

MEMORIA

CURSO 2009-10

CONVOCATORIA DE AYUDAS PARA PROYECTOS DE TEMÁTICA EDUCATIVA

PROGRAMA DE EDUCACIÓN VIAL. DRAMATIZACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

ASOCIACIÓN DOWN HUESCA

1. Características generales y particulares del contexto en el que se ha desarrollado el proyecto.

Este proyecto se ha desarrollado con alumnos con discapacidad intelectual mayores de 13 años que se hallan escolarizados en los siguientes centros de Huesca y Monzón: IES Pirámide, IES Sierra de Guara y CEE La Alegría. Las etapas educativas en las se encuentran son las siguientes: EBO, TVA, ESO y PCPI.

Tanto el programa de educación vial así como la lectura de las escenas teatrales, con las que se pretendía consolidar conocimientos relativos a la educación vial a la par que se trabajaba la comprensión lectora y otras habilidades lectoras, se ha desarrollado en la Asociación Down Huesca.

En cuanto al contexto temático, el proyecto se ha desarrollado dentro de la educación vial y en el fomento de la lectura y la escritura (desarrollo de actividades y elaboración de textos y cuadernos de trabajo personal de comprensión lectora, sobre contenidos de educación vial). Estos dos temas o ámbitos del proyecto se han abordado con una perspectiva globalizada. Como muchas de las actividades se han llevado a cabo a través de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, pensamos que otro de los temas sobre los que incide el proyecto guarda relación con la convivencia de los alumnos.

Por lo que respecta al contexto teórico hemos vinculado esta experiencia a los conceptos más actuales sobre la discapacidad: modelo de apoyos, calidad de vida, autodeterminación, accesibilidad, vida independiente, enfoque social de la discapacidad, que constituyen el fundamento teórico del proyecto. Creemos que estos nuevos conceptos, esta nueva manera de comprender e interpretar la discapacidad, deben tener una repercusión sobre las propuestas educativas. Y a esta acomodación quiere responder el planteamiento del programa de educación vial.

2. Consecución de los objetivos del proyecto.

Propuestos inicialmente:

- a. Adquirir un desenvolvimiento vial seguro que favorezca la autonomía personal.
- b. Conocer el entorno físico de la localidad, tanto los recorridos más importantes que pueden realizarse como las calles, plazas, edificios, etc. más representativos de la localidad.
- c. Adquirir el hábito de respeto y responsabilidad en el cumplimiento de las normas de circulación y formarse en la seguridad y protección de los peligros derivados del tráfico.
- d. Conocer, respetar y cumplir las normas de circulación del peatón, en la ciudad y en la carretera.
- e. Conocer, respetar y cumplir las normas del viajero en el transporte colectivo y particular.
- f. Potenciar una mayor comprensión de los textos leídos, así como el uso adecuado de la escritura.
- g. Fomentar actitudes positivas hacia la lectura y la escritura.
- h. Promover sistemas de coordinación y colaboración entre profesores de centros escolares, profesionales de la asociación y familias.
- i. Desarrollar habilidades y hábitos para mejorar la convivencia entre todos.
- j. Transferir los resultados y los productos del proceso de investigación a otras personas con discapacidad intelectual y a otros alumnos de los centros (con las modificaciones pertinentes)

Alcanzados al finalizar el proyecto: Todos los objetivos se han desarrollado en los términos que estaban planteados, con excepción del último.

3. Cambios realizados en el proyecto a lo largo de su puesta en marcha

No se han producido cambios sustanciales en el proyecto, ni en los objetivos, ni en la metodología ni en el contenido.

4. Síntesis del proceso de evaluación utilizado a lo largo del proyecto

Actividades

Las actividades que se desarrollaron con los alumnos fueron de dos tipos: las actividades propias de la educación vial y actividades de comprensión lectora, éstas últimas encaminadas a potenciar la consolidación de los aprendizajes que se desarrollan en la educación vial. A continuación exponemos estas actividades que guardan estrecha relación con los objetivos planteados.

Actividades de educación vial:

- Recorridos por la ciudad
- Actividades con el material educativo de la Dirección General de Tráfico

- Escenificaciones y dramatizaciones
- Actividades verbales realizadas en pequeño grupo

Actividades de comprensión lectora:

Se elaboraron textos de escenas teatrales con contenidos de educación vial, así como cuadernos de comprensión lectora. Aquellos se utilizaron para llevar a cabo lecturas en voz alta y en pequeño grupo colaborativo y los cuadernos para llevar a cabo un trabajo individual de lectura silenciosa con preguntas a las que tenían que responder por escrito. Las actividades para la comprensión lectora fueron las siguientes:

- Lectura de la escena por parte de los alumnos
- Preguntas de comprensión y recuerdo del contenido leído
- Resumen y valoración de la escena
- Ampliamos el vocabulario
- Diálogo sobre el proceso lector
- Trabajo individual con el cuaderno de comprensión lectora

Evaluación:

La evaluación debe extenderse a todo el programa educativo y no sólo a los/las alumnos/as. Tiene que cumplir funciones de regulación activa de los diferentes elementos del programa y de los procesos educativos y no solamente centrarse en la valoración de los/las alumnos/as. En este sentido, se propone un sistema de valoración del programa centrado en los estándares de calidad (se expone en el documento “Programa de comprensión lectora en alumnos con discapacidad intelectual”)

Con respecto a la valoración de los alumnos se planteó que durante el proceso de enseñanza se fuera valorando tanto los resultados obtenidos como los mismos procesos, con la finalidad de ajustar la ayuda pedagógica que los alumnos/as precisaran en cada momento y ajustar las técnicas docentes que estamos empleando. A esta evaluación es a lo que llamamos evaluación continua, que se utilizó tanto con el programa de educación vial como con el programa de comprensión lectora con textos de educación vial. Este tipo de evaluación permite, por tanto, la retroalimentación de un sistema, indicando tanto la situación del alumno/a como el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción de la evaluación nos lleva directamente a una concepción dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita una continua interacción y ajuste entre los elementos que participan en el sistema (alumno/profesor/programa).

A) Con respecto a la educación vial:

Se llevó a cabo una evaluación continua sobre el funcionamiento del alumno en cada uno de los itinerarios propuestos. Para ello se utilizó la ficha de recorridos (se presenta en el documento “Programa de educación vial para niños y jóvenes con discapacidad intelectual”)

El programa de Educación Vial se llevó a cabo en la Asociación Down, durante el curso 2009-10, desde octubre hasta finales de mayo.

El programa se desarrolló con arreglo al programa preestablecido, con ligeras modificaciones: solamente hubo una sesión semanal en lugar de las dos que estaban inicialmente prevista, por

dificultades horarias de los alumnos. Dicha sesión se destinó a la realización de los recorridos urbanos, aunque se hicieron 5 reuniones con los alumnos en el centro para revisar algunos contenidos de educación vial y conversar sobre la marcha del programa.

Nº de alumnos: 10 (5 escolarizados en el IES Pirámide, 3 en el colegio Santa Ana, 1 en el IES Lucas Mallada, 1 en el IES Sierra de Guara)

Las actividades que se realizaron se citan a continuación, de forma esquemática:

- Reuniones con los padres: se realizaron 3 reuniones en pequeños grupos. La primera en octubre para explicar el programa.
- Identificación de los mediadores y curso de formación: El programa fue aplicado por 5 estudiantes de Magisterio, dentro de las prácticas del Seminario de Educación Especial. El cursillo se realizó en dos sesiones de aproximadamente dos hora de duración cada una.
- Reuniones de coordinación con los mediadores: aproximadamente una cada mes, para analizar el desarrollo del programa, las dificultades que hay y las soluciones que se pueden plantear.
- Desarrollo de los itinerarios de los alumnos con los mediadores: Se realizaba una sesión a la semana con una duración de entre 1,30 h. y 2 h. La sesión se dedicaba a llevar a cabo los recorridos previamente establecidos por los padres y los propios alumnos. A lo largo de los meses se dieron tres condiciones o fases diferentes: a) se establece la pareja monitor – alumno/a (noviembre - enero); b) recorridos por parejas de alumnos con un monitor (febrero y marzo); c) recorridos en pequeños grupos (3/4 alumnos) con 1 ó 2 monitores.
- Reuniones con los alumnos; ya hemos comentado que se tuvieron 5 reuniones.

La valoración del programa, llevada a cabo a través de entrevista, ha sido muy positiva, tanto para padres, para los monitores y también para los jóvenes con discapacidad. Los resultados han sido muy positivos: 5 alumnos se desplazan con plena autonomía por la ciudad, y el resto realizan solos los recorridos más habituales.

B) Con respecto a la comprensión lectora.

En este programa se han utilizado los registros del desarrollo de las sesiones, que se presentan en el documento “Programa de comprensión lectora en alumnos con discapacidad intelectual”

5. Conclusiones

- La aplicación del programa de educación vial ha permitido un mejor desarrollo de las competencias personales trabajadas en el grupo de alumnos que han participado en el programa. La valoración ha sido positiva tanto por parte del profesorado que ha aplicado el programa como de los padres y de los propios jóvenes con discapacidad.
- La labor de los mediadores (monitores de educación vial) resulta vital para la personalización de este tipo de aprendizajes tan precisos para la autonomía personal y para la autoestima.
- El trabajo colaborativo con las familias se ha manifestado como uno de los elementos significativos para el desarrollo de aspectos tan importantes en los alumnos como son la autonomía personal y la educación vial.

- La metodología basada en el aprendizaje mediado, en el aprendizaje cooperativo y con un planteamiento globalizado se ha mostrado adecuada para adaptarse a las diferentes características de los alumnos.
- El programa, centrado en la educación vial y en la comprensión lectora como competencia que permite generalizar los aprendizajes trabajados en las actividades de educación vial, plantea dos tipos de actividades: actividades propias de la educación vial y actividades de comprensión lectora (para potenciar, además de las habilidades de comprensión lectora, la consolidación de los aprendizajes de educación vial); estas actividades han permitido trabajar de forma globalizada y con un gran componente de significación y funcionalidad, que ha influido muy positivamente en la motivación de los alumnos hacia la lectura.

6. Materiales elaborados

- Programa de educación vial para niños y jóvenes con discapacidad intelectual
- Texto de educación vial (obtenido de una colección de escenas de teatro sobre educación vial, titulada “Desde los cuentos a la ciudad”)
- Actividades para la comprensión lectora
- Cuaderno de comprensión lectora
- Programa de comprensión lectora en alumnos con discapacidad intelectual

PROGRAMA DE
EDUCACIÓN VIAL PARA
NIÑOS Y JÓVENES CON
DISCAPACIDAD
INTELECTUAL

ASOCIACIÓN DOWN HUESCA

CURSO 2009 – 10

1. INTRODUCCIÓN

Un componente importante en el desarrollo de la autonomía personal de los niños y jóvenes es el conocimiento que tienen de su entorno más inmediato: su calle, su barrio, su ciudad. Este conocimiento, junto a la adquisición de una conducta peatonal apropiada van a ser básicos para desarrollar una autonomía e independencia en el desenvolvimiento diario en el medio. Este hecho facilitará que los jóvenes puedan pasear con sus amigos, asistir a determinados acontecimientos sociales o culturales, etc., en definitiva, desarrollar una conducta más normalizada.

Esta es, precisamente, la finalidad del programa de Educación Vial: facilitar a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual una formación vial adecuada para su desenvolvimiento diario con independencia y responsabilidad, conseguir que los jóvenes adquieran autonomía y seguridad en los recorridos que realizan por las calles de su ciudad.

El programa de educación vial requiere de una gran personalización de la enseñanza, adaptando los objetivos y los contenidos a las características personales y por ello cada niño y cada joven contará con la colaboración de un voluntario/a o alumno/a en prácticas, por cuanto algunas actividades se llevan a cabo de modo individual (la mayor parte de los recorridos para el aprendizaje de los distintos itinerarios se realizará de modo individualizado). Además de la participación importante del personal voluntario para el desarrollo de este programa, la familia tiene un peso fundamental en la eficacia de las acciones que se van a emprender. La actitud de los padres de proyectar confianza en el niño, la valoración del esfuerzo que realiza para aprender a ser autónomo y el apoyo necesario para ello, eliminando pautas sobreprotectoras, van a resultar elementos imprescindibles para potenciar en los niños y jóvenes conductas peatonales correctas, un conocimiento mayor de su entorno y actitudes de mayor autonomía y responsabilidad.

Si la participación de la familia y de los voluntarios resulta básica, el programa tiene que contemplar algún tipo de actuación para trabajar con estos colectivos y así está establecido, junto a la consideración de los centros escolares, pilares fundamentales en la educación de los niños y jóvenes, con los que también se plantean mecanismos de colaboración.

2. OBJETIVOS

- a. Adquirir un desenvolvimiento vial seguro que favorezca la autonomía personal
- b. Conocer el entorno físico de la localidad, tanto los recorridos más importantes que pueden realizarse como las calles, plazas, edificios, etc. más representativos de la localidad
- c. Formarse en la defensa, seguridad y protección de los peligros derivados del tráfico
- d. Conocer, respetar y cumplir las normas de circulación del peatón, en la ciudad y en la carretera

- e. Conocer, respetar y cumplir las normas del viajero en el transporte colectivo y particular
- f. Adquirir el hábito de respeto y responsabilidad en el cumplimiento de las normas de circulación
- g. Desarrollar hábitos para mejorar la convivencia entre todos

Estos objetivos están relacionados también con el área de conocimiento del medio natural y social y con los programas de habilidades sociales y de ocio y tiempo libre

3. CONTENIDOS

3.1. Conceptuales

- Vocabulario de educación vial
- Las señales de tráfico como fuente de información y comunicación
- Normas de circulación
- Nociones espaciales y topográficas
- Los planos (de una casa, de una calle, de un barrio, de la ciudad)
- Itinerarios y recorridos en la ciudad
- El entorno: elementos que configuran la ciudad

3.2. Procedimentales

- Análisis y observación del entorno a través de salidas a la calle y recorrido por diversos itinerarios
- Planificación de salidas y visitas a lugares importantes de la ciudad
- Planificación de excursiones y visitas a centros cercanos a la ciudad
- Utilización de medios de información y medios audiovisuales relacionados con la educación vial (folletos, artículos, videos,..); interpretación de esta información
- Dramatización de conductas independientes (ir solo a hacer recados, coger el autobús, etc.) aplicando conocimientos de Educación Vial y habilidades sociales
- Participar en conversaciones referentes a seguridad vial, conductas de peatón, conocimientos sobre la ciudad, etc.
- Composición de carteles, murales, planos, maquetas
- Experimentación de salidas al entorno siguiendo un itinerario dado por el profesor
- Adquisición de las habilidades sociales necesarias para llevar a cabo conductas independientes, respetando normas de educación vial

3.3. Actitudinales

- Valoración de la importancia de respetar las normas y señales de tráfico como reguladoras para desplazamientos seguros en las vías públicas
- Toma de conciencia de los peligros derivados de conductas viales peligrosas
- Desarrollo de una actitud independiente en su entorno cercano, conforme a sus posibilidades y capacidades personales, apoyadas en una buena educación vial

- Desarrollo y puesta en práctica de normas de convivencia y educación vial en el barrio
- Interés por integrarse y participar en las actividades de su barrio

4. ACTIVIDADES

En el programa se plantean actuaciones para realizar con los alumnos, actuaciones para desarrollar con la familia, actuaciones con los voluntarios y alumnado en prácticas y actuaciones para llevar a cabo con los centros escolares. Finalmente también se plantean otro tipo de actuaciones que se consideran importantes para garantizar la eficacia y la calidad del programa; son las siguientes: actuaciones de investigación e innovación, actuaciones de elaboración de material didáctico y actuaciones de divulgación y multiplicación de efectos.

4. 1. Actuaciones con los alumnos

Las actividades básicas que se definen en el programa y que se llevarán a cabo con los alumnos participantes se desarrollarán fundamentalmente en las calles de la ciudad, pero hay también actividades para trabajar en el centro educativo y en circuitos de recorridos en bicicleta. Son las siguientes:

1. Recorridos por la ciudad

Se realizarán recorridos por diferentes itinerarios de la ciudad, comenzando por los más familiares e incluyendo aquellos que permiten un buen conocimiento de los lugares más importantes de la ciudad. De este modo, se comenzará por los recorridos básicos (casa-colegio, casa-asociación, colegio-asociación, casa-domicilio de familiares, casa-domicilio de amigos, etc.), se continuará por los recorridos en el barrio, para concluir con el recorrido de los itinerarios importantes de la ciudad.

En estos recorridos, cuya finalidad última es la adquisición de una adecuada autonomía en los desplazamientos por la ciudad, se trabajarán básicamente los siguientes aspectos:

- Conocimiento de los itinerarios más frecuentes y más importantes de la ciudad
- Conocimiento de los lugares más representativos de la ciudad (calles, plazas, edificios, etc.)
- Aprendizaje de una adecuada conducta peatonal
- Conocimiento de las señales y normas más comunes de circulación
- Identificación de situaciones de peligro con respecto al tráfico y desarrollo de habilidades de afrontamiento
- Identificación de situaciones conflictivas que pueden presentarse en la ciudad y desarrollo de habilidades de afrontamiento

Estas actuaciones se realizarán de manera individualizada, aunque puede haber itinerarios que en alguna ocasión se recorran en pequeño grupo (dos o tres alumnos). El educador, que actuará como mediador, irá desvaneciendo

progresivamente la ayuda que ofrece al alumno hasta que éste realice el recorrido de un modo autónomo y con una conducta peatonal adecuada.

2. Actividades para el desarrollo de la competencia representacional con planos y maquetas

Conocimiento del plano de la ciudad, calles fundamentales, plazas, localización de edificios singulares, salidas y comunicación con las carreteras importantes, etc.

La realización de maquetas se plantea como una actividad de participación grupal que sirve para trabajar diferentes áreas:

- Área de manualidades y plástica. Construcción de casas, árboles, farolas, semáforos,... que permite desarrollar las habilidades de dibujo, recortado, pintura, ... utilizando diferentes técnicas y materiales.
- Área de conocimiento del entorno: conocer la ciudad, el barrio, trabajar el vocabulario,...
- Área social: desarrollo del trabajo en grupo
- Área cognitiva: potenciar la representación mental y la orientación espacial.

3. Actividades con el material educativo de la Dirección General de Tráfico:

- Trabajo en cuadernos individuales de educación vial
- Conversaciones sobre láminas de educación vial
- Estudio de señales con láminas murales
- Visualización de diapositivas
- Juegos informáticos
- Estudio y diálogos sobre las guías del peatón, del ciclista, del viajero
- Puzzles y juegos elaborados a partir de los posters de señales de tráfico
- Realización de cuestionarios de educación vial

4. Escenificaciones y dramatizaciones

- De diferentes situaciones de tráfico
- De situaciones problemáticas que pueden darse en los paseos por la ciudad
- Relativas a determinadas habilidades sociales

5. Actividades verbales realizadas en pequeño grupo y actividades individuales de refuerzo con propuestas escritas

- Definición de palabras y juegos de vocabulario
- Observación de problemas que plantea el tráfico
- Análisis de distintos medios de información y medios audiovisuales
- Conversaciones sobre conductas peatonales, conocimiento de la ciudad, seguridad vial, etc.
- Comentarios sobre imágenes, escenas, murales, etc. relacionados con la educación vial
- Elaboración de fichas individuales
- Otras

6. Taller de bicicleta

A través de este taller, que se realizará fundamentalmente en los periodos vacacionales, se pretende desarrollar habilidades y destrezas en el uso y manejo de la bicicleta, así como conocer sus mecanismos y favorecer la seguridad sobre la bicicleta

4.2. Actuaciones para desarrollar con la familia

La participación de la familia resulta clave para la buena marcha del programa; por ello su implicación es fundamental. Se plantean una serie de reuniones periódicas en grupo para analizar el desarrollo del programa, las dificultades que surgen, las soluciones que se pueden aportar, etc. Estas reuniones tendrán una frecuencia mensual en el inicio y posteriormente bimensual. En la primera reunión se presentará el programa y se explicarán los diferentes componentes del mismo. La última reunión grupal del curso se destinará a efectuar una valoración del programa

Además de las reuniones grupales se establecerán mecanismos más personalizados, a través de reuniones individualizadas con cada familia (con frecuencia trimestral, pero también con criterios flexibles, en función de necesidades específicas y de la demanda de la propia familia). Lógicamente se establecerán canales de comunicación fluida entre profesionales, voluntarios y padres a través de encuentros breves después de cada sesión de trabajo; incluso se plantea la posibilidad de que en determinados momentos los propios padres participen en algunas sesiones.

Se prepararán algunos documentos para ofrecer a los padres: programa de educación vial; pautas educativas vinculadas a las habilidades sociales y de autonomía personal, con especial énfasis en la educación vial; propuesta de actividades para el refuerzo y consolidación.

4.3. Actuaciones con los voluntarios y alumnado en prácticas

- Curso breve de iniciación a la educación vial, previo a su incorporación al programa. En el anexo I se expone el esquema del curso.
- Reuniones de coordinación y seguimiento

4.4. Actuaciones para llevar a cabo con los centros escolares

En las reuniones periódicas que se mantienen con cada centro escolar se ofrecerá información de la marcha del programa así como de la evolución de los alumnos escolarizados en el centro escolar, sus avances y dificultades y las perspectivas de apoyo de los diferentes agentes educativos (familias, profesorado del centro escolar, profesionales de la asociación y voluntarios)

4.5. Actuaciones de investigación e innovación

- Vinculación del programa al Seminario de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, y desde éste con el proyecto de fomento de prácticas formativas en entornos de inclusión social.

- Promover una línea de investigación, dentro del desarrollo de la autonomía personal, autorregulación y autodeterminación, en el marco del convenio de colaboración entre la Universidad de Zaragoza y la CADIS
- Perspectivas de conexión con algunos centros escolares a través de los proyectos de innovación docente impulsados por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón

4.6. Actuaciones de elaboración de material didáctico

- Adaptaciones individualizadas de los materiales de la DGT y de otros recursos didácticos
- Elaboración propia de cuantos materiales didácticos puedan ser útiles para el aprendizaje de los contenidos apuntados. En este sentido, se puede plantear como tarea a desarrollar durante el próximo curso la elaboración ordenada de unidades didácticas (entre 15 y 25) para cada nivel, de modo que en ellas se incorporen todos los contenidos analizados como importantes de un modo globalizado y bien secuenciado.

4.7. Actuaciones de divulgación y multiplicación de efectos

- Presentación del proyecto en jornadas, congresos, ... relacionados con la temática planteada
- Elaboración de documentos y artículos para su publicación en revistas educativas
- Conexión con la Dirección General de Trafico, con la Dirección Provincial de Trafico, con la CADIS, con la FEISD, con otras entidades relacionadas
- Extender el programa a otras localidades de la provincia

5. ESTRUCTURACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN NIVELES

La determinación y concreción de las actividades planteadas con los participantes en el programa se estructurará en niveles, en función de la edad y de las características personales de cada uno. Los niveles que se han considerado son los siguientes:

Nivel I. Iniciación (para alumnos de los primeros ciclos de primaria)

Nivel II. Consolidación (para alumnos del último ciclo de primaria)

Nivel III. Perfeccionamiento (para alumnos de la etapa secundaria)

Lógicamente la ubicación de cada alumno en los diferentes niveles no tendrá en la edad el único criterio y la estructuración establecida tiene un carácter orientativo, pero siempre flexible, en atención a las características específicas de cada niño y a la demanda y necesidades expresadas por cada familia.

