cuando el bebé tiene la intención de obtener un objeto por mediación del adulto emplea los protoimperativos; cuando se tiene la intención de mostrar un objeto o situación al adulto, se utilizan los protodeclarativos. Lo interesante de ambas estrategias es la evidencia de una intencionalidad para crear un efecto en el otro, y a su vez, la ausencia de un sistema lingüístico convencional que le permita conseguir sus metas por medios fundamentalmente lingüísticos (Serra y cols.: 2000). Los protoimperativos y los protodeclarativos, como estrategias de comunicación intencional, se encuentran en la base de los gestos deícticos.

Por su parte, los gestos representacionales además de intencionales deben establecer una referencia con una fuerte carga semántica, por lo que pueden prescindir del contexto para su interpretación. Estos gestos son de dos tipos: los relacionados con los objetos o también denominados simbólicos (con o sin el referente en la mano) y los convencionales, que como su nombre lo indica, son aquellos más acotados por la convencionalidad social (Bárceñas: 2003).

Estos niños llegan a tener trastornos sensoriales que afectan principalmente la visión y la audición. Las pérdidas auditivas varían de ligeras a moderadas y se presentan debido a malformaciones del oído medio y la cóclea del oído interno, que suele ser más corta de lo normal.

## 2) La lectura

A pesar de que la lectura ha cobrado gran importancia en los últimos años, en México su práctica es pobre. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales (CONACULTA: 2004), el 40% de la población mayor de 15 años no leyó ningún libro en el año de la encuesta, el 5.5% no compró ningún libro y el 24% tiene entre uno y cuatro años que no asiste a una librería. En este sentido, es importante el despliegue de programas cuyo objetivo sea favorecer el hábito de la lectura. Es igualmente notable el interés de diversos organismos por dar cuenta de los niveles alcanzados por estudiantes de distintos países en la habilidad lectora.

La evaluación de PISA (*Programme for International Student Assessment*) señala que la diferencia fundamental entre quienes obtienen buenos resultados en lectura y quienes no, radica en el compromiso, en las actitudes positivas sobre lo que se considera que es leer, en que leen acerca de varios temas y pasan tiempo leyendo por placer. De ahí la importancia de trabajos orientados a fomentar actitudes positivas hacia la lectura, impulsando actividades que inicien desde las edades más tempranas.

Si para los niños de desarrollo regular la lectura es una llave que les permite abrir el mundo social y lingüístico de su comunidad; para los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad, la lectura se convierte en parte indispensable de su formación, particularmente en lo concerniente al fomento de la competencia comunicativa.

### 2.a) La lectura en el ámbito escolar

La lectura, y en general la lengua escrita, en las prácticas cotidianas en el aula, se reducen al acto de codificar y decodificar mecánicamente letras y sonidos (Ferreiro: 1997). Con ello, toda la riqueza del lenguaje escrito y de la cultura escrita se ven empobrecidas; pero más angustiante resulta el hecho de que con esta concepción tiende a “vacunarse” a los niños en contra de la lectura, a la que, al cercenarle su riqueza funcional, se le asume como aburrida y carente de interés y colorido.

Por otro lado, durante mucho tiempo se pensó que leer a niños pequeños no tenía sentido, los argumentos esgrimidos se concentran en tres aspectos: a) sus lapsos de atención son extremadamente breves, b) su lenguaje es incipiente y c) en general no tienen las condiciones mínimas de madurez para iniciar con tal actividad, que demanda forzosamente el conocimiento del código. Esta concepción errónea se recrudece cuando se trata de niños pequeños con discapacidad.

El lenguaje escrito encierra la posibilidad creadora a partir del texto y sobre todo de la intertextualidad. En ese sentido, leer el lenguaje escrito implica construir un nuevo significado a partir de la negociación establecida entre el lector y el texto mismo (Smith: 1980), significa crear puentes de diálogo y apertura hacia el proceso de conocimiento y desarrollo de la cultura en su sentido más humanístico. De esta manera el niño es capaz de leer aunque aun no tenga acceso al código; obviamente la lectura debe estar apuntalada por alguien que le “preste” al pequeño el conocimiento del código, pero es el niño quien construye y negocia significados con el texto, enriquece y complejiza su estructura mental, tanto cognitiva como emocional.

### **Problema**

Una razón que habitualmente aducen quienes se enfrentan al reto de integrar niños con NEE a sus aulas es que los niveles de comunicación de estos niños son muy elementales, convirtiéndose en uno de los motivos para temer y hasta rechazar a estos pequeños. El interés de este trabajo fue propiciar que los niños con NEE, particularmente la menor de quien se hablará más adelante, tuvieran acceso más sistemático a la lectura y en general a la cultura escrita, especialmente porque se sabe que los niños que están en contacto cercano con la lectura se ven beneficiados en sus competencias comunicativas.

De esta manera son dos los propósitos generales del proyecto de lectura en voz alta fueron:

1.- Brindar espacios de lectura en voz alta a los niños del Centro de Atención Múltiple (CAM) en el que se llevó a cabo el proyecto, así como propiciar un acercamiento a distintos tipos de textos.

2.- Impulsar el desarrollo de la competencia comunicativa, principalmente la comprensión y producción de gestos comunicativos (deícticos, simbólicos y convencionales), en los pequeños con NEE, particularmente en la niña que se documenta en este trabajo, través de la lectura diaria en voz alta.

Este es un tema que por la relevancia en la integración escolar y social de las personas con capacidades diferentes y dada la deficiente atención que generalmente reciben, cobra especial importancia dentro del ámbito de la Psicología educativa, la educación especial y el tratamiento de las poblaciones en riesgo.

### **Hipótesis:**

1) La competencia comunicativa de los niños del CAM Tonali, particularmente de la niña que se documenta en el presente trabajo, mejorará con la lectura diaria en voz alta.

1.1) La lectura en voz alta favorecerá el incremento de gestos comunicativos (deícticos, simbólicos y convencionales) en la menor.

2) Con el taller, la niña incrementará de manera significativa las actitudes positivas frente a la lectura: autorregulación de su conducta durante el acto de lectura en voz alta así como una mayor autonomía al elegir textos para explorarlos.

### **Metodología**

#### 1.- Sujeto

En el proyecto de lectura en voz alta participaron ocho niños que cursaban el ciclo de maternal B del Centro de Atención Múltiple (CAM Tonali), del subsistema de educación especial de USEBEQ. En esta investigación únicamente se reportan los resultados de una niña con síndrome de Down, que era alumna del grupo y en lo sucesivo nos referiremos a ella como CHI (que es la identificación que recibe en el sistema de transcripción de la MEL).

CHI presenta síndrome de Down. La primera MEL se tomó el 25 de enero de 2005 y la segunda MEL el 9 de junio del mismo año. Su fecha de nacimiento es el 6 de enero de 2002, por lo que al iniciar el estudio ella tenía 3 años y un mes (37 meses).

Los niños acudían a clases diariamente de lunes a viernes en un horario de 9 a 12 del día. Durante la jornada de clases realizaban diferentes actividades de acuerdo a la planeación didáctica de la profesora, tales como: actividades de motricidad gruesa y fina, aprendizaje de hábitos de limpieza,

participación en eventos escolares, entre otras. No obstante, el contacto con los libros y la lectura en voz alta prácticamente no se generaban, ni en el grupo ni el CAM.

## 2- Instrumentos y procedimiento

### a) INSTRUMENTOS:

#### 1) El inventario de Desarrollo de Habilidades Comunicativas

Este instrumento se empleó en una primera etapa del proyecto con el propósito de conocer el nivel de competencia comunicativa que tenía la niña al inicio de la investigación. Se proyectaba aplicarlo cuando se concluyera la intervención, no obstante fue imposible recuperar la segunda toma del inventario (cuando concluyó del proyecto) por lo que no se retomó para la investigación.

#### 2) Muestra espontánea de lenguaje (MEL)

La MEL tiene el propósito de evaluar la competencia comunicativa del niño a través de observarlo en un contexto semi-dirigido de juego libre; al niño se le presentan una serie de juguetes e interactúa con ellos y con algún adulto. Con los niños del CAM la MEL estuvo integrada por tres segmentos de 10 minutos cada uno: un segmento con los juguetes y el entrevistador; un segmento con los juguetes y la madre y finalmente uno con el investigador pero en lugar de juguetes se tenían libros. Todos los segmentos fueron videograbados para su posterior transcripción con el programa CLAN (2).