6. METODOLOGÍA

6.1. Orientaciones didácticas

El modelo didáctico que orientará la intervención y el proceso de enseñanza-aprendizaje seguirá una serie de principios didácticos, que, de manera esquemática, exponemos a continuación:

- Individualización de la enseñanza: adaptando los objetivos y las actividades a las características de los alumnos
- Diversificación de actividades: La calidad de la intervención está en relación con la capacidad de proporcionar un repertorio rico en actividades diversas para trabajar un mismo objetivo. Este aspecto incidirá en la motivación de los alumnos.
- Enfoque globalizado. Las actividades que se plantean para el desarrollo de la educación vial no se dirigen exclusivamente a los diferentes ámbitos de la educación vial, sino que implican también otras habilidades sociales y de relación interpersonal. Tiene, por tanto, el programa una orientación de globalización, ya que incide en la autonomía personal y en las habilidades sociales, en la comunicación interpersonal y en la participación social, en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas, en el desarrollo de comportamientos adecuados y autorregulados, en el uso personalizado del tiempo libre y en la autodeterminación.
- Expectativas educativas positivas: Lejos de mantener una actitud resignada o impotente, basaremos la intervención en las capacidades y recursos que tienen los alumnos, ofreciéndoles situaciones y experiencias que permitan su manifestación y desarrollo, apoyándonos siempre en aquellas funciones que mantiene en mejor estado. Se trata de mantener un optimismo razonable y una expectativa de superación basada en las posibilidades reales, a partir del conocimiento pormenorizado de éstas.
- Aprendizajes significativos y funcionales: Los aprendizajes que se proponen partirán de los aprendizajes que tienen los alumnos, de sus experiencias y de sus conocimientos previos. Igualmente serán aprendizajes conectados con sus necesidades y con la realidad más cercana a ellos.
- Enseñanza basada en la dinámica de éxito, graduando las dificultades a las posibilidades del niño/a.
- Fomento de la comunicación interpersonal y la socialización.
- Fomento de la curiosidad e investigación.
- Enfoque mediacional, centrado en los procesos y estrategias de aprendizaje, en la generalización de los aprendizajes y en el sentimiento de competencia del alumno.

6.2. Monitor de acompañamiento

El papel del monitor de acompañamiento resulta fundamental; es la persona encargada de llevar a cabo la mediación para que el niño o joven con discapacidad intelectual pueda integrar y consolidar los aprendizajes. La labor mediadora del monitor se centrará en los siguientes contenidos de aprendizaje: itinerarios o recorridos en la ciudad, lugares más importantes (calles, plazas, barrios, edificios

singulares,...), conducta peatonal, normas de circulación y conocimiento de las señales, identificación de situaciones de peligro.

El funcionamiento del monitor estará determinado por la reducción progresiva de su apoyo, conforme el/la alumno/a va aprendiendo, hasta que sea autónomo en el itinerario que se está trabajando, de modo que las diferentes fases por las que pasa su labor mediadora son las siguientes:

- El/la alumno/a y el monitor van juntos; en este periodo le va indicando el nombre de las calles, las normas peatonales, etc.
- El monitor se queda a 2-3 metros por detrás del alumno en los recorridos. En este periodo observa su funcionamiento y corrige los errores que pudiera cometer.
- El monitor se distancia a 5-10 metros. El monitor valora el grado de evolución del alumno, para proponerle mayor autonomía.
- El alumno hace sólo el itinerario ensayado. El monitor realizará seguimientos del recorrido.

6.3. Organización de las sesiones didácticas

La duración del programa se estima en un curso escolar para cada nivel. Se plantean dos sesiones a la semana, una en el centro educativo y otra en la realización de los recorridos urbanos (en esta sesión se plantearán, dependiendo de los grupos y de la programación, actividades de ocio finsemanales)

7. Evaluación

Se llevará a cabo una evaluación continua sobre el funcionamiento del alumno en cada uno de los itinerarios propuestos. Para ello se utilizará la ficha de recorridos (ver Anexo II)

8. Desarrollo del programa

El programa de Educación Vial se llevó a cabo en la Asociación Down, durante el curso 2009-10, desde octubre hasta finales de mayo.

El programa se desarrolló con arreglo al programa preestablecido, con ligeras modificaciones: solamente hubo una sesión semanal en lugar de las dos que estaban inicialmente prevista, por dificultades horarias de los alumnos. Dicha sesión se destinó a la realización de los recorridos urbanos, aunque se hicieron 5 reuniones con los alumnos en el centro para revisar algunos contenidos de educación vial y conversar sobre la marcha del programa.

Nº de alumnos: 10 (5 escolarizados en el IES Pirámide, 3 en el colegio Santa Ana, 1 en el IES Lucas Mallada, 1 en el IES Sierra de Guara)

Las actividades que se realizaron se citan a continuación, de forma esquemática:

- Reuniones con los padres: se realizaron 3 reuniones en pequeños grupos. La primera en octubre para explicar el programa.

- Identificación de los mediadores y curso de formación: El programa fue aplicado por 5 estudiantes de Magisterio, dentro de las prácticas del Seminario de Educación Especial. El curso se realizó en dos sesiones de aproximadamente dos hora de duración cada una.
- Reuniones de coordinación con los mediadores: aproximadamente una cada mes, para analizar el desarrollo del programa, las dificultades que hay y las soluciones que se pueden plantear.
- Desarrollo de los itinerarios de los alumnos con los mediadores: Se realizaba una sesión a la semana con una duración de entre 1,30 h. y 2 h. La sesión se dedicaba a llevar a cabo los recorridos previamente establecidos por los padres y los propios alumnos. A lo largo de los meses se dieron tres condiciones o fases diferentes: a) se establece la pareja monitor – alumno/a (noviembre - enero); b) recorridos por parejas de alumnos con un monitor (febrero y marzo); c) recorridos en pequeños grupos (3/4 alumnos) con 1 ó 2 monitores.
- Reuniones con los alumnos; ya hemos comentado que se tuvieron 5 reuniones.

La valoración del programa, llevada a cabo a través de entrevista, ha sido muy positiva, tanto para padres, para los monitores y también para los jóvenes con discapacidad. Los resultados han sido muy positivos: 5 alumnos se desplazan con plena autonomía por la ciudad, y el resto realizan solos los recorridos más habituales.

ANEXO I.

CURSO INTRODUCTORIO DE EDUCACIÓN VIAL PARA MONITORES

El desarrollo de muchos programas no sería posible sin la colaboración de personas voluntarias que con su labor solidaria consiguen hacer avanzar la Asociación y contribuyen de forma decisiva a individualizar determinadas enseñanzas que solo así contribuyen a desarrollar los aprendizajes en muchos alumnos. Pero la labor de los/as voluntarios/as no se limita a su intervención en un determinado programa, sino que con su acción estimulan, además, la participación ciudadana, promueven el desarrollo de las organizaciones y del estado social y fomentan una cultura de solidaridad. Su papel, por tanto, resulta esencial. Y también en el programa de educación vial

Con anterioridad a su participación en el programa, va a ser fundamental tanto la presentación de la Asociación en la que van a realizar su labor, por parte de la Presidenta de Asociación u otro miembro de la Junta Directiva, para que adquiriera un conocimiento de la entidad, como el ofrecimiento de un curso breve sobre educación vial, cuyos elementos presentamos a continuación.

OBJETIVOS

- Adquirir un mayor conocimiento sobre las personas con síndrome de Down, con discapacidad intelectual, con Trastorno Generalizado del Desarrollo (son los tres colectivos que son socios de la Asociación Down) y las pautas educativas más adecuadas para potenciar los procesos de aprendizaje
- Analizar y debatir las bases de la educación vial y su concreción en el programa que se desarrollará con los alumnos
- Profundizar en la labor fundamental que supone el voluntariado social para una gran cantidad de acciones educativas en personas con discapacidad.

PARTICIPANTES

Grupo de personas voluntarias que actuarán como Monitores en la aplicación del programa de Educación Vial. Este grupo será captado a través de la Plataforma Oscense del Voluntariado y del Seminario de Educación Especial que la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación organiza todos los años, en colaboración con la Asociación Down

PROFESORADO

Personal técnico de la Asociación Down Huesca
Componentes de la Comisión de Educación de la ADH
Colaboradores

CONTENIDO

El curso tendrá tres áreas, cada una de ellas con su contenido

a. Educación de jóvenes con discapacidad

- Características cognitivas y de aprendizaje de los alumnos participantes en el programa
- Principios básicos para la práctica educativa
- Implicaciones para el profesorado
- Estrategias de enseñanza para potenciar la motivación y el aprendizaje

b. Educación Vial. Programa de Educación Vial para niños y jóvenes

- Fundamentos de la educación vial
- Programa de educación vial. Objetivos y contenidos
- Actividades. Recorridos por la ciudad: procedimientos
- Orientaciones didácticas
- Mecanismos de coordinación
- Colaboración con las familias

c. Voluntariado social

- Importancia del voluntariado en el desarrollo de las organizaciones
- Hacia una cultura de la cooperación y la solidaridad

DURACIÓN

Se estiman las siguientes horas para cada una de las áreas

- a. Educación de jóvenes con discapacidad: 2 horas
- b. Educación Vial. Programa de Educación Vial para niños y jóvenes: 2 horas
- c. Voluntariado social: 1 hora

LUGAR

Asociación Down Huesca

ANEXO II. Ficha de recorridos

PROGRAMA DE EDUCACIÓN VIAL. CURSO 2009-10		
Nombre del alumno/a: Dirección: Teléfono: Nombre del padre: Nombre de la madre: Horario: Nombre del monitor/a: Teléfono: Email:		
Recorrido 1: Fecha de inicio: Fecha de finalización: Observaciones/valoración:		
Recorrido 2: Fecha de inicio: Fecha de finalización: Observaciones/valoración:		
Recorrido 3: Fecha de inicio: Fecha de finalización: Observaciones/valoración:		
Recorrido 4: Fecha de inicio: Fecha de finalización: Observaciones/valoración:		

Observaciones:

DESDE LOS CUENTOS A LA CIUDAD

(Escenas de teatro sobre educación vial y
otros valores)

ASOCIACIÓN DOWN HUESCA

AGRADECIMIENTOS

A los niños y jóvenes con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales, que disfrutan inventando y representando diferentes papeles y nos hacen disfrutar.

A todas las personas que impulsaron el nacimiento de esta obra y animaron a ponerla en escena.

A todos los que hacen posible renacer la ilusión y el entusiasmo, tan necesarios en todo proyecto educativo.

ÍNDICE

	Pags.
Introducción.....	4
Personajes y actores que participan en cada escena.....	5
Normas de circulación que se abordan en las escenas.....	6
Elaboración del guión.....	9
Espacios de cooperación: los/as colaboradores/as.....	10
El escenario.....	13
Acto de presentación.....	14
Primera Escena.....	16
Segunda Escena.....	18
Tercera Escena.....	20
Cuarta Escena.....	22
Quinta Escena.....	24
Sexta Escena.....	27
Séptima Escena.....	29
Acto final.....	32

INTRODUCCIÓN

El teatro ofrece al niño/a la posibilidad de desarrollar su capacidad imaginativa y creativa, su capacidad de representación, expresión y comunicación, potencia la seguridad en sí mismo y su sentimiento de competencia. Todos estos aspectos educativos deben tenerse en cuenta para dar al teatro la importancia que merece en el ámbito escolar y educativo.

Una representación puede ser de un tema determinado o de un centro de interés que genere un trabajo globalizado y significativo para los/as niños/as. Es lo que se ha pretendido con la obra “Desde los cuentos a la ciudad”, cuyo guión se presenta en este texto. La temática está centrada en la Educación Vial, tan importante en el proyecto educativo de los/as niños/as.

Podemos definir la Educación Vial, tal y como señala la propia Dirección General de Tráfico, como parte de la Educación Social, siendo una eficaz base de actuación ciudadana, dado que trata de crear hábitos y actitudes positivas de convivencia, de calidad de vida, de calidad medioambiental y de seguridad vial. No cabe duda que el fenómeno circulatorio genera en las ciudades muchas dificultades, siendo los accidentes de tráfico el principal problema.

Para solucionar este problema, una de las líneas de actuación imprescindible es la adquisición de valores viales en los ciudadanos, algo que constituye un paso más que el simple conocimiento de normas y señales de circulación. Se trata de la educación vial, el mejor camino para la formación de una conciencia vial.

Esta obra que se presenta incide en las normas de circulación y en otros valores de educación vial necesarios para el desarrollo de una convivencia respetable con aquellos valores que la comunidad ha considerado importantes para el buen entendimiento entre las personas. Las normas que se han considerado se han tomado del texto. “Guía del Peatón”, editada por la Dirección General de Tráfico y que se encuentra en la página web de la entidad mencionada (www.dgt.es), dentro del portal de educación vial.

Es necesario señalar que no sólo la representación, sino la selección de los personajes que salen, así como el guión de la mayoría de las escenas ha sido construido por un grupo de personas con discapacidad intelectual, a través de un proceso que se indica en la memoria de la actividad. Se trata de escenas con una estructura sencilla, un diálogo ágil, utilizando frases cortas, con un vocabulario fácil y familiar.

En la representación de las diferentes escenas participan todos/as los/as niños/as que asisten a diferentes grupos educativos de la Asociación Down Huesca. Ello responde a una consideración fundamental con respecto al teatro y es la relativa a que todos los niños y niñas del grupo participen, sin excepción alguna, haciendo realidad la idea de un teatro para y con todos.

PERSONAJES Y ACTORES QUE PARTICIPAN EN CADA ESCENA

Los personajes que aparecen en las diferentes escenas se presentan en la siguiente tabla.

ESCENA 1	Luis (peatón) Carla (peatón) Jesús (quiosquero)
ESCENA 2	Caperucita Abuelita Conductor de coche Policía Luis (peatón) Carlos (peatón)
ESCENA 3	Jesús (quiosquero) Lucas (peatón) Blancanieves Enanito
ESCENA 4	Pipicalzaslargas Barrendero Blancanieves Cenicienta Ciclista
ESCENA 5	Luis (en silla de ruedas) Carlota (acompañante) Cenicienta Madrastra Pablo (¿Príncipe?)
ESCENA 6	Elena (persona ciega) Antonio (acompañante) Bruja Luis (peatón) Carlos (peatón) Conductor de autobús Tres niñas jugando en la acera
ESCENA 7	Policía Barrendero Flautista de Hamelín Alcalde de Hamelín Niños Taxista

Además de los personajes está también la figura del narrador, con participación en cada escena; también se encarga del acto de presentación de la obra y del acto final.

Los actores que participaron en la obra son 15 niños con discapacidad intelectual, con edades comprendidas entre los 5 y los 14 años de edad. De ellos 11 son niños con síndrome de Down.

NORMAS DE CIRCULACIÓN QUE SE ABORDAN EN LAS ESCENAS

A continuación se señalan las diferentes normas de circulación que se van a tratar en las diferentes escenas. Estas normas aparecerán escritas en una pizarra, colocada en un rincón del escenario. El narrador, antes de comenzar a explicar qué va a tratarse en la escena, colocará en la pizarra un papel en el que vienen escritas las normas correspondientes a la escena.

ESCENA 1

En esta escena no se plantean normas de educación vial, por cuanto se trata de una escena de introducción a la obra y en la que se presenta el nudo argumental.

ESCENA 2

Cruzar la calle:

- Para cruzar la calle o calzada hay que conocer los pasos para los peatones y los semáforos y respetarlos
- Cuando los pasos para peatones están señalizados solo con marcas viales, sin semáforos, los peatones tienen la preferencia de paso. Es necesario mostrar la intención de pasar y sólo se cruza cuando los vehículos se han detenido.
- Si la calle es de doble sentido (los vehículos circulan para un lado y para otro), es necesario asegurarse de que se observa bien a los vehículos
- No se debe atravesar la plaza o rotonda, sino rodearla, cruzando por las esquinas de las calles
- Si hay semáforo, hay que cruzarlo cuando está en verde
- Si nos perdemos en una ciudad, podemos preguntar a un policía; también a otras personas

ESCENA 3

Cruzar la calle:

- Cuando se cruza la calle por un paso de peatones son semáforo, hay que cruzar cuando el semáforo esté con la silueta del peatón en verde (de forma fija)
- Cuando el semáforo está en rojo hay que esperar sobre la acera, sin bajarse a la calzada, mientras se espera para cruzar
- No se debe cruzar con el semáforo en rojo, aunque no circulen vehículos por la calzada
- No cruzar hasta estar seguro de que los vehículos están detenidos, ni salirse de las bandas que delimitan el paso para peatones
- Cuando el muñeco en verde del semáforo está intermitente, si se ha iniciado el cruce hay que darse prisa, si no se ha comenzado a cruzar hay que esperar en la acera.

ESCENA 4

Circular como peatón por las zonas peatonales (aceras, plazas, paseos, ...)

- Hay que transitar por las zonas peatonales sin invadir la calzada
- No hay que detenerse en la calzada de forma que se impida el paso a los demás, ni hacer carreras u otros juegos que puedan molestar a otros peatones
- No se debe caminar por el bordillo o muy próximo a él
- No se puede llevar por la acera animales sueltos

Normas en relación al uso de la bicicleta:

- Las bicicletas deben conducirse por la parte derecha de la calzada
- Para ir en bicicleta hay que llevar casco

ESCENA 5

Circular como peatón por las zonas peatonales (aceras, plazas, paseos, ...)

- Estar atento a la existencia de talleres y garajes, ya que pueden entrar y salir vehículos por ellos
- Ayudar al que lo necesite a la hora de circular y cruzar la calle, como personas mayores, ciegos, personas con dificultades en su movilidad o niños pequeños

ESCENA 6

- Ayudar al que lo necesite a la hora de circular y cruzar la calle, como personas mayores, ciegos, personas con dificultades en su movilidad o niños pequeños

Uso de transporte público

- En el uso de transporte público se debe esperar en la parada sin salir a la calzada, subir y bajar adecuadamente, agarrarse (si se viaja de pie) a las barras, ceder el asiento al que lo necesite, avisar con antelación
- En el uso de transporte público no se debe apoyar en las puertas, subir y bajar del vehículo sin estar totalmente parado, no entrar cuando está la señal de completo y no cruzar por delante del autobús

Sobre los juegos en las calles

- En la calle no se debe jugar, no se puede circular utilizando patines o monopatines, ni salir sin mirar a la calzada cuando la pelota se ha caído a la misma
- Si se desplazan por la acera con monopatines o patines solo se podrá hacer al paso normal; si la pelota cae a la calzada no hay que salir a recogerla hasta no estar completamente seguro de que no circulan vehículos por ella. Utilizar para jugar los lugares reservados para ello

ESCENA 7

Viajeros o usuarios de vehículos particulares

- En un vehículo particular hay que ir correctamente sentado, sin realizar juegos o gritos que puedan distraer al conductor
- Hay que ponerse el cinturón de seguridad
- Los niños deben viajar en los asientos traseros (hasta los 12 años)
- Hay que subir y bajar del vehículo por las puertas correspondientes al lado de la acera, para evitar ser atropellado por los vehículos que circulan por la calle
- No se deben sacar los brazos o la cabeza por la ventanilla, ni arrojar papeles u otros objetos. Tampoco se puede apoyar en las puertas o jugar con las manecillas de las mismas

Sobre los agentes de circulación

- Hay que hacer caso a lo que nos indican los agentes de circulación; sus señales e indicaciones tienen preferencia sobre los demás

ELABORACIÓN DEL GUIÓN

Uno de los aspectos más destacados de esta obra de teatro reside precisamente en la elaboración del guión. En efecto, la mayoría de las escenas (la parte correspondiente a los diálogos) han sido elaboradas por un grupo de seis jóvenes con discapacidad intelectual, de entre 18 y 23 años (4 de ellos con síndrome de Down). Vamos a exponer brevemente el proceso que se ha seguido en esta tarea.

La primera escena, que servía para exponer la trama de las escenas siguientes fue elaborada por el profesor y coordinador de la actividad. Explicado el argumento a los alumnos, se definieron los protagonistas que iban a salir en las diferentes escenas; estos personajes provenían de algunos cuentos tradicionales y también de algunos profesionales que vemos habitualmente en las calles de cualquier ciudad.

A partir de la Guía del Peatón de la DGT se señalaron las normas de educación vial que se iban a tratar en la obra y se distribuyeron en seis escenas. Con la ayuda de un documento (uno para cada escena), en el que figuraba el nombre de los personajes que salían en la escena así como las normas que debían incorporarse en esa escena, el profesor explica la situación de la escena a los alumnos y se ayuda para ello con un plano del escenario en el que ubican los personajes aludidos.

Los alumnos guionistas eligen el personaje que más les gusta y tras insistir en las normas que hay que introducir en los diálogos, los alumnos comienzan a elaborar el diálogo entre ellos. Esta conversación la transcribe el profesor de modo literal. En ocasiones el profesor – mediador trata de guiar el diálogo hacia temas relacionados con la educación vial cuando la conversación se aleja de este asunto.

Tras 15 – 20 minutos de diálogo, éste se detiene y se repasa, corrigiendo algunos errores gramaticales y a veces eliminando partes que no mantienen relación alguna con la educación vial. Esta corrección se realiza en grupo y se acuerda la redacción definitiva del diálogo de la escena.

ESPACIOS DE COOPERACIÓN: LOS COLABORADORES

Una de las dimensiones importantes del proyecto es precisamente la cooperación entre diferentes personas y entidades, que pueden aunar esfuerzos y entusiasmarse por un proyecto como el que se presenta. Si entendemos el teatro como un ámbito en el que se desarrolla la cooperación entre actores; entre actores y director; entre actores, director, responsables de vestuario, responsables de decorados, ...; la puesta en escena de esta obra debía basarse asimismo en la cooperación. Y desde que comienzan a ver la salida los primeros diálogos de las escenas, hasta la fecha de la primera representación, la colaboración entre personas implicadas y entidades ha primado en toda actuación que se ha llevado a cabo para que el proyecto saliera adelante.

Las madres se implicaron pronto, desde las primeras reuniones. Los primeros contactos con el Conservatorio de música, para hacerse cargo del acompañamiento musical, germinaron en una colaboración de profesores y alumnos. La llamada a la Escuela de Arte también fue escuchada y se nos prepararon varios bocetos de lo que podría constituir los decorados de la obra. Estos decorados fueron elaborados en horarios poco habituales por leales amigos. Desde la Federación de Consumidores y Usuarios de Aragón (FEACCU) recibimos muestras de gran solidaridad y apoyo, brindando no sólo el salón de actos para los ensayos y la primera representación, sino sus instalaciones para organizarnos mejor.

Finalmente, merece destacarse la labor de los estudiantes de Magisterio, todos ellos pertenecientes al Seminario de Educación Especial (que se organiza conjuntamente todos los años entre la Asociación Down Huesca y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación). Son seis alumnas y alumnos que colaboraron en la preparación de la obra (repaso de los diálogos) y muy especialmente en la representación inicial, a pesar de que se encontraban en fechas de preparación de exámenes.

Esta red solidaria y colaborativa hace que todo proceso educativo se desarrolle en un espacio de comprensión, aceptación y significación. No sólo favorece planteamientos de inclusión educativa y social, sino que el propio proyecto se enriquece con la participación de tantas personas.

Las personas que han participado en la puesta en escena de la obra de teatro han sido las siguientes:

INTÉRPRETES:

Pablo Bescós
Eva Tamargo
Patricia Marín
Sandra Cazcarro
Gonzalo Oliván
Raúl Ariza
Noel Esteban

Esther Bernal
Esther Samper
Nacho Paño
Javier López
Juan Mallén
Antonio Visuales
Andrea Otal
Juan Ayén

NARRADORES:

Lidia Arasanz
Silvia Navarro
Daniel Mateos

GUIONISTAS:

Lidia Arasanz
Silvia Navarro
Daniel Mateos
Isaac Burrel
Juan Ayén
Iván Ainoza
Elías Vived

MÚSICA:

Irene Jiménez
Celia Vived
Bárbara Esteban
Carmela Capistrós
(alumnas del Conservatorio Profesional de Música de Huesca)

DECORADOS:

Mario Lai
Pedro Pibernat
Elías Vived

COLABORADORES

Alumnas/os de Magisterio: M^a José (organizadora de las salidas al escenario);
Cristina (apuntadora); Isabel (luces); Laura (montaje decorados); Javier
(grabación); Pilar (montaje video)
Grupo de madres y padres (vestuario y repaso de diálogos)
Nieves Doz (presidenta de la Asociación Down Huesca – reuniones y compras)
Gemma Bercero y Joaquín Hernández (profesores del Conservatorio –
selección de obras y ensayo)
Inmaculada Vicente (profesora de la Escuela de Arte – bocetos de decorados)
FEACCU - Instalaciones y salón de actos

Jefatura Provincial de Tráfico – Acto de presentación y prestación de señales y folletos divulgativos sobre educación vial

COORDINADOR:

Elías Vived

EL ESCENARIO

El escenario es pequeño, proporcional al salón de actos (con un aforo de 100 butacas). Se eligió así para que la primera experiencia que iban a tener en teatro fuera en un ambiente familiar y recogido. Las dimensiones del escenario son de 5,40 x 3,80 m. La pared frontal tiene unas dimensiones de 5,40 x 2,60 m. El escenario solamente tiene una salida teatral y no dispone de cortinas para abrir o cerrar. En cualquier caso, adaptamos los decorados a las dimensiones del espacio.

El decorado del escenario representa una calle, con edificios, entre los que sobresale un quiosco, que ocupa la zona central. La calle está dividida por dos aceras y la calzada. Hay un paso de cebra, una parada de autobús, un semáforo y una señal de paso de cebra.

ACTO DE PRESENTACIÓN

En el centro del escenario se sitúan los tres narradores que presentan la obra de teatro y los participantes. También explican el modo en el que se han ido elaborando los diálogos de las diferentes escenas.

Presentación de la Obra y de los participantes

Narrador A – La obra que vamos a representar ahora se titula “De los cuentos a la ciudad”. Es una obra que trata sobre Educación Vial. En siete escenas se presentan distintas situaciones relacionadas con diferentes normas de circulación: normas para cruzar las calles, para circular como peatón por las zonas peatonales, normas en relación al uso de la bicicleta, normas para el uso del transporte público, sobre los juegos en la calle y sobre el comportamiento como usuarios de vehículos particulares. A lo largo de la obra se pone de manifiesto la importancia de conocer y cumplir estas normas:

Los actores y las actrices que van a participar en la obra son los siguientes:

- Javier López. Hace de peatón en la primera, en la segunda y en la sexta escena
- Esther Samper. Hace de peatón en la primera escena, de Caperucita en la segunda y de persona ciega en la sexta
- Raúl Ariza. Hace de quiosquero en la primera y en la segunda escena
- Esther Bernal. Hace de abuelita en la segunda escena y de persona que lleva la silla de ruedas en la quinta escena
- Juan Ayén. Es el conductor de coche en la segunda escena, de ciclista en la cuarta, de conductor de autobús en la sexta escena y de taxista en la séptima
- Noel Esteban. Hace de policía en la segunda y en la séptima escena y de persona en silla de ruedas en la quinta escena
- Nacho Paño. Es el peatón en la segunda y en la sexta escena y de alcalde de Hamelín en la séptima escena
- Gonzalo Oliván. Hace de peatón en la tercera escena y de barrendero en la cuarta y en la séptima escena
- Patricia Marín. Es Blancanieves en la tercera y en la cuarta escena
- Juan Mallén. Hace de enanito en la quinta escena

Narrador B:

- Sandra Cazcarro. Hace de Pipicalzaslargas en la cuarta escena y de madrastra en la quinta
- Eva Tamargo. Es la Cenicienta en la cuarta y en la quinta escena y la bruja en la sexta escena
- Pablo Bescós. Es el príncipe (aunque no estamos seguros de si es o no el príncipe) en la quinta escena, el acompañante de la persona ciega en la sexta escena y de flautista de Hamelín en la última escena

También participan los niños Antonio Visuales, Juan Mallén y Andrea Otal en la última escena. Hacen de niños que van tras el sonido del flautista.

Tres narradores iremos presentando cada una de las escenas que componen la obra; y en la pizarra que hay el lado del escenario se expondrán las normas de circulación que se tratan en cada escena. Tendréis que aprenderlas bien porque después de la obra haremos un examen.

Esperamos que disfruten de esta obra de teatro que con tanto esfuerzo hemos preparado durante las últimas semanas.

Proceso de elaboración del Guión

Narrador C – Pues a mi me toca contaros algo referente a cómo se ha ido elaborando el guión de las diferentes escenas. En la elaboración del guión hemos participado un grupo de jóvenes de Monzón: Isaac Burell, Juan Ayén, Iván Ainoza, Daniel Mateos y Silvia Navarro.

Una vez que se nos explicó que teníamos que elaborar conversaciones entre diferentes protagonistas sobre asuntos relacionados con las normas de circulación, nos pusimos a definir quienes eran los protagonistas que iban a salir en las diferentes escenas. Elías se encargó de distribuir las normas de circulación en diferentes escenas y nosotros pensamos en los protagonistas de diferentes cuentos tradicionales, como Blancanieves, Cenicienta, la madrastra, Caperucita Roja y la Abuelita, Pipicalzaslargas; y también otras personas que se ven con frecuencia en las calles, como un policía municipal, un quiosquero, un barrendero o algunos peatones. También distribuimos estos personajes en las distintas escenas.

Y así comenzamos a elaborar escena por escena. Hacíamos una escena en cada sesión. Tenemos los personajes que salen en la escena y las normas de las que debemos hablar. Se señalaba, en un escenario dibujado en un papel, dónde podía colocarse cada personaje y cada uno de nosotros hacía del papel de un personaje. Y así comenzábamos a hablar entre nosotros, mientras el profesor escribía en un papel el diálogo que íbamos elaborando. Terminada la conversación leemos de nuevo el diálogo y se corrige, entre todos, algunas cosas, hasta que se daba por definitivo.

En fin, fue un trabajo divertido y cada semana se hacía una escena, que nuestros compañeros ensayaban y así hasta terminar toda la obra que ahora todos vosotros vais a ver. Señoras y señores, niños y niñas, os presentamos “De los cuentos a la ciudad”.

PRIMERA ESCENA. PRESENTACIÓN.

Narrador A

Luis (peatón)

Carla (peatón)

Jesús (quiosquero)

Suena una música suave y se oye la voz del narrador, que se encuentra situado delante del telón, en un lateral del escenario.

Narrador – Luis y Carla son dos amigos que compran un periódico en el quiosco de Jesús. Allí leen una noticia en la que cuentan que algunos personajes de los cuentos se han escapado del cuento y andan perdidos en la ciudad

Sube el telón y aparece la calle con las casas, la acera y la calzada. En esta calle hay varias tiendas, entre ellas un quiosco. Jesús, el quiosquero, se encuentra, como todos los días, en la puerta de su tienda de revistas y periódicos. Esta tienda está en la calle “La Paz”. Por la acera de esta calle se acercan a la estantería de revistas Luis y Carla, dos amigos que viven en el barrio, y que compran los periódicos y revistas en el quiosco de Jesús. Luis coge un periódico y se acerca a Jesús

Luis.- Buenos días, ¿qué le debo?

Quiosquero.- Dos euros cincuenta

Luis.- (Sacando el dinero de su bolsillo) Aquí tiene, ¡hasta luego!

Quiosquero.- Adiós, buenos días

Carla coge otro periódico y saca su dinero del monedero

Carla.- Yo también me llevo otro. Aquí va el dinero. ¡Adiós!

Quiosquero.- Gracias. ¡Que vaya bien!

Los dos peatones van andando muy lentamente por la acera mientras van repasando algunos titulares, hasta que se detienen cerca del quiosco y, colocándose frente al público, pasan las hojas del periódico, leyendo las noticias. Luis se sorprende de lo que está leyendo.

Luis.- ¡Fíjate que noticia!

Carla.- ¿De qué noticia me hablas?

Luis.- Aquí dicen que algunos personajes de los cuentos han desaparecido

Carla.- ¿Qué me dices?

Luis.- Lo que oyes, que han desaparecido de los cuentos. Que abres un cuento y no se ve a la Cenicienta, ni a Blancanieves, ni a Caperucita y su abuelita. En fin, que no se sabe donde están.

Carla.- ¿Y dónde han podido ir?

Luis.- Parece ser que han encontrado una nota en la que explican que han salido de los cuentos para conocer la ciudad.

Carla.- ¡Pues sí que estamos bien!

Luis.- Estarán cansados de estar siempre en el cuento

Carla.- Sí, y seguramente querrán inventar otras historias

Luis.- Estoy pensando que no conocerán nada de la ciudad y seguro que ahora estarán perdidos

Carla.- Y como son de otra época tampoco sabrán las normas de tráfico para poder ir con seguridad por la calle

Luis.- ¡Se ve cada cosa hoy en día!

Carla.- (Mirando el reloj) ¿Qué hora es?

Luis.- Son ya las doce

Carla.- Pues deberíamos ir a casa a preparar la comida

Luis y Carla doblan sus periódicos y siguen andando por la acera, hasta salir del escenario. El quiosquero va tras ellos mientras se cierra el telón.

SEGUNDA ESCENA. CAPERUCITA Y LA ABUELITA SE PIERDEN.

Narrador B
Caperucita
Abuelita
Conductor de coche
Policía
Luis (peatón)
Carlos (peatón)

Suena una música suave y se oye la voz del narrador, que se encuentra situado delante del telón, en un lateral del escenario.

Narrador – La Abuelita y Caperucita se encuentran perdidas. Van a cruzar la calle por un lugar donde no hay paso de peatones y a punto están de tener un accidente, porque en ese momento pasa por la calzada un coche. Un policía que se encuentra en la acera les llama y les habla de las normas de circulación. Dos peatones han visto lo que ha ocurrido y hablan de ello.

Se abre el telón y en el escenario se encuentran dos peatones (al lado del paso de cebra) y al lado de la parada del autobús está un policía municipal. Caperucita y la Abuelita entran al escenario, desde la parte del público, cogidas de la mano y muy preocupadas porque están perdidas y llevan bastante tiempo recorriendo las calles de una ciudad que no conocen.

Caperucita - Creo que nos hemos perdido. ¡Ay la leche!. No sé donde estamos, pero veo una persona que creo que nos puede ayudar

Abuelita - Es un policía. ¡Vamos a preguntarle!

Las dos mujeres van a cruzar la calle, metiéndose en la calzada, para ir al lugar en el que se encuentra el policía (que se encuentra enfrente de ellas). En ese momento entra en la calzada un automóvil y el conductor se ve obligado a detener bruscamente el vehículo para no atropellarlas.

Conductor – (Sacando una mano por la ventana y agitándola en señal de disgusto) ¡Animales!

El conductor, asustado, sigue su camino y se detiene junto a los dos peatones que han observado la escena. El policía también ha visto lo que ha ocurrido y hace sonar un silbato e indica a las mujeres con la mano que se acerquen. Caperucita y su abuela se dirigen rápidas y asustadas al lugar en el que se encuentra el policía

Policía – (Hablando con enojo) ¿Pero dónde vais?. Por la calzada no se puede pasar. Hay que cruzar la calle por los pasos de cebra. La próxima vez os pondré una multa

Abuelita - ¡Qué susto me he dado!. Estoy temblando

Caperucita - Lo sentimos señor policía. No conocíamos esa norma, pero no volverá a ocurrir. ¿Qué es eso de los pasos de cebra?

Policía - Los pasos de cebra son los lugares por donde tienen que pasar los peatones cuando quieren cruzar una calle. Como ese (señalando con el dedo el paso de cebra). Pero, ¿quiénes sois vosotras?, ¿de dónde venís?

Caperucita - Nosotras somos Caperucita Roja y su Abuelita. Hemos salido de nuestro cuento y nos hemos perdido en la ciudad

Policía - ¿Y dónde queréis ir ahora?

Abuelita - A la biblioteca, a entrar otra vez al cuento y estar tranquilas

Policía - ¿Es que no os ha gustado la ciudad?

Caperucita - Sí, es bonita, pero hay mucho jaleo, muchos coches que van a mucha velocidad y no te dejan andar tranquilas. Es mucho más bonito pasear por el bosque, aunque haya lobos. ¡Son más peligrosos los coches que los lobos!

Abuelita - ¡Señor policía, que le digo que por dónde se va a la biblioteca!

Policía - Vayan por esa calle (señalando con la mano) y cuando hayan recorrido unos cincuenta metros, tienen que girar a mano izquierda, y al final de esa calle está la biblioteca.

Caperucita y su abuelita salen del escenario por la acera, el policía se detiene en el quiosco viendo las revistas. En la calle siguen los dos peatones en conversación animada con el conductor, que tiene detenido su vehículo

Luis - Hay que ver lo mal que han cruzado esas dos personas

Carlos - Si, algunos van como locos y no se fijan en nada

Luis - Tienen que aprender a cruzar por el paso de cebra y así no les atropellarán los coches.

Carlos - Sí, y si hay semáforo tienen que cruzar cuando está en verde

Conductor.- Bueno, me voy. Adiós.

Luis y Carlos - Adiós, adiós

El coche sale por la calzada y los peatones abandonan el escenario por la acera, mientras el telón va cerrándose. El policía también va saliendo por un lateral.

TERCERA ESCENA. BLANCANIEVES VA AL TEATRO.

Narrador C
Jesús (quiosquero)
Lucas (peatón)
Blancanieves
Enanito

Suena una música suave y se oye la voz del narrador, que se encuentra situado delante del telón, en un lateral del escenario.

Narrador – Blancanieves y un enanito aparecen en la plaza y se encuentran con el quiosquero y un peatón, que se ha detenido a comprar el periódico. Preguntan por el teatro donde tienen que hacer una representación

Se abre el telón y el quiosquero sigue al lado de la estantería de revistas que hay colocada en la acera, al lado de su tienda. Se acerca un peatón y le pide una revista

Quiosquero - ¡Buenos días!, ¿qué quiere?

Peatón – Buenos días, esta revista, ¿qué le debo?

Quiosquero – Dos euros cincuenta

Mientras el peatón paga la revista, aparecen por la acera Blancanieves y un enanito. El quiosquero y el peatón se extrañan de su presencia

Peatón – Aquí tiene, adiós. ¿Quiénes son esas personas? (mirando hacia el lugar en el que se encuentran)

Enanito – Somos Blancanieves y un enanito

Blancanieves – Hola, amigos. ¿Por dónde se va al teatro?

Quiosquero - ¿Vais a actuar en el teatro?

Peatón – Tenéis que cruzar esta calle (señalando el paso de cebra). Pero tener cuidado, hay que cruzar cuando el semáforo está en verde.

Blancanieves – Gracias, lo haremos bien, para que no nos pillen.

Blancanieves y el enanito se dirigen hacia el paso de cebra, mientras el quiosquero les hace alguna observación.

Quiosquero – Una vez que hayáis cruzado (señalando con la mano), tenéis que girar en la tercera calle. Tened cuidado con los coches, que van muy rápidos

Peatón – Hace una semana atropellaron a uno

Quiosquero – Porque no se fijó muy bien al cruzar

Blancanieves – Tendremos cuidado al cruzar y esperar a que se ponga verde

El semáforo se pone verde y Blancanieves y el enanito se disponen a cruzar la calle por el paso de cebra.

Enanito - ¡Ya está verde, ya podemos pasar!

Blancanieves - Vamos a pasar ahora que está verde

Enanito - ¡Es fácil!. Si está rojo esperamos y si está verde cruzamos.

Blancanieves – Tienes razón, hemos aprendido pronto

Mientras Blancanieves y el enanito, que ya han cruzado el paso de cebra, van saliendo del escenario por la acera; el quiosquero y el peatón siguen conversando.

Quiosquero – Para ir por la ciudad es importante conocer las normas de tráfico

Peatón – Conocerlas y respetarlas, porque a veces se conocen pero no se cumplen

Se cierra el telón y el quiosquero y el peatón se quedan quietos en el escenario.

CUARTA ESCENA. PIPICALZASLARGAS SE DESPISTA.

Narrador A
Pipicalzaslargas
Barrendero
Blancanieves
Cenicienta
Ciclista

Suena una música suave y se oye la voz del narrador, que se encuentra situado delante del telón, en un lateral del escenario

Narrador – El barrendero se encuentra trabajando y mantiene una conversación con un ciclista que le pregunta por una dirección. Aparece Blancanieves en la escena preguntando por el enanito que ha perdido. También, más tarde, llega Pipicalzaslargas jugando en el bordillo de la acera (subiendo y bajando a la calzada). Sin prestar atención choca con la bicicleta y tiene un pequeño accidente. Hablan sobre ello. La Cenicienta también se incorpora a la escena y se interesa por la bicicleta.

Se abre el telón y en el escenario se encuentra un barrendero que con su escoba está escobando la acera. Un ciclista aparece en el escenario lentamente y se dirige al lugar en el que un barrendero está limpiando la calle (al lado del paso de cebra).

Ciclista - ¿Dónde está la calle Mayor?

Barrendero – Siga por esa calle y ya la verá

Ciclista – Gracias

Antes de que el ciclista se ponga en marcha entra al escenario por la acera Blancanieves (sale por el lado contrario que ha salido el ciclista)

Blancanieves - ¿Dónde está al enanito?

Barrendero – Pues no lo hemos visto por aquí

Blancanieves – Lo voy a buscar

Blancanieves sigue caminando por la acera hasta salir del escenario y en ese momento, por el lado contrario de la calle, entra Pipicalzaslargas, que va saltando desde el bordillo a la calzada, despistada y sin mirar hacia delante. Por esta razón choca ligeramente con la bicicleta, que está detenida junto al barrendero.

Barrendero - Tu eres Pipicalzaslargas, ¿verdad?. Pues has hecho muy mal, no se puede jugar en la acera

Pipicalzaslargas – Me he hecho un poco de daño

Ciclista – No ha sido nada

Pipicalzaslargas – Tienes razón, ya se que no se puede jugar en la acera

Mientras mantienen esta conversación, también llega al lugar la Cenicienta

Cenicienta - ¡Hola!, ¿qué es eso que llevas? (dirigiéndose al ciclista)

Ciclista – Es una bici

Barrendero – Oye, tu eres la Cenicienta ¿verdad?

Cenicienta – Sí, estoy dando una vuelta por la ciudad. ¿Para qué sirve la bici?
(pregunta de nuevo el ciclista)

Barrendero – Para montar, para dar un paseo, para correr, para ir por ahí

Cenicienta – (Dirigiéndose al barrendero) Y usted, ¿qué tal está?

Barrendero – Estoy muy bien, aquí barriendo la basura. (Después de contestar a la Cenicienta se dirige a Pipicalzaslargas) Oye Pipi, la próxima vez tienes que portarte bien

Pipicalzaslargas – Sí, me portaré bien

Cenicienta – (Dirigiéndose al ciclista) ¿Funciona bien?

Ciclista – Sí, pesada. Me voy

Barrendero – Cuidado con los coches. La bicicleta tiene que ir por la derecha.
Adiós

El ciclista pone en marcha su bicicleta y va saliendo del escenario, mientras los otros personajes permanecen en el escenario y va cayendo el telón.

QUINTA ESCENA. PABLO NO ES PRÍNCIPE.

Narrador B

Mario (en silla de ruedas)

Marta (acompañante)

Cenicienta

Madrastra

Pablo (¿Príncipe?)

Suena una música suave y se oye la voz del narrador, que se encuentra situado delante del telón, en un lateral del escenario.

Narrador – Mario es una persona que va en silla de ruedas, Marta le acompaña y tiene algunas dificultades para cruzar la calle por la existencia de barreras arquitectónicas. Se encuentran con la Cenicienta y su madrastra, que vuelven del baile y como otros personajes de los cuentos, también se han perdido en la ciudad. La Cenicienta ha bailado, según indica, con un príncipe, pero ¿seguro que es un príncipe?

Se abre el telón y Mario, sentado en su silla de ruedas, y Marta, que es quien le acompaña empujando la silla, se hallan frente al paso de cebra para cruzar la calle; pero se encuentran con la dificultad de que no hay rampa en el bordillo de la acera

Marta – No podemos pasar porque no hay rampa

Mario - ¡Vaya rollo!, pues tendremos que dar la vuelta para cruzar la calle

Marta – Sí, tenemos que ir por el otro paso de cebra porque allí hay rampa

Mario – Nos tendremos que quejar al alcalde

Entran al escenario la Cenicienta y su madrastra por la acera. A la Cenicienta le falta un zapato

Cenicienta – Buenas tardes, por favor, ¿nos podrían ayudar?

Mario - ¿Quiénes sois vosotras?, ¿de dónde salís vestidas de esa manera y qué es lo que queréis?

Cenicienta – (Dirigiéndose al público) Voy a presentarme al público. Ella es mi madre, bueno mi madrastra y yo soy la Cenicienta. Venimos de un baile y nos hemos perdido

Marta - ¡Qué mujeres más raras!. ¿Dónde ha sido el baile?

Madrastra – En el centro cultural

Cenicienta – (Con gesto de gran satisfacción) Y yo he bailado con un príncipe que bailaba muy bien la salsa

Madrastra – No tan bien, no tan bien.

Cenicienta – (Manifestando cierto disgusto) Pero nos hemos tenido que ir, porque mi madre ha dicho que es la hora de cenar

Madrastra – A las nueve a cenar, como todos los días.