### b) PROCEDIMIENTO:

\*Primera etapa: se evaluó la competencia comunicativa de la niña para saber el nivel de comprensión y producción lingüística antes de iniciar el programa de lectura en voz alta. Los instrumentos empleados fueron el IDHC y la MEL.

\*Segunda etapa. Esta fue la etapa de intervención y su duración fue de febrero a junio. Durante esta etapa se trabajó con los niños de maternal B (entre quienes estaba la menor cuyos resultados reportamos aquí) un programa de intervención basado en:

- a) lectura en voz alta diaria
- b) exploración libre de textos por parte de los niños
- c) trabajos de expresión creativa y plástica en algunas sesiones

A continuación se describen las actividades realizadas:

#### a) y b) Lectura en voz alta diaria y exploración libre de textos por parte de los niños:

-La lectura en voz alta diaria de un texto narrativo (generalmente cuento, aunque no exclusivamente) por parte de las promotoras del proyecto al grupo de niños; se leían textos breves cuya lectura tomaba alrededor de cinco minutos. Los niños se sentaban alrededor de la lectora, pero

se permitía que se movieran libremente si así lo deseaban. Jamás se “cobró” la lectura, es decir, no se hacían preguntas que tuvieran como propósito evaluar la “comprensión” del texto.

-Cuando se concluía la lectura se acomodaba, en un lugar accesible a los niños, un paquete de libros infantiles (aproximadamente 25) y se permitía que tomaran e interactuaran libremente con ellos; los títulos de los libros se cambiaban de semana en semana para que siempre fueran novedosos y atractivos para los niños.

c) Trabajos de expresión creativa y plástica:

Una vez a la semana, después de la lectura en voz alta y de la exploración libre de textos, se llevaban a cabo actividades diversas: dinámicas, bailes, representaciones, trabajos plásticos, etc. que podían relacionarse con la lectura pero no obligatoriamente, con la finalidad de abrir espacios de convivencia y confianza.

-En algunas sesiones las madres de los niños tomaban parte en el taller para jugar y trabajar con sus hijos. No obstante, a lo largo de la experiencia las señoras solicitaron que se llevaran a cabo sesiones con ellas exclusivamente, a propósito de la lectura de textos, pero con fines más catárticos donde se abordaran temas y problemáticas familiares y personales que ellas manifestaban. Estas sesiones se hacían semanalmente.

-Si bien el trabajo se encaminó particularmente a los niños y madres del grupo de maternal B, como parte de nuestras actividades se visitaba semanalmente a los otros grupos de la escuela llevándoles libros, se leía en voz alta un texto y en ocasiones se realizaban actividades breves a propósito de la lectura. En estos espacios se encontraban los niños, las madres y el personal de la institución.

\*Tercera etapa. Una vez concluido el programa de intervención de lectura en voz alta, la niña fue videograbada en una segunda toma de la MEL (con sus tres segmentos).

## Resultados

En la siguiente tabla se muestra el número de intervenciones comunicativas de la niña (CHI) y de la madre (PAR) en las dos tomas de la MEL.

	Primera MEL	Segunda MEL
CHI	39	34
PAR	43	37

En estas intervenciones están contabilizados tanto los actos verbales como las ocurrencias de juego simbólico sin acompañamiento oral.

### 1.A) Emisiones orales y juego simbólico

Las emisiones orales (actos verbales) pueden presentarse solas o bien apuntaladas por algún tipo de actividad como los gestos y el juego simbólico. A continuación se muestra una tabla con los distintos actos verbales que CHI llevó a cabo en primera y segunda toma:

Primera MEL	Segunda MEL
<p>Sólo emisión oral</p> <p>a.1) Espontáneo (SP)= 19</p> <p>a.2) Todo tipo de respuestas (AN)= 4</p> <p>a.3) Imitación (IM)= 1</p> <p>TOTAL: 24</p>	<p>sólo emisión oral</p> <p>a.1) SP= 16</p> <p>a.2) AN= 0</p> <p>a.3) IM= 0</p> <p>TOTAL: 16</p>
<p>Emisión oral más gesto</p> <p>b.1.) Espontáneo (SG)= 4</p> <p>b.2) Todo tipo de respuestas (AG)= 1</p> <p>TOTAL: 5</p>	<p>Emisión oral más gesto</p> <p>b.1) SG= 4</p> <p>b.2) AG= 0</p> <p>TOTAL: 4</p>
<p>Emisión oral más juego simbólico</p> <p>c.1) Espontáneo (SJ)= 6</p> <p>c.2) Todo tipo de respuestas (AJ)= 2</p> <p>TOTAL: 8</p>	<p>Emisión oral más juego simbólico</p> <p>c.1) SJ= 5</p> <p>c.2) AJ= 1</p> <p>TOTAL: 8</p>

Como se puede apreciar CHI (en adelante se puede hacer referencia al niño en cuestión con CHI que) en la primera MEL presenta mayor cantidad de emisiones orales que en la segunda; sin embargo, en la segunda MEL muestra mayor actividad en juego simbólico.

PRIMERA MEL	SEGUNDA MEL
Juego simbólico: 2	Juego simbólico: 8

Como veremos más adelante, una buena cantidad de las emisiones orales que CHI realiza en la primera MEL son básicamente vocalizaciones, mientras que en la segunda MEL, CHI ya emplea más palabras, protoimperativos y protodeclarativos. Así que aunque en términos cuantitativos los resultados parecen ser mejores en la primera MEL, cualitativamente hablando la niña opera de manera más comunicativa en la segunda.

Asimismo el hecho que de en la segunda toma CHI se enfrasque de manera más recurrente y autónoma en actos de juego simbólico habla de un avance importante en una de las expresiones de la función semiótica, y en ese sentido de la cognición.

### 1.B) Gestos

En esta sección se mostrarán los resultados obtenidos en el rubro de gestos comunicativos.

En la siguiente tabla se muestran los gestos empleados por la niña tanto si aparecieron acompañados por emisión oral o solos, pero con algún indicador de que efectivamente eran gestos comunicativos, tal como el contacto visual entre madre y niña.

Gestos comunicativos	1era MEL (número y tipo de gesto)	2da MEL (número y tipo de gesto)
Deícticos	2 (señalar)	(mostrar) 1 (dar) (señalar) 1 (pedir)
<b>TOTAL DEÍCTICOS</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
Representacionales: Simbólicos (sin objeto en mano)	2 (comer)	0
Representacionales: Convencionales	5 (no)	2 (no) 1 (saludo)
<b>TOTAL REPRESENTACIONALES</b>	<b>7</b>	<b>3</b>
<b>TOTAL DE GESTOS</b>	<b>9</b>	<b>8</b>

Si bien es cierto, de acuerdo a la tabla anterior, que CHI presenta mayor cantidad de gestos en la primera Mel que en la segunda, observando con detenimiento se pueden señalar varios aspectos importantes:

\* En la 2da. Mel, la niña presenta una mayor variedad en los tipos de gestos que emplea, tanto en los representacionales como en los deícticos, lo cual puede significar que ha ampliado el bagaje de gestos con el que cuenta al momento de la segunda toma.

\*En el caso de los gestos convencionales, CHI presenta una mayor cantidad en la primera toma; no obstante, el único gesto convencional de esa toma fue de negación (NO); en la segunda toma también aparece este gesto, pero los contextos interactivos con la madre en esta ocasión no requirieron la producción reiterada de este gesto. A cambio de ello, CHI exhibe un gesto más (saludo) que no apareció en la primera toma.

### 1.C) Combinaciones

Las combinaciones posibles en los intercambios comunicativos de los niños se dan entre gestos, vocalizaciones, protos y palabras. Aunque CHI muestra una mayor cantidad de combinaciones en la primera MEL, es en la segunda donde se incrementa de manera muy importante su producción de palabras combinadas con algún gesto. Es decir, en la primera toma las palabras entran en combinación con otro elemento únicamente en un 35.71%, mientras que en la segunda las palabras alcanzan un 70% de aparición, en relación a su 100%. En ese sentido se observa cómo la palabra empieza a ser un elemento comunicativo importante en la segunda toma.