Cenicienta – A mí me ha dado mucha pena dejar el baile, con la buena orquesta que había y lo bien que me lo estaba pasando

Madrastra – Sí, pero has perdido un zapato

En este momento llega el supuesto príncipe con un zapato en la mano y se dirige a la Cenicienta

Pablo – Hola, me parece que éste es tu zapato. Os he estado buscando para devolverlo

Cenicienta - ¡Mi príncipe! (abriendo los brazos, deseando abrazarle)

Pablo - ¿Pero qué príncipe?. Yo soy Pablo y me gusta bailar, pero no soy ningún príncipe. Toma tu zapato

Cenicienta – El cuento dice que si me va bien tendrás que casarte conmigo

Pablo - ¿Pero qué dices?. Si te va bien es porque es tuyo, pero de casarnos, nada de nada. Podemos ser pareja de baile, si quieres

Cenicienta - ¿Te gustaría bailar conmigo?

Pablo – Podemos vernos mañana y practicamos, ¿te gusta cantar también?. Podemos ir a un karaoke

Mario, disgustado, abandonado en su dificultad, llama la atención de los allí presentes

Mario – Pero bueno, ¿nos ayuda alguien a cruzar la calle?

Marta – Eso, a ver quién nos ayuda

La Cenicienta, la madrastra y Pablo, se acercan a la silla de ruedas y entro todos consiguen bajarla a la calzada para poder cruzar la calle

Mario – Muchas gracias amigos, sois muy amables y si queréis bailar, en mi casa tengo unos discos de David Bisbal

SEXTA ESCENA. AYUDANDO A LA PERSONA CIEGA.

Narrador C

Elena (persona ciega)

Antonio (acompañante)

Bruja

Luis (peatón)

Carlos (peatón)

Conductor de autobús

Tres niñas jugando en la acera

Suena una música suave y se oye la voz del narrador, que se encuentra situado delante del telón, en un lateral del escenario.

Narrador – Una persona ciega, Elena, va caminando por la calle y va a cruzar por el paso de cebra. Antonio le ayuda a cruzar. Allí se encuentra con una bruja que quiere ir a ver un partido de fútbol. Mientras tanto, dos personas esperan la llegada del autobús y comentan sobre el juego que tres niñas realizan en la acera con una pelota

Se abre el telón y Elena lleva un bastón para ayudarse, aunque también cuenta con la ayuda de Antonio, que le lleva del brazo. Ambos van andando por la acera y se dirigen hacia el paso de cebra. Sentados en la parada del autobús están Luis y Carlos, esperando el autobús

Elena (persona ciega) – Te necesito mucho a mi lado, eres una gran ayuda para mí y contigo no tengo miedo de ir por las calles ni tampoco a los coches

Antonio (acompañante) – Sabes que soy tu amigo y me gusta estar a tu lado

Elena – Gracias, estoy muy contenta de haberte conocido

Antonio – Esta noche podemos ir a cenar a un restaurante, tú y yo solos. Te regalaré una rosa

Elena – Estaré encantada de ir a cenar contigo. Me tendrás que ayudar y cogermela mano para que no me caiga

Antonio – Me gusta mucho cogerte de la mano

Mientras va transcurriendo esta romántica conversación, aparece una bruja como la de los cuentos tradicionales y se dirige al lugar en el que están Elena y Antonio.

Bruja – Buenas tardes, ¿por dónde se va al campo de fútbol?

Antonio – Por esa calle (señalando con la mano). Está un poco lejos

Bruja – Pues estoy ya muy cansada. Llevo mucho rato andando

Elena – Oiga, que puede coger el autobús

Antonio – Claro, allí está la parada (señalando la parada de autobús que está al lado), donde están esos señores esperando

Antonio – Tan bonita que nos iba la conversación y esta bruja nos ha cortado

Antonio y Elena van saliendo del escenario por la acera. En la parada del autobús, Luis y Carlos están esperando su llegada

Luis (peatón) – Tarda mucho el autobús

Carlos – Sí, yo ya llevo veinte minutos esperando

A la parada llega también la bruja

Bruja – Por favor, ¿aquí se coge el autobús para ir al campo de fútbol?

Carlos – Sí, esta es la parada

Bruja - ¿Y cuánto hay que pagar?

Carlos – Un euro, es caro el billete del autobús

Enfrente de la parada, al otro lado de la calle, tres niñas, que han salido saltando al escenario, están jugando con la pelota. En ocasiones, alguna de ellas baja a la calzada para coger la pelota.

Luis – Mirad esas niñas en la acera de enfrente, si se les cae la pelota a la calle puede ser muy peligroso, por los coches que pasan

Carlos – Tienes razón, en la calle no se debe jugar.

Luis - Hay que jugar en las plazas o en el parque. En la acera ni se puede jugar ni correr, para no molestar a los que van paseando

Carlos – Ya se acerca el autobús, ya era hora (mirando para el lugar por donde tiene que entrar el autobús)

El autobús hace su entrada en el escenario. Se detiene el autobús en la parada y la bruja trata de subir la primera, aunque la llaman la atención.

Luis – Oiga señora, que hay que esperar a que el autobús esté completamente parado para poder subir.

Carlos - Y también hay que guardar la fila

Bruja – Ustedes perdonen, pero es la primera vez que cojo un autobús

Conductor – Subir con cuidado. No apoyarse en las puertas

Cuando el autobús se pone en marcha, se va cerrando el telón.

SÉPTIMA ESCENA. EL FLAUTISTA RECIBE EL DINERO.

Narrador A
Policía
Barrendero
Flautista de Hamelín
Alcalde de Hamelín
Niños
Taxista

Suena una música suave y se oye la voz del narrador, que se encuentra situada delante del telón, en un lateral del escenario.

Narrador – El policía y el barrendero mantienen una conversación animada cuando aparecen en el escenario el flautista de Hamelín y detrás de él van tres niños que siguen el sonido de la flauta. El alcalde trata de llegar a un acuerdo. Al final lo consigue y en taxi se van al pueblo de Hamelín. El policía y el barrendero siguen con su conversación sobre las normas de circulación. Esta es la última escena de la obra, ¿cómo acabará?. Espero que disfruten de ella.

Se abre el telón y el policía y el barrendero mantienen una conversación, están situados al lado del quiosco.

Policía - ¿Qué tal va el trabajo?

Barrendero – Con ganas de acabar y marchar para casa. Está haciendo mucho calor

Policía – Ya nos falta poco para acabar la jornada

Barrendero - ¿Hay mucha circulación?

Policía – Hoy está la calle tranquila

Barrendero – En Huesca la gente circula bien, ¿no le parece, señor policía?

Policía – Pues tiene razón. Aunque hay unos pocos que conducen con mucha velocidad, la mayoría conducen bien

Barrendero - ¿Y se ponen el cinturón de seguridad?

Policía – Es obligatorio ponerse el cinturón de seguridad. El conductor y todos los que van en el coche. Yo vigilo para ver si cumplen esta norma y para ver si los niños viajan en los asientos traseros.

En ese momento aparecen en la escena el Flautista de Hamelín, tocando la flauta y seguido de tres niños y junto a ellos el Alcalde. Dan un par de vueltas por el escenario y se detienen al lado de donde se encuentra el policía y el barrendero

Alcalde – Pero oiga, no se lleve a los niños, que ya le pagaremos

Flautista – Pero querían darme un solo euro

Alcalde – Le daremos cien euros por haber eliminado las ratas, pero deje tranquilos a los niños

Flautista – Lo acordado eran doscientos euros y si no sigo con la flauta

Alcalde – Está bien, está bien. Te daremos los doscientos euros

Flautista – Eso está mejor, llamaré a un taxi para que lleve a los niños al pueblo de Hamelín. (Levanta la mano para detener a un taxi) ¡Taxi, taxi!

Sale el taxi al escenario y se detiene al lado de donde están los niños; suben los niños y el alcalde

Flautista – (Dirigiéndose al taxista) Tiene que llevar a estos niños a Hamelín. El alcalde le indicará el camino. ¡Adiós niños, adiós alcalde!

Niños - ¡Adiós, adiós!

Alcalde – Ya me indicará el número de cuenta que ya si eso le iremos pagando uno de estos días

Las palabras del alcalde coinciden con la puesta en marcha del taxi que desaparece del escenario

Policía – Circule, circule (Dirigiéndose al taxi)

Barrendero – Hay que reconocer que las normas de tráfico son muy importantes. Y si no se respetan puede haber accidentes

Policía – En la escena segunda casi ha habido un accidente por no cruzar por el paso de cebra.

Barrendero – Todos tenemos que hacer un esfuerzo por conocer y respetar las normas de tráfico

Policía – Pues si eres tan amable, podrías repartir estas hojas entre el público (saca los folletos de un pequeño bolso), que nos informan de algunas normas de educación vial. Mientras tanto, os voy a leer una poesía sobre la educación vial. (Esta poesía la saca del bolsillo)

Barrendero – Llamaré a mis amigos y amigas para que me ayuden. Flautista, alcalde, niños, cenicienta, Blancanieves, peatones, venir a ayudarme a repartir estas hojas entre el público

Mientras el policía lee una poesía relacionada con la educación vial, el resto de los actores y actrices, con los folletos que les ha dado el policía, van repartiendo estos folletos entre el público. Durante el tiempo que el policía está leyendo la poesía se escucha una música suave de fondo.

Finalizada la poesía y habiendo terminado de repartir los folletos de educación vial, los protagonistas se retiran dentro del escenario, con el telón corrido.

ACTO FINAL

Después de concluida la última escena, salen al escenario los narradores. Se colocan en el centro del escenario y leen su despedida, mientras se escucha una música suave. Se abre el telón

Narrador A – La obra de teatro ha finalizado. Esperamos que les haya gustado y que hayan pasado un rato agradable y divertido. Y que hayan aprendido algo más sobre la educación vial.

Narrador B – Para nosotros ha constituido un momento muy importante, y lo hemos preparado durante varias semanas con esfuerzo y dedicación. Queremos darles las gracias por su presencia y por su participación. Si algún error hemos cometido, esperamos que entiendan que somos primerizos. Con el tiempo y la práctica iremos mejorando.

Narrador C – También queremos agradecer a todas las personas que han colaborado con nosotros: a FEACCU por habernos dejado este lugar para la representación; a las alumnas del Conservatorio de Música que nos han hecho disfrutar con su música; a las alumnas de Magisterio, que nos han ayudado en el aprendizaje del guión; a la Dirección General de Tráfico que nos ha dado la oportunidad de ilusionarnos con este proyecto; a Macu, profesora de la Escuela de Arte y a Mario y Pedro, buenos amigos, por su ayuda en los decorados; a la Asociación Down Huesca, que nos ha permitido ir aprendiendo nuevas facetas en nuestras vidas; finalmente a nuestras madres y padres por que nos han ayudado a repasar los papeles y porque depositan siempre en nosotros su confianza y su entrega. A todos, muchas gracias. Esperamos vernos en nuevas obras, ahora que ya vemos de los que somos capaces.

Y si les ha gustado, podemos finalizar con un fuerte aplauso a todos los actores y actrices que han participado en la obra

(Salen todos los actores y actrices al escenario y saludan, cogidos de la mano. Se cierra el telón)

TEXTO DE EDUCACIÓN VIAL

DESDE LOS CUENTOS A LA CIUDAD.

Escenas teatrales

ASOCIACIÓN DOWN HUESCA

PERSONAJES (Por orden de aparición)

Luis (peatón)
Carla (peatón)
Jesús (quiosquero)
Caperucita Roja
Abuelita
Conductor de coche
Policía
Lucas (peatón)
Blancanieves
Enanito
Pipicalzaslargas
Barrendero
Cenicienta
Ciclista
Daniel (en silla de ruedas)
Carlota (acompañante)
Madrastra
Pablo (¿Príncipe?)
Elena (persona ciega)
Antonio (acompañante)
Bruja
Conductor de autobús
Tres niñas jugando en la acera
Flautista de Hamelín
Alcalde de Hamelín
Niños
Taxista

PERSONAJES (por escenas)

ESCENA 1	Luis (peatón) Carla (peatón) Jesús (quiosquero)
ESCENA 2	Caperucita Abuelita Conductor de coche Policía Luis (peatón) Carlos (peatón)
ESCENA 3	Jesús (quiosquero) Lucas (peatón) Blancanieves Enanito
ESCENA 4	Pipicalzaslargas Barrendero Blancanieves Cenicienta Ciclista
ESCENA 5	Luis (en silla de ruedas) Carlota (acompañante) Cenicienta Madrastra Pablo (¿Príncipe?)
ESCENA 6	Elena (persona ciega) Antonio (acompañante) Bruja Luis (peatón) Carlos (peatón) Conductor de autobús Tres niñas jugando en la acera
ESCENA 7	Policía Barrendero Flautista de Hamelín Alcalde de Hamelín Niños Taxista

PRIMERA ESCENA. PRESENTACIÓN.

Personajes:

Narrador

Luis (peatón)

Carla (peatón)

Jesús (quiosquero)

Narrador – Luis y Carla son dos amigos que compran un periódico en el quiosco de Jesús. Allí leen una noticia en la que cuentan que algunos personajes de los cuentos se han escapado del cuento y andan perdidos en la ciudad

Luis - Buenos días, ¿qué le debo?

Quiosquero - Dos euros cincuenta

Luis - (Sacando el dinero de su bolsillo) Aquí tiene, ¡hasta luego!

Quiosquero - Adiós, buenos días

Narrador - Carla coge otro periódico y saca su dinero del monedero

Carla.- Yo también me llevo otro. Aquí va el dinero. ¡Adiós!

Quiosquero.- Gracias. ¡Que vaya bien!

Narrador - Los dos peatones van andando muy lentamente por la acera mientras van repasando algunos titulares, hasta que se detienen cerca del quiosco y, colocándose frente al público, pasan las hojas del periódico, leyendo las noticias. Luis se sorprende de lo que está leyendo.

Luis - ¡Fíjate que noticia!

Carla - ¿De qué noticia me hablas?

Luis - Aquí dicen que algunos personajes de los cuentos han desaparecido

Carla - ¿Qué me dices?

Luis - Lo que oyes, que han desaparecido de los cuentos. Que abres un cuento y no se ve a la Cenicienta, ni a Blancanieves, ni a Caperucita y su abuelita. En fin, que no se sabe donde están.

Carla - ¿Y dónde han podido ir?

Luis - Parece ser que han encontrado una nota en la que explican que han salido de los cuentos para conocer la ciudad.

Carla - ¡Pues sí que estamos bien!

Luis - Estarán cansados de estar siempre en el cuento

Carla - Sí, y seguramente querrán inventar otras historias

Luis - Estoy pensando que no conocerán nada de la ciudad y seguro que ahora estarán perdidos

Carla - Y como son de otra época tampoco sabrán las normas de tráfico para poder ir con seguridad por la calle

Luis - ¡Se ve cada cosa hoy en día!

Carla - (Mirando el reloj) ¿Qué hora es?

Luis - Son ya las doce

Carla - Pues deberíamos ir a casa a preparar la comida

Narrador - Luis y Carla doblan sus periódicos y siguen andando por la acera, hasta salir del escenario. El quiosquero va tras ellos mientras se cierra el telón.

SEGUNDA ESCENA. CAPERUCITA Y LA ABUELITA SE PIERDEN.

Personajes:

Narrador

Caperucita

Abuelita

Conductor de coche

Policía

Luis (peatón)

Carlos (peatón)

Narrador – La Abuelita y Caperucita se encuentran perdidas. Van a cruzar la calle por un lugar donde no hay paso de peatones y a punto están de tener un accidente, porque en ese momento pasa por la calzada un coche. Un policía que se encuentra en la acera les llama y les habla de las normas de circulación. Dos peatones han visto lo que ha ocurrido y hablan de ello.

Caperucita - Creo que nos hemos perdido. ¡Ay la leche!. No sé donde estamos, pero veo una persona que creo que nos puede ayudar

Abuelita - Es un policía. ¡Vamos a preguntarle!

Narrador – Las dos mujeres van a cruzar la calle, metiéndose en la calzada, para ir al lugar en el que se encuentra el policía (que se encuentra enfrente de ellas). En ese momento entra en la calzada un automóvil y el conductor se ve obligado a detener bruscamente el vehículo para no atropellarlas.

Conductor – (Sacando una mano por la ventana y agitándola en señal de disgusto) ¡Animales!

Narrador – El conductor, asustado, sigue su camino y se detiene junto a los dos peatones que han observado la escena. El policía también ha visto lo que ha ocurrido y hace sonar un silbato e indica a las mujeres con la mano que se acerquen. Caperucita y su abuela se dirigen rápidas y asustadas al lugar en el que se encuentra el policía

Policía – (Hablando con enojo) ¿Pero dónde vais?. Por la calzada no se puede pasar. Hay que cruzar la calle por los pasos de cebra. La próxima vez os pondré una multa

Abuelita - ¡Qué susto me he dado!. Estoy temblando

Caperucita - Lo sentimos señor policía. No conocíamos esa norma, pero no volverá a ocurrir. ¿Qué es eso de los pasos de cebra?

Policía - Los pasos de cebra son los lugares por donde tienen que pasar los peatones cuando quieren cruzar una calle. Como ese (señalando con el dedo el paso de cebra). Pero, ¿quiénes sois vosotras?, ¿de dónde venís?

Caperucita - Nosotras somos Caperucita Roja y su Abuelita. Hemos salido de nuestro cuento y nos hemos perdido en la ciudad

Policía - ¿Y dónde queréis ir ahora?

Abuelita - A la biblioteca, a entrar otra vez al cuento y estar tranquilas

Policía - ¿Es que no os ha gustado la ciudad?

Caperucita - Sí, es bonita, pero hay mucho jaleo, muchos coches que van a mucha velocidad y no te dejan andar tranquilas. Es mucho más bonito pasear por el bosque, aunque haya lobos. ¡Son más peligrosos los coches que los lobos!

Abuelita - ¡Señor policía, que le digo que por dónde se va a la biblioteca!

Policía - Vayan por esa calle (señalando con la mano) y cuando hayan recorrido unos cincuenta metros, tienen que girar a mano izquierda, y al final de esa calle está la biblioteca.

Narrador – Caperucita y su abuelita salen del escenario por la acera, el policía se detiene en el quiosco viendo las revistas. En la calle siguen los dos peatones en conversación animada con el conductor, que tiene detenido su vehículo

Luis - Hay que ver lo mal que han cruzado esas dos personas

Carlos - Sí, algunos van como locos y no se fijan en nada

Luis - Tienen que aprender a cruzar por el paso de cebra y así no les atropellarán los coches.

Carlos - Sí, y si hay semáforo tienen que cruzar cuando está en verde

Conductor.- Bueno, me voy. Adiós.

Luis y Carlos - Adiós, adiós

TERCERA ESCENA. BLANCANIEVES VA AL TEATRO.

Personajes:

Narrador
Jesús (quiosquero)
Lucas (peatón)
Blancanieves
Enanito

Narrador – Blancanieves y un enanito aparecen en la plaza y se encuentran con el quiosquero y un peatón, que se ha detenido a comprar el periódico. Preguntan por el teatro donde tienen que hacer una representación

Quiosquero - ¡Buenos días!, ¿qué quiere?

Peatón – Buenos días, esta revista, ¿qué le debo?

Quiosquero – Dos euros cincuenta

Narrador – Mientras el peatón paga la revista, aparecen por la acera Blancanieves y un enanito. El quiosquero y el peatón se extrañan de su presencia

Peatón – Aquí tiene, adiós. ¿Quiénes son esas personas? (mirando hacia el lugar en el que se encuentran)

Enanito – Somos Blancanieves y un enanito

Blancanieves – Hola, amigos. ¿Por dónde se va al teatro?

Quiosquero - ¿Vais a actuar en el teatro?

Peatón – Tenéis que cruzar esta calle (señalando el paso de cebra). Pero tener cuidado, hay que cruzar cuando el semáforo está en verde.

Blancanieves – Gracias, lo haremos bien, para que no nos pillen.

Blancanieves y el enanito se dirigen hacia el paso de cebra, mientras el quiosquero les hace alguna observación.

Quiosquero – Una vez que hayáis cruzado (señalando con la mano), tenéis que girar en la tercera calle. Tened cuidado con los coches, que van muy rápidos

Peatón – Hace una semana atropellaron a uno

Quiosquero – Porque no se fijó muy bien al cruzar

Blancanieves – Tendremos cuidado al cruzar y esperar a que se ponga verde

Narrador – El semáforo se pone verde y Blancanieves y el enanito se disponen a cruzar la calle por el paso de cebra.

Enanito - ¡Ya está verde, ya podemos pasar!

Blancanieves - Vamos a pasar ahora que está verde

Enanito - ¡Es fácil!. Si está rojo esperamos y si está verde cruzamos.

Blancanieves – Tienes razón, hemos aprendido pronto

Narrador – Mientras Blancanieves y el enanito, que ya han cruzado el paso de cebra, van saliendo del escenario por la acera; el quiosquero y el peatón siguen conversando.

Quiosquero – Para ir por la ciudad es importante conocer las normas de tráfico

Peatón – Conocerlas y respetarlas, porque a veces se conocen pero no se cumplen

CUARTA ESCENA. PIPICALZASLARGAS SE DESPISTA.

Personajes:

Narrador
Pipicalzaslargas
Barrendero
Blancanieves
Cenicienta
Ciclista

Narrador – El barrendero se encuentra trabajando y mantiene una conversación con un ciclista que le pregunta por una dirección. Aparece Blancanieves en la escena preguntando por el enanito que ha perdido. También, más tarde, llega Pipicalzaslargas jugando en el bordillo de la acera (subiendo y bajando a la calzada). Sin prestar atención choca con la bicicleta y tiene un pequeño accidente. Hablan sobre ello. La Cenicienta también se incorpora a la escena y se interesa por la bicicleta.

Ciclista - ¿Dónde está la calle Mayor?

Barrendero – Siga por esa calle y ya la verá

Ciclista – Gracias

Narrador – Antes de que el ciclista se ponga en marcha entra al escenario por la acera Blancanieves

Blancanieves - ¿Dónde está al enanito?

Barrendero – Pues no lo hemos visto por aquí

Blancanieves – Lo voy a buscar

Blancanieves sigue caminando por la acera hasta salir del escenario y en ese momento, por el lado contrario de la calle, entra Pipicalzaslargas, que va saltando desde el bordillo a la calzada, despistada y sin mirar hacia delante. Por esta razón choca ligeramente con la bicicleta, que está detenida junto al barrendero.

Barrendero - Tu eres Pipicalzaslargas, ¿verdad?. Pues has hecho muy mal, no se puede jugar en la acera

Pipicalzaslargas – Me he hecho un poco de daño

Ciclista – No ha sido nada

Pipicalzaslargas – Tienes razón, ya se que no se puede jugar en la acera

Narrador – Mientras mantienen esta conversación, también llega al lugar la Cenicienta

Cenicienta - ¡Hola!, ¿qué es eso que llevas? (dirigiéndose al ciclista)

Ciclista – Es una bici

Barrendero – Oye, tu eres la Cenicienta ¿verdad?

Cenicienta – Sí, estoy dando una vuelta por la ciudad. ¿Para qué sirve la bici? (pregunta de nuevo el ciclista)

Barrendero – Para montar, para dar un paseo, para correr, para ir por ahí

Cenicienta – (Dirigiéndose al barrendero) Y usted, ¿qué tal está?

Barrendero – Estoy muy bien, aquí barriendo la basura. (Después de contestar a la Cenicienta se dirige a Pipicalzaslargas) Oye Pipi, la próxima vez tienes que portarte bien

Pipicalzaslargas – Sí, me portaré bien

Cenicienta – (Dirigiéndose al ciclista) ¿Funciona bien?

Ciclista – Sí, pesada. Me voy

Barrendero – Cuidado con los coches. La bicicleta tiene que ir por la derecha. Adiós

QUINTA ESCENA. PABLO NO ES PRINCIPE.

Personajes:

Narrador

Mario (en silla de ruedas)

Marta (acompañante)

Cenicienta

Madrastra

Pablo (¿Príncipe?)

Narrador – Mario es una persona que va en silla de ruedas, Marta le acompaña y tiene algunas dificultades para cruzar la calle por la existencia de barreras arquitectónicas. Se encuentran con la Cenicienta y su madrastra, que vuelven del baile y como otros personajes de los cuentos, también se han perdido en la ciudad. La Cenicienta ha bailado, según indica, con un príncipe, pero ¿seguro que es un príncipe?

Marta – No podemos pasar porque no hay rampa

Mario - ¡Vaya rollo!, pues tendremos que dar la vuelta para cruzar la calle

Marta – Sí, tenemos que ir por el otro paso de cebra porque allí hay rampa

Mario – Nos tendremos que quejar al alcalde

Narrador – Entran al escenario la Cenicienta y su madrastra por la acera. A la Cenicienta le falta un zapato

Cenicienta – Buenas tardes, por favor, ¿nos podrían ayudar?

Mario - ¿Quiénes sois vosotras?, ¿de dónde salís vestidas de esa manera y qué es lo que queréis?

Cenicienta – (Dirigiéndose al público) Voy a presentarme al público. Ella es mi madre, bueno mi madrastra y yo soy la Cenicienta. Venimos de un baile y nos hemos perdido

Marta - ¡Qué mujeres más raras!. ¿Dónde ha sido el baile?

Madrastra – En el centro cultural

Cenicienta – (Con gesto de gran satisfacción) Y yo he bailado con un príncipe que bailaba muy bien la salsa

Madrastra – No tan bien, no tan bien.

Cenicienta – (Manifestando cierto disgusto) Pero nos hemos tenido que ir, porque mi madre ha dicho que es la hora de cenar

Madrastra – A las nueve a cenar, como todos los días.

Cenicienta – A mí me ha dado mucha pena dejar el baile, con la buena orquesta que había y lo bien que me lo estaba pasando

Madrastra – Sí, pero has perdido un zapato

Narrador – En este momento llega el supuesto príncipe con un zapato en la mano y se dirige a la Cenicienta

Pablo – Hola, me parece que éste es tu zapato. Os he estado buscando para devolverlo

Cenicienta - ¡Mi príncipe! (abriendo los brazos, deseando abrazarle)

Pablo - ¿Pero qué príncipe?. Yo soy Pablo y me gusta bailar, pero no soy ningún príncipe. Toma tu zapato

Cenicienta – El cuento dice que si me va bien tendrás que casarte conmigo

Pablo - ¿Pero qué dices?. Si te va bien es porque es tuyo, pero de casarnos, nada de nada. Podemos ser pareja de baile, si quieres

Cenicienta - ¿Te gustaría bailar conmigo?

Pablo – Podemos vernos mañana y practicamos, ¿te gusta cantar también?. Podemos ir a un karaoke

Narrador – Mario, disgustado, abandonado en su dificultad, llama la atención de los allí presentes

Mario – Pero bueno, ¿nos ayuda alguien a cruzar la calle?

Marta – Eso, a ver quién nos ayuda

Narrador – La Cenicienta, la madrastra y Pablo, se acercan a la silla de ruedas y entre todos consiguen bajarla a la calzada para poder cruzar la calle

Mario – Muchas gracias amigos, sois muy amables y si queréis bailar, en mi casa tengo unos discos de David Bisbal

SEXTA ESCENA. AYUDANDO A LA PERSONA CIEGA.

Personajes:

Narrador

Elena (persona ciega)

Antonio (acompañante)

Bruja

Luis (peatón)

Carlos (peatón)

Conductor de autobús

Tres niñas jugando en la acera

Narrador – Una persona ciega, Elena, va caminando por la calle y va a cruzar por el paso de cebra. Antonio le ayuda a cruzar. Allí se encuentra con una bruja que quiere ir a ver un partido de fútbol. Mientras tanto, dos personas esperan la llegada del autobús y comentan sobre el juego que tres niñas realizan en la acera con una pelota

Elena (persona ciega) – Te necesito mucho a mi lado, eres una gran ayuda para mí y contigo no tengo miedo de ir por las calles ni tampoco a los coches

Antonio (acompañante) – Sabes que soy tu amigo y me gusta estar a tu lado

Elena – Gracias, estoy muy contenta de haberte conocido

Antonio – Esta noche podemos ir a cenar a un restaurante, tú y yo solos. Te regalaré una rosa

Elena – Estaré encantada de ir a cenar contigo. Me tendrás que ayudar y cogerme la mano para que no me caiga

Antonio – Me gusta mucho cogerte de la mano

Narrador – Mientras va transcurriendo esta romántica conversación, aparece una bruja como la de los cuentos tradicionales y se dirige al lugar en el que están Elena y Antonio.

Bruja – Buenas tardes, ¿por dónde se va al campo de fútbol?

Antonio – Por esa calle (señalando con la mano). Está un poco lejos

Bruja – Pues estoy ya muy cansada. Llevo mucho rato andando

Elena – Oiga, que puede coger el autobús

Antonio – Claro, allí está la parada (señalando la parada de autobús que está al lado), donde están esos señores esperando

Antonio – Tan bonita que nos iba la conversación y esta bruja nos ha cortado

Antonio y Elena van saliendo del escenario por la acera. En la parada del autobús, Luis y Carlos están esperando su llegada

Luis (peatón) – Tarda mucho el autobús

Carlos – Sí, yo ya llevo veinte minutos esperando

Narrador – A la parada llega también la bruja

Bruja – Por favor, ¿aquí se coge el autobús para ir al campo de fútbol?

Carlos – Sí, esta es la parada

Bruja - ¿Y cuánto hay que pagar?

Carlos – Un euro, es caro el billete del autobús

Narrador – Enfrente de la parada, al otro lado de la calle, tres niñas, que han salido saltando al escenario, están jugando con la pelota. En ocasiones, alguna de ellas baja a la calzada para coger la pelota.

Luis – Mirad esas niñas en la acera de enfrente, si se les cae la pelota a la calle puede ser muy peligroso, por los coches que pasan

Carlos – Tienes razón, en la calle no se debe jugar.

Luis - Hay que jugar en las plazas o en el parque. En la acera ni se puede jugar ni correr, para no molestar a los que van paseando

Carlos – Ya se acerca el autobús, ya era hora (mirando para el lugar por donde tiene que entrar el autobús)

Narrador – El autobús hace su entrada en el escenario. Se detiene el autobús en la parada y la bruja trata de subir la primera, aunque la llaman la atención.

Luis – Oiga señora, que hay que esperar a que el autobús esté completamente parado para poder subir.

Carlos - Y también hay que guardar la fila

Bruja – Ustedes perdonen, pero es la primera vez que cojo un autobús

Conductor – Subir con cuidado. No apoyarse en las puertas

SÉPTIMA ESCENA. EL FLAUTISTA RECIBE EL DINERO.

Personajes:

Narrador

Policía

Barrendero

Flautista de Hamelín

Alcalde de Hamelín

Niños

Taxista

Narrador – El policía y el barrendero mantienen una conversación animada cuando aparecen en el escenario el flautista de Hamelín y detrás de él van tres niños que siguen el sonido de la flauta. El alcalde trata de llegar a un acuerdo. Al final lo consigue y en taxi se van al pueblo de Hamelín. El policía y el barrendero siguen con su conversación sobre las normas de circulación. Esta es la última escena de la obra, ¿cómo acabará?. Espero que disfruten de ella.

Policía - ¿Qué tal va el trabajo?

Barrendero – Con ganas de acabar y marchar para casa. Está haciendo mucho calor

Policía – Ya nos falta poco para acabar la jornada

Barrendero - ¿Hay mucha circulación?

Policía – Hoy está la calle tranquila

Barrendero – En Huesca la gente circula bien, ¿no le parece, señor policía?

Policía – Pues tiene razón. Aunque hay unos pocos que conducen con mucha velocidad, la mayoría conducen bien

Barrendero - ¿Y se ponen el cinturón de seguridad?

Policía – Es obligatorio ponerse el cinturón de seguridad. El conductor y todos los que van en el coche. Yo vigilo para ver si cumplen esta norma y para ver si los niños viajan en los asientos traseros.

Narrador – En ese momento aparecen en la escena el Flautista de Hamelín, tocando la flauta y seguido de tres niños y junto a ellos el Alcalde. Dan un par de vueltas por el escenario y se detienen al lado de donde se encuentra el policía y el barrendero

Alcalde – Pero oiga, no se lleve a los niños, que ya le pagaremos

Flautista – Pero querían darme un solo euro

Alcalde – Le daremos cien euros por haber eliminado las ratas, pero deje tranquilos a los niños

Flautista – Lo acordado eran doscientos euros y si no sigo con la flauta

Alcalde – Está bien, está bien. Te daremos los doscientos euros

Flautista – Eso está mejor, llamaré a un taxi para que lleve a los niños al pueblo de Hamelín. (Levanta la mano para detener a un taxi) ¡Taxi, taxi!

Narrador – Sale el taxi al escenario y se detiene al lado de donde están los niños; suben los niños y el alcalde

Flautista – (Dirigiéndose al taxista) Tiene que llevar a estos niños a Hamelín. El alcalde le indicará el camino. ¡Adiós niños, adiós alcalde!

Niños - ¡Adiós, adiós!

Alcalde – Ya me indicará el número de cuenta que ya si eso le iremos pagando uno de estos días

Narrador – Las palabras del alcalde coinciden con la puesta en marcha del taxi que desaparece del escenario

Policía – Circule, circule (Dirigiéndose al taxi)

Barrendero – Hay que reconocer que las normas de tráfico son muy importantes. Y si no se respetan puede haber accidentes

Policía – En la escena segunda casi ha habido un accidente por no cruzar por el paso de cebra.

Barrendero – Todos tenemos que hacer un esfuerzo por conocer y respetar las normas de tráfico

Policía – Pues si eres tan amable, podrías repartir estas hojas entre el público (saca los folletos de un pequeño bolso), que nos informan de algunas normas de educación vial. Mientras tanto, os voy a leer una poesía sobre la educación vial. (Esta poesía la saca del bolsillo)

Barrendero – Llamaré a mis amigos y amigas para que me ayuden. Flautista, alcalde, niños, cenicienta, blancanieves, peatones, venir a ayudarme a repartir estas hojas entre el público

ACTIVIDADES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

(DESDE LOS CUENTOS A
LA CIUDAD. Escenas
teatrales de educación vial)

ASOCIACIÓN DOWN HUESCA

Este programa de comprensión lectora se ha diseñado en colaboración con el Departamento de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Aragón, a través de la ayudas para Proyectos de Temática Educativa (curso 2009-10)

ACTIVIDADES PARA LA COMPRENSIÓN:

- Presentación de la obra

Antes de iniciar la lectura del texto, el/la profesor/a expondrá una breve síntesis del argumento de la obra (temas que aborda, capítulos que contiene, protagonistas, contexto en el que transcurren las acciones, etc.). Por otro lado señalará diferentes relaciones del contenido del texto con diversos aspectos de la vida de los alumnos, así como con determinados contenidos curriculares (área de lengua, conocimiento del medio, educación para la convivencia, etc).

Puede resultar interesante que esta presentación la realicen personas distintas del profesor/a: un padre o una madre, otro profesor, un/a alumno/a de cursos superiores que haya leído el libro, un/a trabajador/a de la biblioteca municipal, un bibliovoluntario, etc. El profesor colaborará con esta persona a la hora de organizar la presentación.

Un ejemplo de presentación de las escenas teatrales puede ser el siguiente: La obra que vamos a representar ahora se titula “De los cuentos a la ciudad”. Es una obra que trata sobre Educación Vial. En siete escenas se presentan distintas situaciones relacionadas con diferentes normas de circulación: normas para cruzar las calles, para circular como peatón por las zonas peatonales, normas en relación al uso de la bicicleta, normas para el uso del transporte público, sobre los juegos en la calle y sobre el comportamiento como usuarios de vehículos particulares. A lo largo de la obra se pone de manifiesto la importancia de conocer y cumplir estas normas

- Presentación de cada escena y formulación de preguntas que despierten el interés

Cuando se ha llevado a cabo la presentación de la obra, los alumnos se disponen a leer los diferentes capítulos. Para centrar a los alumnos en cada capítulo el profesor ofrecerá una idea general del mismo (en la concreción de las actividades de las diferentes escenas que se presentan más adelante, se propone una frase que da una breve idea de la escena; el/la profesor/a podrá ampliarla o modificarla si lo considera conveniente).

Una vez que se ha presentado la escena muy brevemente, se plantean dos o tres preguntas para despertar la curiosidad del niño/a y le pedimos que pueden responder, dando por válidas todas las respuestas, observando la enorme variabilidad de posibilidades que puede haber.

- Lectura de cada escena y otras actividades durante la lectura

Se realizará la lectura de toda la escena en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo: mientras un alumno lee, los demás están atentos para ver si la lectura es exacta; si hay algún error, los demás lo indicamos y se corrige la lectura de la palabra mal leída. El profesor será uno más del grupo y leerá cuando sea su turno. Antes de iniciar la lectura, cada alumno elegirá un personaje y leerá la parte que corresponde a este personaje.

El profesor pondrá especial interés en el hecho de que mientras un alumno o él mismo va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro. Esta conducta será comentada en varias ocasiones con el fin de que los alumnos vayan comprendiendo que esta estrategia de funcionamiento tiene un gran interés en el desarrollo atencional así como en mejorar la exactitud lectora y la velocidad lectora.

Mientras los alumnos van leyendo a turnos el texto, cualquiera de ellos puede preguntar sobre las palabras que van saliendo y cuyo significado no conocen o tienen dudas. También el/la profesor/a puede preguntar por el significado de algunas palabras. El profesor u otro alumno señalarán los errores de lectura que pudieran darse en el desarrollo de la misma. Igualmente se corregirán aquellas conductas que no resulten adecuadas a los objetivos que persigue el grupo.

- Respuesta a preguntas sobre el contenido de los capítulos

Los alumnos responderán a las preguntas sobre el contenido del texto que han leído y sobre otros aspectos relacionados. Debajo de cada pregunta se ofrecen tres respuestas, una de las cuales es la correcta. En el caso de que los alumnos no respondan a alguna pregunta, el profesor podrá ofrecer estas alternativas para que el/la alumno/a elija la que considere correcta. La respuesta correcta está señalada con una x o subrayada.

- Resumen y valoración

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que se ha leído en la escena. El/la profesor/a podrá hacer uso de las preguntas anteriores para orientar la composición. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos. Se incidirá especialmente en las preguntas que también se repiten en el cuaderno de comprensión lectora, de modo que antes de que el niño tenga que realizar el resumen por escrito lo haya realizado ya de modo verbal y haya una gran similitud entre ambos resúmenes.

Después de leído, respondido a las preguntas y realizado el resumen, se pedirá a los alumnos una valoración de la escena, si les ha gustado, si les ha parecido fácil o difícil la lectura, si la han comprendido completamente, si han encontrado muchas palabras desconocidas, etc.

- Ampliamos el vocabulario

Antes de comenzar la lectura de cada escena el profesor indicará a los alumnos que cuando lean una palabra que no comprenden lo indiquen. El profesor y el resto de compañeros tratarán de darle significado a la palabra desconocida (el profesor tratará de que los compañeros vayan dando sus ideas sobre la palabra indicada antes de que aclare el significado de la misma). Esta aclaración se realiza en el momento que surge la duda.

Finalizada la lectura de la escena, el profesor repasa las palabras anotadas sobre las que se tenían dudas, se vuelve a repasar su significado y se invita a los alumnos a que inventen frases realizadas con esas palabras. El/la profesor/a puede considerar oportuno aclarar además otras palabras en cada escena. En este momento se consultará el diccionario con alguna palabra, para que los alumnos vayan aficionándose a su uso. Igualmente se puede utilizar Internet para consultar el significado y observar imágenes distintas del concepto que se analiza.

También se anotan estas palabras en “Nuestro Diccionario” y un alumno cada vez se encargará de anotar el significado de cada palabra, copiándolo del diccionario (esta tarea puede realizarse en casa, contando con la ayuda de los padres).

- Diálogo sobre el proceso lector

Se plantea una conversación con los alumnos sobre la lectura que han realizado, pero no dirigida hacia el contenido que han leído sino al proceso lector. Se trata de focalizar la atención de los alumnos en la propia lectura, en las diferentes habilidades que se precisan para leer (exactitud en la lectura, fluidez y velocidad lectora, pronunciación, comprensión, entonación, conocimiento de las palabras, etc.), en las dificultades que han tenido en la lectura, en los errores cometidos y las posibilidades de solucionarlos, en el reconocimiento de importancia de la lectura y el esfuerzo que debe realizarse para la consecución de los objetivos propuestos, en el reconocimiento de la comprensión lectora como el objetivo fundamental, etc.

- Otras actividades para trabajar la comprensión lectora

El/la profesor/a puede proponer otras actividades que considere adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora.

- Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada escena en lectura silenciosa. Dichas actividades consisten en responder por escrito a una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído. Estas preguntas son algunas de las que ya se han formulado en el contexto de lectura en voz alta y colectiva. Hay preguntas de verdadero o falso, preguntas con respuestas alternativas, frases para completar, preguntas con respuesta libre.

También se propone la realización de un resumen. El resumen se ha trabajado ya en el contexto verbal y en grupo. En el cuaderno se le sugiere que utilice como pista los enunciados de las preguntas (que están formuladas siguiendo la secuencia del relato) reformulándolos. Hay que explicar al alumno esta estrategia y ofrecerle varios ejemplos.

Antes de que el niño se lleve el cuaderno de comprensión lectora se habrá explicado bien toda la tarea que hay que realizar y los apoyos que pueden utilizar, tanto personales como materiales

DESARROLLO METODOLÓGICO DE LAS ACTIVIDADES

ESCENA 1: PRESENTACIÓN.

1. Presentación del capítulo y formulación de preguntas:

Luis y Carla son dos amigos que compran el periódico en el quiosco de Jesús, en el que leen una noticia sorprendente.

Preguntas para despertar el interés: ¿Qué creéis que leen en el periódico? ¿Será una buena noticia?

2. Lectura de la escena y otras actividades durante la lectura:

Una vez repartidos los papeles entre los alumnos, se realiza la lectura de toda la escena, en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo. Mientras un alumno va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro.

Los alumnos pueden preguntar sobre las palabras que van saliendo y cuyo significado no conocen o tiene dudas. También el/la profesor/a puede preguntar por el significado de algunas palabras.

El profesor u otro alumno señalarán los errores de lectura que pudieran darse en el desarrollo de la misma. Igualmente se corregirán aquellas conductas que no resulten adecuadas a los objetivos que persigue el grupo.

Palabras que pueden analizarse: titular, normas de tráfico.

3. Respuesta a las preguntas sobre el contenido del capítulo:

Como puede observarse, junto a determinadas preguntas aparecen 3 respuestas alternativas, una de las cuales es la correcta (aparece señalada); ello es así para que el/la profesor/a pueda ofrecerle este apoyo al alumno si tiene dificultad para recordar la respuesta correcta.

1. ¿A dónde van Luis y Carla?

- a. al parque
- b. al cine
- c. al quiosco X

2. ¿Cuando leen la noticia Luis y Carla cómo se sienten?

- a. preocupados
- b. sorprendidos X
- c. entusiasmados

3. ¿Qué ha ocurrido con los personajes del cuento?
 - a. se han ido de vacaciones
 - b. se han escapado de los cuentos X
 - c. han montado una fiesta todos juntos

4. ¿Para qué se fueron los personajes de los cuentos?
 - a. para conocer la ciudad X
 - b. porque estaban cansados de estar dentro de los cuentos
 - c. para vivir otra vida

5. ¿De qué forma dijeron los personajes que se habían ido de los cuentos?
 - a. mediante un vídeo
 - b. mediante una nota X
 - c. mediante una canción

6. Los personajes de los cuentos sabían las normas de tráfico, ¿verdadero o falso?

4. Resumen y valoración:

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que se ha leído en la escena. El/la profesor/a podrá hacer uso de las preguntas anteriores y de las respuestas para orientar la composición. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos.

Finalmente se pedirá a los alumnos una valoración de la escena: “¿Qué os ha parecido esta escena?, ¿la lectura ha resultado fácil o difícil?, ¿se ha comprendido completamente?, ¿han salido muchas palabras desconocidas?,...”

5. Ampliamos el vocabulario:

Anotamos en “Nuestro Diccionario” las palabras sobre las que han preguntado los alumnos por su significado y aquellas que el/la profesor/a considere oportuno aclarar. El profesor explicará el significado de cada una de ellas, se consultará el diccionario y un alumno cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en “Nuestro Diccionario” (esta tarea puede realizarse en casa). También se puede consultar Internet para visualizar imágenes correspondientes a las palabras.

6. Diálogo sobre el proceso lector:

Se plantea una conversación con los alumnos sobre la lectura que han realizado, pero no dirigida hacia el contenido que han leído sino al proceso lector. Se trata de focalizar la atención de los alumnos en la propia lectura, en las diferentes habilidades que se precisan para leer (exactitud en la lectura, fluidez y velocidad lectora, pronunciación, comprensión, entonación, conocimiento de las palabras, etc.), en las dificultades que han tenido en la lectura, en los errores cometidos y las posibilidades de solucionarlos, en el reconocimiento de la importancia

de la lectura y el esfuerzo que debe realizarse para la consecución de los objetivos propuestos, en el reconocimiento de la comprensión lectora como el objetivo fundamental, etc.

7. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora:

El/la profesor/a puede proponer otras actividades que considere adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora.

8. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora:

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades en el cuaderno de comprensión lectora que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada escena en lectura silenciosa. Esta actividad puede realizarse en clase y también se puede llevar a cabo en casa.

ESCENA 2: CAPERUCITA Y LA ABUELITA SE PIERDEN.

1. Presentación del capítulo y formulación de preguntas:

Luis y Carlos son dos peatones que ven como Caperucita y la Abuelita hablan con un policía y un conductor de un coche.

Preguntas para despertar el interés: ¿De qué creéis que hablaban Caperucita y la Abuelita con el policía y con el conductor del coche?

2. Lectura de la escena y otras actividades durante la lectura:

Una vez repartidos los papeles entre los alumnos, se realiza la lectura de toda la escena, en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo. Mientras un alumno va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro.

Los alumnos pueden preguntar sobre las palabras que van saliendo y cuyo significado no conocen o tiene dudas. También el/la profesor/a puede preguntar por el significado de algunas palabras.

El profesor u otro alumno señalarán los errores de lectura que pudieran darse en el desarrollo de la misma. Igualmente se corregirán aquellas conductas que no resulten adecuadas a los objetivos que persigue el grupo.