### 1.D) Palabras

En la siguiente tabla se señalan las palabras que produjo y el número de veces que las empleó.

PRIMERA MEL			SEGUNDA MEL		
DICE	SIGNIFICA	NÚMERO DE VECES	DICE	SIGNIFICA	Número de veces
ii	si	4	ete	este	3
no	no	1	si	si	1
yatas	gracias	3	mira	mira	1
titi	aquí	1	mai	mía (o)	3
ia	mira	1	ya	ya	3
			aquí	aquí	3
			<b>mai ete</b>	<b>mi@ este</b>	<b>2</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>		<b>TOTAL</b>	<b>16</b>

Quizá lo más relevante de la tabla es el hecho de la aparición de una sintaxis incipiente en el número 7. Es evidente que se trata de una oración puesto que la niña no está yuxtaponiendo dos palabras de la misma clase gramatical; al contrario combina, en dos ocasiones, el pronombre posesivo (mi@) y el demostrativo (este). Este fenómeno en definitiva marca un avance muy importante de CHI en términos del dominio de sistema lingüístico.

También es interesante notar como en términos de forma, la producción de la segunda toma es mucho más convencional que en la primera toma; por ejemplo, AQUÍ ya se produce en la primera Mel como /titi/ mientras que en la segunda aparece como /aquí/. Lo mismo sucede con SI y MIRA.

### **Comentarios generales sobre los resultados**

Los resultados de CHI indican que se encuentra en el primer nivel del desarrollo de la competencia comunicativa (Romero: 1999), nivel que va del nacimiento al año seis meses en niños de desarrollo regular.

En el conocimiento para la interacción, CHI avanzó en el rubro de la intencionalidad: mantiene una comunicación bidireccional, usa gestos, vocalizaciones, protos y algunas palabras con funciones instrumentales, controla la acción de los otros (función regulatoria) sin tener que recurrir exclusivamente al llanto o la sonrisa y participa en secuencias de turnos.

En el conocimiento del mundo, su noción de referencia también avanzó: se interesa por los objetos y llama la atención del adulto sobre éstos (referencia conjunta) con protos, gestos e incluso palabras. Realiza acciones espontáneas con objetos, como juegos exploratorios y de práctica, pero lo más interesante es que se observa, durante el proyecto, la realización de juego simbólico, lo que es un gran avance. Cabe señalar que el juego simbólico pertenece al nivel II del desarrollo de la competencia comunicativa en el conocimiento del mundo.

En el conocimiento del código se encuentra en la frontera del II nivel de la competencia comunicativa, ya que inician la emisión de palabras o lexemas; no obstante sigue empleando patrones de entonación, que aunque convencionales para diferentes intereses comunicativos, aún no son palabras.

A lo largo de la intervención adicionalmente también se observó:

-Actitudes cada vez más independientes y propositivas en la relación que CHI establecía con su madre y con las promotoras del proyecto; CHI tomaba los libros, los exploraba e incluso en algunos momentos “leía” para sus compañeros.

-Los lapsos de atención también se incrementaron de manera importante, al punto que en las últimas etapas del proyecto, CHI escuchaba animadamente hasta dos o tres lecturas en voz alta.

### **Conclusiones**

En el lapso de cuatro meses CHI presentó un avance importante en sus habilidades comunicativas: tanto los gestos comunicativos, combinaciones de palabras con gestos y/o juego simbólico y la producción de palabras (incluso la aparición de sintaxis) expresan una evolución favorable, en particular porque se trata de una niña con una discapacidad (síndrome de Down) que

altera todas las esferas del desarrollo, entre las que se encuentra la comunicativa y la cognitiva. La lectura en voz alta pareciera tener una influencia francamente positiva en los niños.

Fue imposible contar con un grupo control; esto tiene que ver por un lado con los recursos con los que se contó para llevar a cabo el proyecto, pues un grupo control implicaría el involucramiento de un equipo de investigadores para levantar los datos del diagnóstico y llevar a cabo las transcripciones de las muestras espontáneas de lenguaje. Por otro lado, el hecho de la deserción constante de los niños que iniciaron el proyecto también se presentó como un problema fuerte.