Palabras que pueden analizarse: silbato, multa, peatón, calzada.

3. Respuesta a las preguntas sobre el contenido del capítulo:

Como puede observarse, junto a determinadas preguntas aparecen 3 respuestas alternativas, una de las cuales es la correcta (aparece señalada); ello es así para que el/la profesor/a pueda ofrecerle este apoyo al alumno si tiene dificultad para recordar la respuesta correcta.

1. ¿Por qué van Caperucita y la Abuelita a preguntarle al policía?

- a. porque estaban perdidas X
- b. porque les habían robado
- c. porque le conocían

2. ¿Por dónde cruzan Caperucita y la Abuelita?

- a. por un puente
- b. por la calzada X
- c. por el paso de cebra

3. ¿Qué les pasa al cruzar por la calzada?

- a. no les pasa nada
- b. les atropellan
- c. hacen frenar de golpe a un coche para no atropellarles X

4. ¿Qué les dice el policía al verlas cruzar por la calzada?
- a. que si necesitan ayuda
 - b. que la próxima vez les pondrá una multa X
 - c. les pregunta que por qué están fuera del coche
5. Después, ¿dónde querían ir Caperucita y la Abuelita?
- a. a la biblioteca X
 - b. a tomar un café
 - c. al parque
6. ¿Qué opinan Carlos y Luis de lo que han visto?
- a. ha sido gracioso
 - b. tienen que aprender a cruzar por el paso de cebra para que no les atropellen X
 - c. que es correcto lo que han hecho.

4. Resumen y valoración:

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que se ha leído en la escena. El/la profesor/a podrá hacer uso de las preguntas anteriores y de las respuestas para orientar la composición. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos.

Finalmente se pedirá a los alumnos una valoración de la escena: “¿Qué os ha parecido esta escena?, ¿la lectura ha resultado fácil o difícil?, ¿se ha comprendido completamente?, ¿han salido muchas palabras desconocidas?,...”

5. Ampliamos el vocabulario:

Anotamos en “Nuestro Diccionario” las palabras sobre las que han preguntado los alumnos por su significado y aquellas que el/la profesor/a considere oportuno aclarar. El profesor explicará el significado de cada una de ellas, se consultará el diccionario y un alumno cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en “Nuestro Diccionario” (esta tarea puede realizarse en casa). También se puede consultar Internet para visualizar imágenes correspondientes a las palabras.

6. Diálogo sobre el proceso lector:

Se plantea una conversación con los alumnos sobre la lectura que han realizado, pero no dirigida hacia el contenido que han leído sino al proceso lector. Se trata de focalizar la atención de los alumnos en la propia lectura, en las diferentes habilidades que se precisan para leer (exactitud en la lectura, fluidez y velocidad lectora, pronunciación, comprensión, entonación, conocimiento de las palabras, etc.), en las dificultades que han tenido en la lectura, en los errores cometidos y las posibilidades de solucionarlos, en el reconocimiento de la importancia

de la lectura y el esfuerzo que debe realizarse para la consecución de los objetivos propuestos, en el reconocimiento de la comprensión lectora como el objetivo fundamental, etc.

7. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora:

El/la profesor/a puede proponer otras actividades que considere adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora.

8. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora:

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades en el cuaderno de comprensión lectora que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada escena en lectura silenciosa. Esta actividad puede realizarse en clase y también se puede llevar a cabo en casa.

ESCENA 3: BLANCANIEVES VA AL TEATRO.

1. Presentación del capítulo y formulación de preguntas:

Lucas va a al quiosco de Jesús y allí se encuentran a Blancanieves y a un Enanito.

Preguntas para despertar el interés: ¿Cuál será la reacción de Jesús, el quiosquero? ¿Y de Lucas? ¿De qué hablarán con Blancanieves y con el Enanito?

2. Lectura de la escena y otras actividades durante la lectura:

Una vez repartidos los papeles entre los alumnos, se realiza la lectura de toda la escena, en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo. Mientras un alumno va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro.

Los alumnos pueden preguntar sobre las palabras que van saliendo y cuyo significado no conocen o tiene dudas. También el/la profesor/a puede preguntar por el significado de algunas palabras.

El profesor u otro alumno señalarán los errores de lectura que pudieran darse en el desarrollo de la misma. Igualmente se corregirán aquellas conductas que no resulten adecuadas a los objetivos que persigue el grupo.

Palabras que pueden analizarse: semáforo.

3. Respuesta a las preguntas sobre el contenido del capítulo:

Como puede observarse, junto a determinadas preguntas aparecen 3 respuestas alternativas, una de las cuales es la correcta (aparece señalada); ello es así para que el/la profesor/a pueda ofrecerle este apoyo al alumno si tiene dificultad para recordar la respuesta correcta.

1. ¿Dónde quieren ir Blancanieves y el Enanito?

- a. a la piscina
- b. al teatro
- c. al cine

2. ¿Por dónde les dice Lucas que tienen que ir para ir al teatro?

- a. tienen que cruzar la calle por donde quieran
- b. tienen que coger un taxi para llegar porque está lejos
- c. tienen que cruzar la calle por el paso de cebra cuando el semáforo esté verde.

3. El quiosquero, Jesús, les dice que deben tener cuidado con los coche porque van muy rápido, y hay que fijarse al cruzar, ¿verdadero o falso?

4. Blancanieves y el Enanito cruzan cuando está el semáforo en rojo, ¿verdadero o falso?

5. ¿Qué dice Lucas que es importante para ir por la ciudad?

- a. conocer las normas de tráfico
- b. respetar las normas de tráfico
- c. conocer y respetar las normas X

4. Resumen y valoración:

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que se ha leído en la escena. El/la profesor/a podrá hacer uso de las preguntas anteriores y de las respuestas para orientar la composición. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos.

Finalmente se pedirá a los alumnos una valoración de la escena: “¿Qué os ha parecido esta escena?, ¿la lectura ha resultado fácil o difícil?, ¿se ha comprendido completamente?, ¿han salido muchas palabras desconocidas?,...”

5. Ampliamos el vocabulario:

Anotamos en “Nuestro Diccionario” las palabras sobre las que han preguntado los alumnos por su significado y aquellas que el/la profesor/a considere oportuno aclarar. El profesor explicará el significado de cada una de ellas, se consultará el diccionario y un alumno cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en “Nuestro Diccionario” (esta tarea puede realizarse en casa). También se puede consultar Internet para visualizar imágenes correspondientes a las palabras.

6. Diálogo sobre el proceso lector:

Se plantea una conversación con los alumnos sobre la lectura que han realizado, pero no dirigida hacia el contenido que han leído sino al proceso lector. Se trata de focalizar la atención de los alumnos en la propia lectura, en las diferentes habilidades que se precisan para leer (exactitud en la lectura, fluidez y velocidad lectora, pronunciación, comprensión, entonación, conocimiento de las palabras, etc.), en las dificultades que han tenido en la lectura, en los errores cometidos y las posibilidades de solucionarlos, en el reconocimiento de la importancia de la lectura y el esfuerzo que debe realizarse para la consecución de los objetivos propuestos, en el reconocimiento de la comprensión lectora como el objetivo fundamental, etc.

7. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora:

El/la profesor/a puede proponer otras actividades que considere adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora.

8. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora:

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades en el cuaderno de comprensión lectora que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada escena en lectura silenciosa. Esta actividad puede realizarse en clase y también se puede llevar a cabo en casa.

ESCENA 4: PIPICALZASLARGAS SE DESPISTA.

1. Presentación del capítulo y formulación de preguntas:

Pipicalzaslargas anda jugando por el bordillo de la acera mientras el barrendero trabaja y habla con un ciclista. Blancanieves también le pregunta al barrendero por el Enanito que ha perdido.

Preguntas para despertar el interés: ¿Qué le pasará a Pipicalzaslargas? ¿y al ciclista?

2. Lectura de la escena y otras actividades durante la lectura:

Una vez repartidos los papeles entre los alumnos, se realiza la lectura de toda la escena, en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo. Mientras un alumno va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro.

Los alumnos pueden preguntar sobre las palabras que van saliendo y cuyo significado no conocen o tiene dudas. También el/la profesor/a puede preguntar por el significado de algunas palabras.

El profesor u otro alumno señalarán los errores de lectura que pudieran darse en el desarrollo de la misma. Igualmente se corregirán aquellas conductas que no resulten adecuadas a los objetivos que persigue el grupo.

Palabras que pueden analizarse: bordillo.

3. Respuesta a las preguntas sobre el contenido del capítulo:

Como puede observarse, junto a determinadas preguntas aparecen 3 respuestas alternativas, una de las cuales es la correcta (aparece señalada); ello es así para que el/la profesor/a pueda ofrecerle este apoyo al alumno si tiene dificultad para recordar la respuesta correcta.

1. ¿Qué le pasa a Pipicalzaslargas?
 - a. se divierte jugando
 - b. se cae
 - c. va despistada y se choca con la bici del ciclista X

2. ¿Qué le dijo el barrendero a Pipicalzaslargas?
 - a. que lo había hecho mal porque no se puede jugar en la acera X
 - b. que ha sido divertido
 - c. que sí se puede jugar en la acera

3. La Cenicienta sabía lo que era una bicicleta, ¿verdadero o falso?

4. ¿Por dónde dice el barrendero que debe ir la bicicleta?
 - a. por la izquierda de la calzada
 - b. por la acera
 - c. por la derecha de la calzada X

4. Resumen y valoración:

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que se ha leído en la escena. El/la profesor/a podrá hacer uso de las preguntas anteriores y de las respuestas para orientar la composición. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos.

Finalmente se pedirá a los alumnos una valoración de la escena: “¿Qué os ha parecido esta escena?, ¿la lectura ha resultado fácil o difícil?, ¿se ha comprendido completamente?, ¿han salido muchas palabras desconocidas?,...”

5. Ampliamos el vocabulario:

Anotamos en “Nuestro Diccionario” las palabras sobre las que han preguntado los alumnos por su significado y aquellas que el/la profesor/a considere oportuno aclarar. El profesor explicará el significado de cada una de ellas, se consultará el diccionario y un alumno cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en “Nuestro Diccionario” (esta tarea puede realizarse en casa). También se puede consultar Internet para visualizar imágenes correspondientes a las palabras.

6. Diálogo sobre el proceso lector:

Se plantea una conversación con los alumnos sobre la lectura que han realizado, pero no dirigida hacia el contenido que han leído sino al proceso lector. Se trata de focalizar la atención de los alumnos en la propia lectura, en las diferentes habilidades que se precisan para leer (exactitud en la lectura, fluidez y velocidad lectora, pronunciación, comprensión, entonación, conocimiento de las palabras, etc.), en las dificultades que han tenido en la lectura, en los errores cometidos y las posibilidades de solucionarlos, en el reconocimiento de la importancia de la lectura y el esfuerzo que debe realizarse para la consecución de los objetivos propuestos, en el reconocimiento de la comprensión lectora como el objetivo fundamental, etc.

7. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora:

El/la profesor/a puede proponer otras actividades que considere adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora.

8. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora:

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades en el cuaderno de comprensión lectora que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada escena en lectura silenciosa. Esta actividad puede realizarse en clase y también se puede llevar a cabo en casa.

ESCENA 5: PABLO NO ES PRINCIPE.

1. Presentación del capítulo y formulación de preguntas:

Mario es un chico que va en silla de ruedas, y le acompaña Marta. Se encuentran con la Cenicienta y su Madrastra dónde han conocido a Pablo.

Preguntas para despertar el interés: ¿Quién será Pablo? ¿Dónde habrá conocido a la Cenicienta y a su Madrastra? ¿Qué pasará con Mario?

2. Lectura de la escena y otras actividades durante la lectura:

Una vez repartidos los papeles entre los alumnos, se realiza la lectura de toda la escena, en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo. Mientras un alumno va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro.

Los alumnos pueden preguntar sobre las palabras que van saliendo y cuyo significado no conocen o tiene dudas. También el/la profesor/a puede preguntar por el significado de algunas palabras.

El profesor u otro alumno señalarán los errores de lectura que pudieran darse en el desarrollo de la misma. Igualmente se corregirán aquellas conductas que no resulten adecuadas a los objetivos que persigue el grupo.

Palabras que pueden analizarse: barreras arquitectónicas, rampa.

3. Respuesta a las preguntas sobre el contenido del capítulo:

Como puede observarse, junto a determinadas preguntas aparecen 3 respuestas alternativas, una de las cuales es la correcta (aparece señalada); ello es así para que el/la profesor/a pueda ofrecerle este apoyo al alumno si tiene dificultad para recordar la respuesta correcta.

1. ¿Por qué no pueden bajar de la acera Mario y Marta?

- a. porque se ha roto la silla de ruedas
- b. porque no hay rampa, que es una barrera arquitectónica X
- c. porque hay un coche aparcado en el paso de cebra

2. ¿De dónde venían la Cenicienta y la Madrastra?

- a. de un viaje
- b. de compras
- c. de un baile X

3. ¿Quién creía la Cenicienta que era Pablo?

- a. un príncipe X
- b. un rey
- c. un camarero

4. ¿Qué le dice Cenicienta a Pablo cuando le pone el zapato?
- a. que ella no ha perdido ningún zapato
 - b. que ese zapato no es el suyo, se ha equivocado
 - c. que si le va bien tendrán que casarse X
5. Pablo le dice a la Cenicienta que:
- a. pueden ser novios
 - b. quiere ser su amigo
 - c. pueden ser pareja de baile X
6. Pablo le propone ser pareja de baile. Además le dice que podrían ir al karaoke, ¿verdadero o falso?
7. ¿Cómo consiguen bajar de la acera la silla de Mario?
- a. lo consigue Marta
 - b. cogiendo la silla entre la Cenicienta, la Madrastra, Pablo y Marta X
 - c. no lo consiguen

4. Resumen y valoración:

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que se ha leído en la escena. El/la profesor/a podrá hacer uso de las preguntas anteriores y de las respuestas para orientar la composición. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos.

Finalmente se pedirá a los alumnos una valoración de la escena: “¿Qué os ha parecido esta escena?, ¿la lectura ha resultado fácil o difícil?, ¿se ha comprendido completamente?, ¿han salido muchas palabras desconocidas?,...”

5. Ampliamos el vocabulario:

Anotamos en “Nuestro Diccionario” las palabras sobre las que han preguntado los alumnos por su significado y aquellas que el/la profesor/a considere oportuno aclarar. El profesor explicará el significado de cada una de ellas, se consultará el diccionario y un alumno cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en “Nuestro Diccionario” (esta tarea puede realizarse en casa). También se puede consultar Internet para visualizar imágenes correspondientes a las palabras.

6. Diálogo sobre el proceso lector:

Se plantea una conversación con los alumnos sobre la lectura que han realizado, pero no dirigida hacia el contenido que han leído sino al proceso lector. Se trata de focalizar la atención de los alumnos en la propia lectura, en las diferentes habilidades que se precisan para leer (exactitud en la lectura, fluidez y velocidad lectora, pronunciación, comprensión, entonación, conocimiento de las palabras, etc.), en las dificultades que han tenido en la lectura, en los errores cometidos y las posibilidades de solucionarlos, en el reconocimiento de la importancia

de la lectura y el esfuerzo que debe realizarse para la consecución de los objetivos propuestos, en el reconocimiento de la comprensión lectora como el objetivo fundamental, etc.

7. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora:

El/la profesor/a puede proponer otras actividades que considere adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora.

8. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora:

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades en el cuaderno de comprensión lectora que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada escena en lectura silenciosa. Esta actividad puede realizarse en clase y también se puede llevar a cabo en casa.

ESCENA 6: AYUDANDO A LA PERSONA CIEGA.

1. Presentación del capítulo y formulación de preguntas:

Elena es una chica ciega a la que acompaña Antonio. Se encuentran con una Bruja, y luego ella se encuentra con Carlos y Luis en la parada del autobús.

Preguntas para despertar el interés: ¿Qué relación tienen Elena y Antonio? ¿De qué hablarán con la bruja? ¿Y Carlos y Luis, de qué hablarán con la Bruja?

2. Lectura de la escena y otras actividades durante la lectura:

Una vez repartidos los papeles entre los alumnos, se realiza la lectura de toda la escena, en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo. Mientras un alumno va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro.

Los alumnos pueden preguntar sobre las palabras que van saliendo y cuyo significado no conocen o tiene dudas. También el/la profesor/a puede preguntar por el significado de algunas palabras.

El profesor u otro alumno señalarán los errores de lectura que pudieran darse en el desarrollo de la misma. Igualmente se corregirán aquellas conductas que no resulten adecuadas a los objetivos que persigue el grupo.

Palabras que pueden analizarse: bastón.

3. Respuesta a las preguntas sobre el contenido del capítulo:

Como puede observarse, junto a determinadas preguntas aparecen 3 respuestas alternativas, una de las cuales es la correcta (aparece señalada); ello es así para que el/la profesor/a pueda ofrecerle este apoyo al alumno si tiene dificultad para recordar la respuesta correcta.

1. Elena no lleva bastón, sólo se ayuda de Antonio, ¿verdadero o falso?
2. Elena, con ayuda del bastón, cuando va con Antonio por la calle, ¿cómo se siente?
 - a. segura, no tiene miedo X
 - b. nerviosa
 - c. Antonio no le ayuda
3. Cuando Antonio y Elena planean ir a cenar juntos, ¿qué le dice Elena?
 - a. que se verán en el restaurante e irá sola
 - b. que pedirán macarrones
 - c. que le tendrá que ayudar y cogerle de la mano X

4. ¿De qué forma le dicen Antonio y Elena a la Bruja que puede llegar al campo de fútbol?

- a. andando
- b. en avión
- c. cogiendo el autobús X

5. Antonio se enfada porque la Bruja les corta la conversación que estaba teniendo con Elena, ¿verdadero o falso?

6. ¿Qué piensa Luis de las niñas que están jugando con la pelota en la calle?

- a. que es divertido
- b. no piensa nada
- c. que puede ser peligroso por los coches X

7. Luis dice: “en la acera se puede jugar, correr y molestar a los peatones”, ¿verdadero o falso?

8. ¿Qué dice Luis que hay que hacer para coger el autobús?

- a. esperar a que el autobús esté parado completamente
- b. correr tras él para que nos vea el conductor
- c. gritar para que nos oiga el conductor

9. ¿Y Carlos qué dice que hay que hacer para coger correctamente el autobús?

- a. colarse para entrar el primero
- b. guardar la fila
- c. entrar tres personas a la vez.

4. Resumen y valoración:

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que se ha leído en la escena. El/la profesor/a podrá hacer uso de las preguntas anteriores y de las respuestas para orientar la composición. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos.

Finalmente se pedirá a los alumnos una valoración de la escena: “¿Qué os ha parecido esta escena?, ¿la lectura ha resultado fácil o difícil?, ¿se ha comprendido completamente?, ¿han salido muchas palabras desconocidas?,...”

5. Ampliamos el vocabulario:

Anotamos en “Nuestro Diccionario” las palabras sobre las que han preguntado los alumnos por su significado y aquellas que el/la profesor/a considere oportuno aclarar. El profesor explicará el significado de cada una de ellas, se consultará el diccionario y un alumno cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en “Nuestro Diccionario” (esta tarea puede realizarse en casa). También se puede consultar Internet para visualizar imágenes correspondientes a las palabras.

6. Diálogo sobre el proceso lector:

Se plantea una conversación con los alumnos sobre la lectura que han realizado, pero no dirigida hacia el contenido que han leído sino al proceso lector. Se trata de focalizar la atención de los alumnos en la propia lectura, en las diferentes habilidades que se precisan para leer (exactitud en la lectura, fluidez y velocidad lectora, pronunciación, comprensión, entonación, conocimiento de las palabras, etc.), en las dificultades que han tenido en la lectura, en los errores cometidos y las posibilidades de solucionarlos, en el reconocimiento de la importancia de la lectura y el esfuerzo que debe realizarse para la consecución de los objetivos propuestos, en el reconocimiento de la comprensión lectora como el objetivo fundamental, etc.

7. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora:

El/la profesor/a puede proponer otras actividades que considere adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora.

8. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora:

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades en el cuaderno de comprensión lectora que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada escena en lectura silenciosa. Esta actividad puede realizarse en clase y también se puede llevar a cabo en casa.

ESCENA 7: EL FLAUTISTA RECIBE EL DINERO.

1. Presentación del capítulo y formulación de preguntas:

Se encuentran un Policía y un Barrendero y hablan de las normas de circulación. Además el Alcalde y el Flautista negocian sobre unos niños.

Preguntas para despertar el interés: ¿Qué pasará con los niños? ¿Qué opina el Policía de la forma en que circulan los coches? ¿Estará de acuerdo el Barrendero?

2. Lectura de la escena y otras actividades durante la lectura:

Una vez repartidos los papeles entre los alumnos, se realiza la lectura de toda la escena, en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo. Mientras un alumno va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro.

Los alumnos pueden preguntar sobre las palabras que van saliendo y cuyo significado no conocen o tiene dudas. También el/la profesor/a puede preguntar por el significado de algunas palabras.

El profesor u otro alumno señalarán los errores de lectura que pudieran darse en el desarrollo de la misma. Igualmente se corregirán aquellas conductas que no resulten adecuadas a los objetivos que persigue el grupo.

Palabras que pueden analizarse: circulación, cinturón seguridad, normas tráfico.

3. Respuesta a las preguntas sobre el contenido del capítulo:

Como puede observarse, junto a determinadas preguntas aparecen 3 respuestas alternativas, una de las cuales es la correcta (aparece señalada); ello es así para que el/la profesor/a pueda ofrecerle este apoyo al alumno si tiene dificultad para recordar la respuesta correcta.

1. El Barrendero cree que la gente de Huesca circula bien, ¿verdadero o falso?
2. El Policía cree que la gente circula bien en general, pero hay excepciones, ¿por qué?
 - a. algunos deberían llevarse un premio por lo bien que lo hacen
 - b. algunos van a mucho velocidad
 - c. algunos van muy lentos
3. El Policía dice que es obligatorio llevar el cinturón de seguridad, y que vigila para ver si lo cumplen los adultos y los niños en los asientos traseros, ¿verdadero o falso?
4. ¿Qué le dice el Alcalde al Flautista sobre los niños?
 - a. que les lleve al parque de atracciones
 - b. que monten un baile
 - c. que no se los lleve

5. ¿Cuánto dinero le dice el Flautista al Alcalde que deben pagarle?

- a. 2 euros
- b. 1000 euros
- c. 200 euros

6. ¿Cómo van los niños al pueblo?

- a. en autobús
- b. en barco
- c. andando

4. Resumen y valoración:

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que se ha leído en la escena. El/la profesor/a podrá hacer uso de las preguntas anteriores y de las respuestas para orientar la composición. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos.

Finalmente se pedirá a los alumnos una valoración de la escena: “¿Qué os ha parecido esta escena?, ¿la lectura ha resultado fácil o difícil?, ¿se ha comprendido completamente?, ¿han salido muchas palabras desconocidas?,...”