Resulta necesario continuar con investigaciones de esta naturaleza que permitan asentar de manera más concluyente lo que este trabajo ya permite suponer: que leer a los niños, con o sin discapacidad, es una actividad necesaria para favorecer el desarrollo integral de las personas.

### **Comentarios finales**

En buena medida la lectura es una herramienta capaz de favorecer la competencia comunicativa en niños pequeños, de incrementar sus lapsos de atención, de generar actitudes más autónomas y propositivas, de convertirlos más en actores que en espectadores de su propia historia. En el caso de los niños con NEE, si se les brinda la oportunidad de estar en contacto con la literatura, si leemos con ellos, si creemos en que la lectura puede cambiar su vida, estamos generando mayores posibilidades de inclusión y permanencia en contextos regulares y con ello abonamos el terreno para una verdadera integración, no sólo educativa, sino social... ¡humana!; que trascienda la formalidad institucional.

### **Notas**

(1) La etapa prelingüística, según Halliday (1982), se refiere al periodo antes de que el bebé o niño cuenten con un sistema lingüístico convencional; no obstante en ese momento el niño ya se ha percatado de que el lenguaje tiene un valor significativo para las personas de su entorno.

(2) Programa Childes con formato CHAT para transcripción de la MEL. Emplea el programa CLAN que está diseñado para hacer un mejor uso del formato CHAT (para analizar distintos tipos de gestos, las palabras que el niño produce y su combinación).

(3) La codificación empleada en la tabla es la siguiente: Gr= gesto representacional (simbólico o convencional); Gd= gesto deíctico; Js= juego simbólico; W= palabra; P= proto; V= vocalización; B= balbuceo; X= ininteligible; esta codificación corresponde al sistema CHILDES de transcripción.

### **Bibliografía**

- Antología de Educación Especial (2000). *Evaluación del factor preparación profesional. Carrera Magisterial*. México: SEP.
- Arber, Héctor. *Leer es divertido. Guía y ejercicios para motivar en los niños hábitos de lectura*. Editorial Diana. México (2000)
- Arenzana, A. (comp.) *Lecturas sobre lecturas*. CONECULTA, México (2002)
- Bárceñas, A. P. *Los gestos y las primeras palabras en la infancia: efectos de nivel socio-económico*. Tesis de maestría. Querétaro, México, Universidad Autónoma de Querétaro. (2003).
- Bonnafé, M. «Poner al bebé en el centro», en *Espacios para la lectura*, año II, núm. 5, Fondo de Cultura Económica. México, (2000)
- Bruner, J. *El habla del niño*.: Paidós. Barcelona. (1986).
- CONACULTA *Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales*. CONACULTA México, (2004).
- Chapman, R.S. «Language development in children and adolescents with Down syndrome». En P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell Publishers. (1995).
- Colomer, T. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste, Madrid (1996).
- Ferreiro, E. *Alfabetización Teoría y Práctica*. Siglo XXI. México (1997).
- Goldin-Meadow, S. y Morford, M. «From gestures to language in hearing and deaf children» (p. 263-277), en V. Volterra & C.J. Erting (eds.). *Gesture in early child language*. Springer-Verlag. New York (1990).
- Halliday, M.A.K. «Aprendiendo a conferir significado», en E. H. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, pp. 239-275. Alianza., Madrid: (1982).
- INEE-SEP *PISA para docentes, la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México (2005).
- INEGI. *Cuaderno estadístico municipal. Querétaro de Arteaga*. (2005).
- INEGI. Página electrónica: <http://www.inegi.gob.mx>. México (2006)
- Jackson-Maldonado, D. y Thal, D. «Lenguaje y cognición en los primeros años de vida: resultados preliminares». *Rev. Psicología y Sociedad*, 25, 21-27. (1994)
- Palacios, J., Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y evolutivo*. Alianza Madrid (1990).
- Pettit, M. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica. México: (2000).
- Programa Nacional de Actualización Permanente *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. SEP, México (2000).
- Romero, S. *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. SEP. México: (1999).

SEDESU *Anuario Económico 2006*. Gobierno del Estado de Querétaro. México (2006).

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., Aparici, M. *La adquisición del lenguaje* Ariel Psicología. . España: (2000).

Smith, F.. *Para comprender la lectura*. Visor. España (1980):