5. Ampliamos el vocabulario:

Anotamos en “Nuestro Diccionario” las palabras sobre las que han preguntado los alumnos por su significado y aquellas que el/la profesor/a considere oportuno aclarar. El profesor explicará el significado de cada una de ellas, se consultará el diccionario y un alumno cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en “Nuestro Diccionario” (esta tarea puede realizarse en casa). También se puede consultar Internet para visualizar imágenes correspondientes a las palabras.

6. Diálogo sobre el proceso lector:

Se plantea una conversación con los alumnos sobre la lectura que han realizado, pero no dirigida hacia el contenido que han leído sino al proceso lector. Se trata de focalizar la atención de los alumnos en la propia lectura, en las diferentes habilidades que se precisan para leer (exactitud en la lectura, fluidez y velocidad lectora, pronunciación, comprensión, entonación, conocimiento de las palabras, etc.), en las dificultades que han tenido en la lectura, en los errores cometidos y las posibilidades de solucionarlos, en el reconocimiento de la importancia de la lectura y el esfuerzo que debe realizarse para la consecución de los objetivos propuestos, en el reconocimiento de la comprensión lectora como el objetivo fundamental, etc.

7. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora:

El/la profesor/a puede proponer otras actividades que considere adecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora.

8. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora:

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades en el cuaderno de comprensión lectora que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada escena en lectura silenciosa. Esta actividad puede realizarse en clase y también se puede llevar a cabo en casa.

CUADERNO DE COMPRESIÓN LECTORA

(DESDE LOS CUENTOS
A LA CIUDAD. Escenas
teatrales de educación vial)

Nombre del alumno/a:

ESCENA 1. PRESENTACIÓN

Personajes:

Narrador

Luis (peatón)

Carla (peatón)

Jesús (quiosquero)

Narrador – Luis y Carla son dos amigos que compran un periódico en el quiosco de Jesús. Allí leen una noticia en la que cuentan que algunos personajes de los cuentos se han escapado del cuento y andan perdidos en la ciudad

Luis - Buenos días, ¿qué le debo?

Quiosquero - Dos euros cincuenta

Luis - (Sacando el dinero de su bolsillo) Aquí tiene, ¡hasta luego!

Quiosquero - Adiós, buenos días

Narrador - Carla coge otro periódico y saca su dinero del monedero

Carla.- Yo también me llevo otro. Aquí va el dinero. ¡Adiós!

Quiosquero.- Gracias. ¡Que vaya bien!

Narrador - Los dos peatones van andando muy lentamente por la acera mientras van repasando algunos titulares, hasta que se detienen cerca del quiosco y, colocándose frente al público, pasan las hojas del periódico, leyendo las noticias. Luis se sorprende de lo que está leyendo.

Luis - ¡Fíjate que noticia!

Carla - ¿De qué noticia me hablas?

Luis - Aquí dicen que algunos personajes de los cuentos han desaparecido

Carla - ¿Qué me dices?

Luis - Lo que oyes, que han desaparecido de los cuentos. Que abres un cuento y no se ve a la Cenicienta, ni a Blancanieves, ni a Caperucita y su abuelita. En fin, que no se sabe donde están.

Carla - ¿Y dónde han podido ir?

Luis - Parece ser que han encontrado una nota en la que explican que han salido de los cuentos para conocer la ciudad.

Carla - ¡Pues sí que estamos bien!

Luis - Estarán cansados de estar siempre en el cuento

Carla - Sí, y seguramente querrán inventar otras historias

Luis - Estoy pensando que no conocerán nada de la ciudad y seguro que ahora estarán perdidos

Carla - Y como son de otra época tampoco sabrán las normas de tráfico para poder ir con seguridad por la calle

Luis - ¡Se ve cada cosa hoy en día!

Carla - (Mirando el reloj) ¿Qué hora es?

Luis - Son ya las doce

Carla - Pues deberíamos ir a casa a preparar la comida

Narrador - Luis y Carla doblan sus periódicos y siguen andando por la acera, hasta salir del escenario. El quiosquero va tras ellos mientras se cierra el telón.

Responde a las preguntas sobre el contenido del texto que has leído:

1. ¿A dónde van Luis y Carla: al parque, al cine o al quiosco?

2. ¿Cuando leen la noticia Luis y Carla cómo se sienten?

- a. preocupados
- b. sorprendidos
- c. entusiasmados

3. ¿Qué ha ocurrido con los personajes del cuento?

- a. se han ido de vacaciones
- b. se han escapado de los cuentos
- c. han montado una fiesta todos juntos

4. ¿Para qué se fueron los personajes de los cuentos?

- a. para conocer la ciudad
- b. porque estaban cansados de estar dentro de los cuentos
- c. para vivir otra vida

5. ¿De qué forma dijeron los personajes que se habían ido de los cuentos?

- a. mediante un vídeo
- b. mediante una nota
- c. mediante una canción

6. Los personajes de los cuentos sabían las normas de tráfico, ¿verdadero o falso?

7. Cuenta con tus palabras lo que has leído en este capítulo. (Si lees las preguntas anteriores y las respuestas, te pueden dar algunas pistas)

ESCENA 2: CAPERUCITA Y LA ABUELITA SE PIERDEN

Personajes:

Narrador

Caperucita

Abuelita

Conductor de coche

Policía

Luis (peatón)

Carlos (peatón)

Narrador – La Abuelita y Caperucita se encuentran perdidas. Van a cruzar la calle por un lugar donde no hay paso de peatones y a punto están de tener un accidente, porque en ese momento pasa por la calzada un coche. Un policía que se encuentra en la acera les llama y les habla de las normas de circulación. Dos peatones han visto lo que ha ocurrido y hablan de ello.

Caperucita - Creo que nos hemos perdido. ¡Ay la leche!. No sé donde estamos, pero veo una persona que creo que nos puede ayudar

Abuelita - Es un policía. ¡Vamos a preguntarle!

Narrador – Las dos mujeres van a cruzar la calle, metiéndose en la calzada, para ir al lugar en el que se encuentra el policía (que se encuentra enfrente de ellas). En ese momento entra en la calzada un automóvil y el conductor se ve obligado a detener bruscamente el vehículo para no atropellarlas.

Conductor – (Sacando una mano por la ventana y agitándola en señal de disgusto) ¡Animales!

Narrador – El conductor, asustado, sigue su camino y se detiene junto a los dos peatones que han observado la escena. El policía también ha visto lo que ha ocurrido y hace sonar un silbato e indica a las mujeres con la mano que se acerquen. Caperucita y su abuela se dirigen rápidas y asustadas al lugar en el que se encuentra el policía

Policía – (Hablando con enojo) ¿Pero dónde vais?. Por la calzada no se puede pasar. Hay que cruzar la calle por los pasos de cebra. La próxima vez os pondré una multa

Abuelita - ¡Qué susto me he dado!. Estoy temblando

Caperucita - Lo sentimos señor policía. No conocíamos esa norma, pero no volverá a ocurrir. ¿Qué es eso de los pasos de cebra?

Policía - Los pasos de cebra son los lugares por donde tienen que pasar los peatones cuando quieren cruzar una calle. Como ese (señalando con el dedo el paso de cebra). Pero, ¿quiénes sois vosotras?, ¿de dónde venís?

Caperucita - Nosotras somos Caperucita Roja y su Abuelita. Hemos salido de nuestro cuento y nos hemos perdido en la ciudad

Policía - ¿Y dónde queréis ir ahora?

Abuelita - A la biblioteca, a entrar otra vez al cuento y estar tranquilas

Policía - ¿Es que no os ha gustado la ciudad?

Caperucita - Sí, es bonita, pero hay mucho jaleo, muchos coches que van a mucha velocidad y no te dejan andar tranquilas. Es mucho más bonito pasear por el bosque, aunque haya lobos. ¡Son más peligrosos los coches que los lobos!

Abuelita - ¡Señor policía, que le digo que por dónde se va a la biblioteca!

Policía - Vayan por esa calle (señalando con la mano) y cuando hayan recorrido unos cincuenta metros, tienen que girar a mano izquierda, y al final de esa calle está la biblioteca.

Narrador – Caperucita y su abuelita salen del escenario por la acera, el policía se detiene en el quiosco viendo las revistas. En la calle siguen los dos peatones en conversación animada con el conductor, que tiene detenido su vehículo

Luis - Hay que ver lo mal que han cruzado esas dos personas

Carlos - Sí, algunos van como locos y no se fijan en nada

Luis - Tienen que aprender a cruzar por el paso de cebra y así no les atropellarán los coches.

Carlos - Sí, y si hay semáforo tienen que cruzar cuando está en verde

Conductor.- Bueno, me voy. Adiós.

Luis y Carlos - Adiós, adiós

Responde a las preguntas sobre el contenido del texto que has leído y sobre otros aspectos relacionados:

1. ¿Por qué van Caperucita y la Abuelita a preguntarle al policía?

- a. porque estaban perdidas
- b. porque les habían robado
- c. porque le conocían

2. ¿Por dónde cruzan Caperucita y la Abuelita: por un puente, por la calzada o por el paso de cebra?

3. ¿Qué les pasa al cruzar por la calzada?

- a. no les pasa nada
- b. les atropellan
- c. hacen frenar de golpe a un coche para no atropellarles

4. ¿Qué les dice el policía al verlas cruzar por la calzada?

- a. que si necesitan ayuda
- b. que la próxima vez les pondrá una multa
- c. les pregunta que por qué están fuera del coche

5. Después, ¿dónde querían ir Caperucita y la Abuelita: a la biblioteca, a tomar un café o al parque?

6. ¿Qué opinan Carlos y Luis de lo que han visto?

- a. ha sido gracioso
- b. tienen que aprender a cruzar por el paso de cebra para que no les atropellen
- c. que es correcto lo que han hecho.

7. Cuenta con tus palabras lo que has leído en este capítulo. (Si lees las preguntas anteriores y las respuestas, te pueden dar algunas pistas.)

ESCENA 3: BLANCANIEVES VA AL TEATRO

Personajes:

Narrador

Jesús (quiosquero)

Lucas (peatón)

Blancanieves

Enanito

Narrador – Blancanieves y un enanito aparecen en la plaza y se encuentran con el quiosquero y un peatón, que se ha detenido a comprar el periódico. Preguntan por el teatro donde tienen que hacer una representación

Quiosquero - ¡Buenos días!, ¿qué quiere?

Peatón – Buenos días, esta revista, ¿qué le debo?

Quiosquero – Dos euros cincuenta

Narrador – Mientras el peatón paga la revista, aparecen por la acera Blancanieves y un enanito. El quiosquero y el peatón se extrañan de su presencia

Peatón – Aquí tiene, adiós. ¿Quiénes son esas personas? (mirando hacia el lugar en el que se encuentran)

Enanito – Somos Blancanieves y un enanito

Blancanieves – Hola, amigos. ¿Por dónde se va al teatro?

Quiosquero - ¿Vais a actuar en el teatro?

Peatón – Tenéis que cruzar esta calle (señalando el paso de cebra). Pero tener cuidado, hay que cruzar cuando el semáforo está en verde.

Blancanieves – Gracias, lo haremos bien, para que no nos pillen.

Blancanieves y el enanito se dirigen hacia el paso de cebra, mientras el quiosquero les hace alguna observación.

Quiosquero – Una vez que hayáis cruzado (señalando con la mano), tenéis que girar en la tercera calle. Tened cuidado con los coches, que van muy rápidos

Peatón – Hace una semana atropellaron a uno

Quiosquero – Porque no se fijó muy bien al cruzar

Blancanieves – Tendremos cuidado al cruzar y esperar a que se ponga verde

Narrador – El semáforo se pone verde y Blancanieves y el enanito se disponen a cruzar la calle por el paso de cebra.

Enanito - ¡Ya está verde, ya podemos pasar!

Blancanieves - Vamos a pasar ahora que está verde

Enanito - ¡Es fácil!. Si está rojo esperamos y si está verde cruzamos.

Blancanieves – Tienes razón, hemos aprendido pronto

Narrador – Mientras Blancanieves y el enanito, que ya han cruzado el paso de cebra, van saliendo del escenario por la acera; el quiosquero y el peatón siguen conversando.

Quiosquero – Para ir por la ciudad es importante conocer las normas de tráfico

Peatón – Conocerlas y respetarlas, porque a veces se conocen pero no se cumplen

Responde a las preguntas sobre el contenido del texto que has leído y sobre otros aspectos relacionados:

1. ¿Dónde quieren ir Blancanieves y el Enanito: a la piscina, al teatro o al cine?

2. ¿Por dónde les dice Lucas que tienen que ir para ir al teatro?

- a. tienen que cruzar la calle por donde quieran
- b. tienen que coger un taxi para llegar porque está lejos
- c. tienen que cruzar la calle por el paso de cebra cuando el semáforo esté verde.

3. El quiosquero, Jesús, les dice que deben tener cuidado con los coche porque van muy rápido, y hay que fijarse al cruzar, ¿verdadero o falso?

4. Blancanieves y el Enanito cruzan cuando está el semáforo en rojo, ¿verdadero o falso?

5. ¿Qué dice Lucas que es importante para ir por al ciudad?

- a. conocer las normas de tráfico
- b. respetar las normas de tráfico
- c. conocer y respetar las normas

6. Cuenta con tus palabras lo que has leído en este capítulo. (Si lees las preguntas anteriores y las respuestas, te pueden dar algunas pistas)

ESCENA 4: PIPICALZASLARGAS SE DESPISTA

Personajes:

Narrador
Pipicalzaslargas
Barrendero
Blancanieves
Cenicienta
Ciclista

Narrador – El barrendero se encuentra trabajando y mantiene una conversación con un ciclista que le pregunta por una dirección. Aparece Blancanieves en la escena preguntando por el enanito que ha perdido. También, más tarde, llega Pipicalzaslargas jugando en el bordillo de la acera (subiendo y bajando a la calzada). Sin prestar atención choca con la bicicleta y tiene un pequeño accidente. Hablan sobre ello. La Cenicienta también se incorpora a la escena y se interesa por la bicicleta.

Ciclista - ¿Dónde está la calle Mayor?

Barrendero – Siga por esa calle y ya la verá

Ciclista – Gracias

Narrador – Antes de que el ciclista se ponga en marcha entra al escenario por la acera Blancanieves

Blancanieves - ¿Dónde está el enanito?

Barrendero – Pues no lo hemos visto por aquí

Blancanieves – Lo voy a buscar

Blancanieves sigue caminando por la acera hasta salir del escenario y en ese momento, por el lado contrario de la calle, entra Pipicalzaslargas, que va saltando desde el bordillo a la calzada, despistada y sin mirar hacia delante. Por esta razón choca ligeramente con la bicicleta, que está detenida junto al barrendero.

Barrendero - Tu eres Pipicalzaslargas, ¿verdad?. Pues has hecho muy mal, no se puede jugar en la acera

Pipicalzaslargas – Me he hecho un poco de daño

Ciclista – No ha sido nada

Pipicalzaslargas – Tienes razón, ya se que no se puede jugar en la acera

Narrador – Mientras mantienen esta conversación, también llega al lugar la Cenicienta

Cenicienta - ¡Hola!, ¿qué es eso que llevas? (dirigiéndose al ciclista)

Ciclista – Es una bici

Barrendero – Oye, tu eres la Cenicienta ¿verdad?

Cenicienta – Sí, estoy dando una vuelta por la ciudad. ¿Para qué sirve la bici? (pregunta de nuevo el ciclista)

Barrendero – Para montar, para dar un paseo, para correr, para ir por ahí

Cenicienta – (Dirigiéndose al barrendero) Y usted, ¿qué tal está?

Barrendero – Estoy muy bien, aquí barriendo la basura. (Después de contestar a la Cenicienta se dirige a Pipicalzaslargas) Oye Pipi, la próxima vez tienes que portarte bien

Pipicalzaslargas – Sí, me portaré bien

Cenicienta – (Dirigiéndose al ciclista) ¿Funciona bien?

Ciclista – Sí, pesada. Me voy

Barrendero – Cuidado con los coches. La bicicleta tiene que ir por la derecha. Adiós

Responde a las preguntas sobre el contenido del texto que has leído y sobre otros aspectos relacionados:

1. ¿Qué le pasa a Pipicalzaslargas?

- a. se divierte jugando
- b. se cae
- c. va despistada y se choca con la bici del ciclista

2. ¿Qué le dijo el barrendero a Pipicalzaslargas?

- a. que lo había hecho mal porque no se puede jugar en la acera
- b. que ha sido divertido
- c. que sí se puede jugar en la acera

3. La Cenicienta sabía lo que era una bicicleta, ¿verdadero o falso?

4. ¿Por dónde dice el barrendero que debe ir la bicicleta?

- a. por la izquierda de la calzada
- b. por la acera
- c. por la derecha de la calzada

5. Cuenta con tus palabras lo que has leído en este capítulo. (Si lees las preguntas anteriores y las respuestas, te pueden dar algunas pistas)

ESCENA 5: PABLO NO ES UN PRÍNCIPE

Personajes:

Narrador

Mario (en silla de ruedas)

Marta (acompañante)

Cenicienta

Madrastra

Pablo (¿Príncipe?)

Narrador – Mario es una persona que va en silla de ruedas, Marta le acompaña y tiene algunas dificultades para cruzar la calle por la existencia de barreras arquitectónicas. Se encuentran con la Cenicienta y su madrastra, que vuelven del baile y como otros personajes de los cuentos, también se han perdido en la ciudad. La Cenicienta ha bailado, según indica, con un príncipe, pero ¿seguro que es un príncipe?

Marta – No podemos pasar porque no hay rampa

Mario - ¡Vaya rollo!, pues tendremos que dar la vuelta para cruzar la calle

Marta – Sí, tenemos que ir por el otro paso de cebra porque allí hay rampa

Mario – Nos tendremos que quejar al alcalde

Narrador – Entran al escenario la Cenicienta y su madrastra por la acera. A la Cenicienta le falta un zapato

Cenicienta – Buenas tardes, por favor, ¿nos podrían ayudar?

Mario - ¿Quiénes sois vosotras?, ¿de dónde salís vestidas de esa manera y qué es lo que queréis?

Cenicienta – (Dirigiéndose al público) Voy a presentarme al público. Ella es mi madre, bueno mi madrastra y yo soy la Cenicienta. Venimos de un baile y nos hemos perdido

Marta - ¡Qué mujeres más raras!. ¿Dónde ha sido el baile?

Madrastra – En el centro cultural

Cenicienta – (Con gesto de gran satisfacción) Y yo he bailado con un príncipe que bailaba muy bien la salsa

Madrastra – No tan bien, no tan bien.

Cenicienta – (Manifestando cierto disgusto) Pero nos hemos tenido que ir, porque mi madre ha dicho que es la hora de cenar

Madrastra – A las nueve a cenar, como todos los días.

Cenicienta – A mí me ha dado mucha pena dejar el baile, con la buena orquesta que había y lo bien que me lo estaba pasando

Madrastra – Sí, pero has perdido un zapato

Narrador – En este momento llega el supuesto príncipe con un zapato en la mano y se dirige a la Cenicienta

Pablo – Hola, me parece que éste es tu zapato. Os he estado buscando para devolverlo

Cenicienta - ¡Mi príncipe! (abriendo los brazos, deseando abrazarle)

Pablo - ¿Pero qué príncipe?. Yo soy Pablo y me gusta bailar, pero no soy ningún príncipe. Toma tu zapato

Cenicienta – El cuento dice que si me va bien tendrás que casarte conmigo

Pablo - ¿Pero qué dices?. Si te va bien es porque es tuyo, pero de casarnos, nada de nada. Podemos ser pareja de baile, si quieres

Cenicienta - ¿Te gustaría bailar conmigo?

Pablo – Podemos vernos mañana y practicamos, ¿te gusta cantar también?. Podemos ir a un karaoke

Narrador – Mario, disgustado, abandonado en su dificultad, llama la atención de los allí presentes

Mario – Pero bueno, ¿nos ayuda alguien a cruzar la calle?

Marta – Eso, a ver quién nos ayuda

Narrador – La Cenicienta, la madrastra y Pablo, se acercan a la silla de ruedas y entre todos consiguen bajarla a la calzada para poder cruzar la calle

Mario – Muchas gracias amigos, sois muy amables y si queréis bailar, en mi casa tengo unos discos de David Bisbal

Responde a las preguntas sobre el contenido del texto que has leído y sobre otros aspectos relacionados:

1. ¿Por qué no pueden bajar de la acera Mario y Marta?

- a. porque se ha roto la silla de ruedas
- b. porque no hay rampa, que es una barrera arquitectónica
- c. porque hay un coche aparcado en el paso de cebra

2. ¿De dónde venían la Cenicienta y la Madrastra: de un viaje, de compras o de un baile?

3. ¿Quién creía la Cenicienta que era Pablo?

4. ¿Qué le dice Cenicienta a Pablo cuando le pone el zapato?
- a. que ella no ha perdido ningún zapato
 - b. que ese zapato no es el suyo, se ha equivocado
 - c. que si le va bien tendrán que casarse

5. Pablo le dice a la Cenicienta que:

- a. pueden ser novios
- b. quiere ser su amigo
- c. pueden ser pareja de baile

6. Pablo le propone ser pareja de baile. Además le dice que podrían ir al karaoke, ¿verdadero o falso?

7. ¿Cómo consiguen bajar de la acera la silla de Mario?

- a. lo consigue Marta
- b. cogiendo la silla entre la Cenicienta, la Madrastra, Pablo y Marta
- c. no lo consiguen

8. Cuenta con tus palabras lo que has leído en este capítulo. (Si lees las preguntas anteriores y las respuestas, te pueden dar algunas pistas)

ESCENA 6: AYUDANDO A LA PERSONA CIEGA

Personajes:

Narrador

Elena (persona ciega)

Antonio (acompañante)

Bruja

Luis (peatón)

Carlos (peatón)

Conductor de autobús

Tres niñas jugando en la acera

Narrador – Una persona ciega, Elena, va caminando por la calle y va a cruzar por el paso de cebra. Antonio le ayuda a cruzar. Allí se encuentra con una bruja que quiere ir a ver un partido de fútbol. Mientras tanto, dos personas esperan la llegada del autobús y comentan sobre el juego que tres niñas realizan en la acera con una pelota

Elena (persona ciega) – Te necesito mucho a mi lado, eres una gran ayuda para mí y contigo no tengo miedo de ir por las calles ni tampoco a los coches

Antonio (acompañante) – Sabes que soy tu amigo y me gusta estar a tu lado

Elena – Gracias, estoy muy contenta de haberte conocido

Antonio – Esta noche podemos ir a cenar a un restaurante, tú y yo solos. Te regalaré una rosa

Elena – Estaré encantada de ir a cenar contigo. Me tendrás que ayudar y cogermela mano para que no me caiga

Antonio – Me gusta mucho cogerte de la mano

Narrador – Mientras va transcurriendo esta romántica conversación, aparece una bruja como la de los cuentos tradicionales y se dirige al lugar en el que están Elena y Antonio.

Bruja – Buenas tardes, ¿por dónde se va al campo de fútbol?

Antonio – Por esa calle (señalando con la mano). Está un poco lejos

Bruja – Pues estoy ya muy cansada. Llevo mucho rato andando

Elena – Oiga, que puede coger el autobús

Antonio – Claro, allí está la parada (señalando la parada de autobús que está al lado), donde están esos señores esperando

Antonio – Tan bonita que nos iba la conversación y esta bruja nos ha cortado

Antonio y Elena van saliendo del escenario por la acera. En la parada del autobús, Luis y Carlos están esperando su llegada

Luis (peatón) – Tarda mucho el autobús

Carlos – Sí, yo ya llevo veinte minutos esperando

Narrador – A la parada llega también la bruja

Bruja – Por favor, ¿aquí se coge el autobús para ir al campo de fútbol?

Carlos – Sí, esta es la parada

Bruja - ¿Y cuánto hay que pagar?

Carlos – Un euro, es caro el billete del autobús

Narrador – Enfrente de la parada, al otro lado de la calle, tres niñas, que han salido saltando al escenario, están jugando con la pelota. En ocasiones, alguna de ellas baja a la calzada para coger la pelota.

Luis – Mirad esas niñas en la acera de enfrente, si se les cae la pelota a la calle puede ser muy peligroso, por los coches que pasan

Carlos – Tienes razón, en la calle no se debe jugar.

Luis - Hay que jugar en las plazas o en el parque. En la acera ni se puede jugar ni correr, para no molestar a los que van paseando

Carlos – Ya se acerca el autobús, ya era hora (mirando para el lugar por donde tiene que entrar el autobús)

Narrador – El autobús hace su entrada en el escenario. Se detiene el autobús en la parada y la bruja trata de subir la primera, aunque la llaman la atención.

Luis – Oiga señora, que hay que esperar a que el autobús esté completamente parado para poder subir.

Carlos - Y también hay que guardar la fila

Bruja – Ustedes perdonen, pero es la primera vez que cojo un autobús

Conductor – Subir con cuidado. No apoyarse en las puertas

Responde a las preguntas sobre el contenido del texto que has leído y sobre otros aspectos relacionados:

1. Elena no lleva bastón, sólo se ayuda de Antonio, ¿verdadero o falso?

2. Elena, con ayuda del bastón, cuando va con Antonio por la calle, ¿cómo se siente?

- a. segura, no tiene miedo
- b. nerviosa
- c. Antonio no le ayuda

3. Cuando Antonio y Elena planean ir a cenar juntos, ¿qué le dice Elena?

- a. que se verán en el restaurante e irá sola
- b. que pedirán macarrones
- c. que le tendrá que ayudar y cogerle de la mano

4. ¿De qué forma le dicen Antonio y Elena a la Bruja que puede llegar al campo de fútbol: andando, en avión o cogiendo el autobús?

5. Antonio se enfada porque la Bruja les corta la conversación que estaba teniendo con Elena, ¿verdadero o falso?

6. ¿Qué piensa Luis de las niñas que están jugando con la pelota en la calle?

- a. que es divertido
- b. no piensa nada
- c. que puede ser peligroso por los coches

7. Luis dice: “en la acera se puede jugar, correr y molestar a los peatones”, ¿verdadero o falso?

8. ¿Qué dice Luis que hay que hacer para coger el autobús?

- a. esperar a que el autobús esté parado completamente
- b. correr tras él para que nos vea el conductor
- c. gritar para que nos oiga el conductor

9. ¿Y Carlos qué dice que hay que hacer para coger correctamente el autobús?

- a. colarse para entrar el primero
- b. guardar la fila
- c. entrar tres personas a la vez.

10. Cuenta con tus palabras lo que has leído en este capítulo. (Si lees las preguntas anteriores y las respuestas, te pueden dar algunas pistas)

ESCENA 7: EL FLAUTISTA RECIBE EL DINERO

Personajes:

Narrador

Policía

Barrendero

Flautista de Hamelín

Alcalde de Hamelín

Niños

Taxista

Narrador – El policía y el barrendero mantienen una conversación animada cuando aparecen en el escenario el flautista de Hamelín y detrás de él van tres niños que siguen el sonido de la flauta. El alcalde trata de llegar a un acuerdo. Al final lo consigue y en taxi se van al pueblo de Hamelín. El policía y el barrendero siguen con su conversación sobre las normas de circulación. Esta es la última escena de la obra, ¿cómo acabará?. Espero que disfruten de ella.

Policía - ¿Qué tal va el trabajo?

Barrendero – Con ganas de acabar y marchar para casa. Está haciendo mucho calor

Policía – Ya nos falta poco para acabar la jornada

Barrendero - ¿Hay mucha circulación?

Policía – Hoy está la calle tranquila

Barrendero – En Huesca la gente circula bien, ¿no le parece, señor policía?

Policía – Pues tiene razón. Aunque hay unos pocos que conducen con mucha velocidad, la mayoría conducen bien

Barrendero - ¿Y se ponen el cinturón de seguridad?

Policía – Es obligatorio ponerse el cinturón de seguridad. El conductor y todos los que van en el coche. Yo vigilo para ver si cumplen esta norma y para ver si los niños viajan en los asientos traseros.

Narrador – En ese momento aparecen en la escena el Flautista de Hamelín, tocando la flauta y seguido de tres niños y junto a ellos el Alcalde. Dan un par de vueltas por el escenario y se detienen al lado de donde se encuentra el policía y el barrendero

Alcalde – Pero oiga, no se lleve a los niños, que ya le pagaremos

Flautista – Pero querían darme un solo euro

Alcalde – Le daremos cien euros por haber eliminado las ratas, pero deje tranquilos a los niños

Flautista – Lo acordado eran doscientos euros y si no sigo con la flauta

Alcalde – Está bien, está bien. Te daremos los doscientos euros

Flautista – Eso está mejor, llamaré a un taxi para que lleve a los niños al pueblo de Hamelín. (Levanta la mano para detener a un taxi) ¡Taxi, taxi!

Narrador – Sale el taxi al escenario y se detiene al lado de donde están los niños; suben los niños y el alcalde

Flautista – (Dirigiéndose al taxista) Tiene que llevar a estos niños a Hamelín. El alcalde le indicará el camino. ¡Adiós niños, adiós alcalde!

Niños - ¡Adiós, adiós!

Alcalde – Ya me indicará el número de cuenta que ya si eso le iremos pagando uno de estos días

Narrador – Las palabras del alcalde coinciden con la puesta en marcha del taxi que desaparece del escenario

Policía – Circule, circule (Dirigiéndose al taxi)

Barrendero – Hay que reconocer que las normas de tráfico son muy importantes. Y si no se respetan puede haber accidentes

Policía – En la escena segunda casi ha habido un accidente por no cruzar por el paso de cebra.

Barrendero – Todos tenemos que hacer un esfuerzo por conocer y respetar las normas de tráfico

Policía – Pues si eres tan amable, podrías repartir estas hojas entre el público (saca los folletos de un pequeño bolso), que nos informan de algunas normas de educación vial. Mientras tanto, os voy a leer una poesía sobre la educación vial. (Esta poesía la saca del bolsillo)

Barrendero – Llamaré a mis amigos y amigas para que me ayuden. Flautista, alcalde, niños, cenicienta, blancanieves, peatones, venir a ayudarme a repartir estas hojas entre el público

Responde a las preguntas sobre el contenido del texto que has leído y sobre otros aspectos relacionados:

1. El Barrendero cree que la gente de Huesca circula bien, ¿verdadero o falso?

2. El Policía cree que la gente circula bien en general, pero hay excepciones, ¿por qué?

- a. algunos deberían llevarse un premio por lo bien que lo hacen
- b. algunos van a mucho velocidad
- c. algunos van muy lentos

3. El Policía dice que es obligatorio llevar el cinturón de seguridad, y que vigila para ver si lo cumplen los adultos y los niños en los asientos traseros, ¿verdadero o falso?

4. ¿Qué le dice el Alcalde al Flautista sobre los niños?

- a. que les lleve al parque de atracciones
- b. que monten un baile
- c. que no se los lleve

5. ¿Cuánto dinero le dice el Flautista al Alcalde que deben pagarle?

6. ¿Cómo van los niños al pueblo: en autobús, en barco o andando?

7. Cuenta con tus palabras lo que has leído en este capítulo. (Si lees las preguntas anteriores y las respuestas, te pueden dar algunas pistas)

MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA

**PROGRAMA DE COMPRESIÓN
LECTORA EN ALUMNOS/AS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

GUÍA PARA EL PROFESORADO

Asociación Down Huesca

Coordinador:

Elías Vived Conte

Colaboradores:

Yolanda Herbera Obis

Elisa Torres Oncins

Ana Uyá Urrea

Jorge Arbués Salazar

Todos ellos trabajadores de la Asociación Down Huesca

Este programa de comprensión lectora se ha diseñado en colaboración con el Departamento de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Aragón, a través de la ayudas para Proyectos de Temática Educativa (curso 2009-10)

ÍNDICE	PAGS.
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MODELO DIDÁCTICO MEDIACIONAL.....	8
2.1. El principio de globalización: eje vertebrador de la metodología didáctica.	
2.2. La Zona de Desarrollo Próxima: base de la programación didáctica.	
2.3. La mediación como estrategia de enseñanza.	
2.4. El aprendizaje cooperativo, base de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.	
2.5. Generalización de los aprendizajes: papel de los padres en una red coordinada.	
2.6. Sintaxis del modelo didáctico y orientaciones metodológicas para el desarrollo de cada fase.	
3. PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	24
3.1. Objetivos.	
3.2. Destinatarios.	
3.3. Actividades para la comprensión lectora.	
3.4. Fases en el desarrollo de las actividades.	
3.5. Secuencia didáctica	
3.6. Variaciones en la secuencia didáctica	
3.7. Evaluación y seguimiento del programa	
3.8. Materiales didácticos de apoyo	
4. APLICACIÓN DEL PROGRAMA EN DIFERENTES ÁREAS CURRICULARES.....	35
5. COLABORACIÓN CON LA FAMILIA.....	45
5.1. Participación de los padres en el programa	
5.2. Reuniones con los padres	
5.3. Los cuadernos personales (de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación)	
6. VALORACIÓN DEL PROGRAMA.....	49
6.1. La calidad en los servicios de intervención: los estándares profesionales	
6.2. Estándares de calidad en los programas educativos	
6.3. Elementos constitutivos de un programa educativo	
6.4. Determinación de los estándares de calidad	
6.5. Determinación de los indicadores de calidad	
6.6. Procedimiento de valoración	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
ANEXO 1. VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE ESTÁNDARES DE CALIDAD EN PROGRAMAS EDUCATIVOS.....	61

1. INTRODUCCIÓN

En las aulas escolares, al igual que ocurre en la vida diaria, nos encontramos con personas que, por distintas circunstancias, no pueden seguir el ritmo normal en su quehacer cotidiano, es decir, no afrontan el proceso enseñanza/aprendizaje de la misma manera y con resultados similares a los de sus compañeros de nivel y/o edad. Esto puede estar motivado por distintas circunstancias como déficits físicos, sensoriales, psíquicos, trastornos generalizados del desarrollo, sobredotación intelectual, diferencias étnicas, culturales y/o de idioma, etc. Aparecen diferentes necesidades educativas especiales en los/as alumnos/as, según sea la causa que esté motivando sus dificultades de aprendizaje y/o adaptación al contexto escolar. Necesidades educativas especiales a las que es necesario responder de manera adecuada, no sólo desde el centro escolar sino también desde cualquier ámbito educativo.

Debemos entender la educación como un proceso dinámico que reconoce y atiende a la diversidad de los alumnos y en la que se apoya para permitir a éstos la consecución de las metas más ajustadas a sus características personales. En este sentido, la educación debe partir de una práctica educativa capaz de dar respuesta a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones de todos y cada uno de los alumnos.

Centrándonos en las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales, todos somos conscientes de que los principios de actuación y las metas actuales de la intervención y apoyo reflejan una visión transformada de lo que constituyen las posibilidades de vida de estas personas. La intervención que desarrollan distintos profesionales ha de orientar sus tareas en función de estos principios, siempre de acuerdo a los conocimientos que la psicología científica, la educación y otras disciplinas van proporcionando. Los principios y directrices de actuación en el mundo de la discapacidad han seguido una evolución claramente positiva en las últimas décadas, apostando cada vez más por unas metas similares a las del resto de las personas.

De la desatención y marginación iniciales se pasó a la educación especial, y vista la segregación que ésta generaba se pasó a la normalización e integración de las personas en el ambiente menos restrictivo, lo que finalmente dio lugar a la inclusión educativa, laboral y social de los individuos, basada en las modificaciones ambientales. En estos momentos aparecen planteamientos y programas innovadores como los de escuela inclusiva, empleo con apoyo y vivienda con apoyo, que tratan de ofrecer oportunidades a estas personas para que desarrollen una vida de calidad centrada en su autonomía, su participación social y su integración laboral. Este proceso acaba conduciendo hacia el paradigma de Apoyos, la Autodeterminación de la persona y la búsqueda de la Calidad de Vida (Verdugo, 2003).

Una característica de este nuevo planteamiento es la localización del análisis, que ha pasado de centrarse en las personas con discapacidad, a centrarse cada vez más en los entornos. En este sentido, la labor de los profesionales, familiares, organizaciones e investigadores debe consistir en aportar una crítica de la situación y proponer y demandar cambios positivos en los diferentes contextos, que favorezcan una mayor aceptación y accesibilidad de las personas con discapacidad en los diferentes entornos comunitarios.

Sin embargo, en contraste con estos planteamientos y con respecto a la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria Obligatoria hay que señalar que es significativo el número de alumnos que, procedentes de la inclusión en primaria se derivan hacia la escolarización en centros especiales. Estos datos, que revelan un

cambio sustancial en la modalidad de escolarización cuando los alumnos llegan a la etapa secundaria, invitan a reflexionar sobre las dificultades de escolarización en la ESO y a indagar e investigar respuestas adecuadas a la diversidad en esta etapa educativa.

Avanzar en el desarrollo de la escuela inclusiva, considerada como el lugar donde pueden aprender juntos alumnos diferentes, puede realizarse a partir del desarrollo de metodologías didácticas centradas en la atención a la diversidad de los alumnos. Un recurso o estrategia para atender la diversidad es el aprendizaje cooperativo. En el programa de mejora de la comprensión lectora que presentamos se plantea una primera fase de trabajo en pequeño grupo colaborativo. En esta fase se llevan a cabo una serie de actividades mediadas por el profesor y se plantea un desarrollo de las mismas a través de la estructura de aprendizaje cooperativo.

A pesar de las consideraciones positivas sobre el aprendizaje cooperativo, derivadas de las prácticas e investigaciones que se han desarrollado a lo largo de varias décadas, el aprendizaje cooperativo no es una práctica cotidiana muy extendida en la secundaria y se da una gran discrepancia entre lo que la investigación demuestra que es efectivo a la hora de enseñar y lo que los profesores hacen realmente. Pujolás (2001) señala, a la hora de analizar la discrepancia anterior, que una de las razones que puede explicar el limitado uso que se hace del aprendizaje cooperativo se debe a que a los profesores no les llega, en los cursos de formación, propuestas basadas en este tipo de aprendizaje.

Hoy resulta esencial mejorar la formación de los profesionales (inicial y continua), dotándoles de materiales de apoyo y estrategias adecuadas para encauzar las experiencias de integración; favorecer la innovación de nuevos planteamientos educativos que incidan no sólo sobre las personas con necesidades educativas especiales, sino sobre los escenarios, impulsando en ellos la aceptación, la adaptación y la accesibilidad. Atender la diversidad de los alumnos en el aula con una propuesta didáctica centrada en el aprendizaje cooperativo, regular las adaptaciones curriculares y apoyos individuales y complementarlos con otros aprendizajes sociales, donde la implicación de la familia va a resultar fundamental, potenciar el uso de las TIC para favorecer los aprendizajes; todos estos retos exigen un trabajo importante de investigación y coordinación que favorezcan una cultura y una metodología de trabajo en red.

En esta dirección va el programa que se presenta, porque la Asociación Down Huesca, a través de este proyecto y a partir de la experiencia acumulada durante años quiere seguir trabajando en colaboración con el profesorado de secundaria, ofreciéndoles materiales diversificados y adaptados a las características de aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales. Este programa de comprensión lectora, con los materiales didácticos que se han diseñado pueden ser utilizados en los IES y en otros centros educativos. La finalidad es incrementar los recursos didácticos que pueden responder a las necesidades diversificadas que se dan en el aula inclusiva.

Hay que señalar en este sentido que la Asociación Down Huesca, desde sus orígenes en 1991, mantiene una colaboración excelente con el Servicio Provincial de Educación y con los centros escolares en los que están integrados nuestros alumnos, a través de un programa de seguimiento y coordinación escolar, a través del cual se mantienen varias reuniones con cada centro en los que están integrados los alumnos (durante el curso escolar 2009-10 en 45 centros escolares). Tiene, por tanto, la entidad una vocación de apoyo a los procesos de integración escolar, ofreciendo materiales a los profesores, sugerencias para contribuir a resolver dificultades de conducta o de aprendizaje, reuniones de debate, etc.

Para potenciar y desarrollar la escuela inclusiva, muchos autores relacionados con la inclusión escolar señalan la necesidad de un conjunto de cambios generales encaminados a crear una escuela inclusiva dentro del contexto de la educación general; se trata de llevar a cabo acciones encaminadas a crear una cultura de escuela apoyada en la comunidad, fomentar estructuras organizativas que permitan la formación de equipos colaborativos y procesos de solución de problemas, redefinición del currículo, etc. También son necesarios en el día a día de las clases inclusivas cambios relacionados con la utilización de programas, enseñanza individualizada, coenseñanza, enseñanza cooperativa, adaptaciones curriculares, acomodación de la instrucción y evaluación de alumnos específicos, etc.

Ahora bien, la inclusión se plantea como una ideología social y educativa que defiende el derecho a la participación, sin exclusiones. No se trata tanto de un conjunto de acciones como de una actitud o sistema de creencias ante la educación. La inclusión es una forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado en sí mismo y es valorada su participación y pertenencia al grupo. Ello requiere una transformación de la escuela, de manera que tenga en cuenta la diversidad, como una condición inherente a la persona.

Avanzar en el desarrollo de la escuela inclusiva, considerada como el lugar donde pueden aprender juntos alumnos diferentes, puede realizarse a partir del desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros educativos, como un recurso o estrategia didáctica para atender la diversidad. También la adaptación de contenidos y actividades didácticas irá en la dirección de desarrollar la escuela inclusiva.

La indagación e investigación de respuestas adecuadas a la diversidad en las diferentes etapas educativas y en las diferentes áreas de desarrollo constituye una necesidad para adecuar la respuesta educativa a las características de los alumnos/as. Desarrollar respuestas educativas de calidad en los diferentes centros educativos supone diversificar las actividades, las metodologías, los contenidos curriculares y los materiales didácticos. Todo ello con la finalidad de responder a la diversidad de alumnado que concurre en el aula inclusiva. Diversificar la respuesta educativa para atender la diversidad de necesidades educativas.

Un ámbito de aprendizaje, especialmente importante, es la lectura. La mayoría de alumnos con discapacidad intelectual consiguen dar los primeros pasos en el aprendizaje lector, y tienen algunas dificultades en la comprensión lectora. Al desarrollo de la comprensión lectora van encaminados los contenidos, las actividades y las estrategias didácticas definidas en el programa de comprensión lectora, que se plantea para desarrollar con distintas áreas curriculares, bien sean de primaria, de la ESO, del programa de Transición al Vida Adulta o del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Aunque este programa se ha centrado específicamente en las personas con discapacidad intelectual, el contenido del mismo pretende ofrecerse al profesorado con el fin de ampliar y/o diversificar la respuesta educativa que se ofrece a la diversidad de los alumnos del centro. Lo expresado anteriormente con respecto a las personas con discapacidad pensamos que es igualmente válido para otros alumnos que también presentan dificultades en su aprendizaje, y en general, para todos los alumnos. Estamos convencidos de que tanto la investigación sobre estrategias didácticas como la elaboración de recursos educativos adaptados van a favorecer no solo a este colectivo de alumnos con discapacidades, sino también a otros colectivos con n.e.e. (alumnos procedentes de otras culturas) y, en definitiva, a todos/as los/as alumnos/as.

Para finalizar, señalar que los objetivos básicos que nos hemos planteado en este proyecto se pueden concretar en los siguientes: a) diseñar y elaborar una propuesta didáctica basada en el aprendizaje cooperativo y en la enseñanza mediacional que favorezca la comprensión lectora y con ella la adquisición de aprendizajes de distintas áreas curriculares, para los alumnos con discapacidad intelectual; y b) elaborar y adaptar materiales didácticos utilizando los criterios de la metodología de Lectura Fácil para la realización de las adaptaciones. Este procedimiento de adaptación puede aplicarse a las diferentes áreas curriculares de otras etapas educativas, con el fin de conseguir una diversificación de los materiales curriculares que faciliten la adecuación de las respuestas educativas a la diversidad de alumnos que el profesorado encuentra en el aula inclusiva.

2. MODELO DIDÁCTICO MEDIACIONAL

Las orientaciones didácticas que van a guiar la aplicación del programa están basadas en el trabajo de Molina, Vived y Albés (2008), que presenta un modelo didáctico validado en una muestra de niños con síndrome de Down. A continuación se presentan los principios didácticos que se derivan del modelo señalado y que guían el desarrollo metodológico de las actividades. La amplitud en el tratamiento dado a la metodología didáctica viene justificada por la importancia que le concedemos al proceso de enseñanza – aprendizaje. Hemos querido resaltar no tanto el qué enseñamos, sino el cómo lo enseñamos.

Los principios didácticos que han servido tanto para el diseño de las actividades que se trabajan con cada texto como para el desarrollo de las mismas se pueden concretar en los siguientes: principio de globalización, programación basada en la zona de desarrollo próximo, la mediación como estrategia de enseñanza (basada en la Experiencia de Aprendizaje Mediado), el aprendizaje cooperativo, y la generalización de los aprendizajes. Veamos estos principios, que se recogen del trabajo mencionado de Molina y cols. (2008), orientados hacia la comprensión lectora. También se expone la sintaxis de dicho modelo y las orientaciones metodológicas para el desarrollo de cada fase; dicha sintaxis ha sido el referente de la secuencia didáctica que se plantea en el programa de mejora de la comprensión lectora.

2.1. El principio de globalización: eje vertebrador de la metodología didáctica

En el programa se pretende agrupar los contenidos según el principio de la concentración, consistente en la ordenación de los ámbitos relacionados con las diferentes áreas curriculares, en torno a puntos unitarios vitalmente significativos; es decir, en torno a intereses específicos y operantes en la vida del alumno. Dichos intereses se concretan en diversos textos, relacionados con los objetivos de las áreas mencionadas. Es precisamente a través de la lectura de estos textos como se pretende impulsar la comprensión lectora, de tal modo que se incide no solo en el proceso lector sino en las temáticas que se leen, vinculadas a diferentes áreas de aprendizaje.

El programa se desarrolla a través de un conjunto de textos, a los que les sigue una serie de actividades enfocadas a la comprensión lectora y a los objetivos de las diferentes áreas curriculares. Estas actividades secuenciadas para cada texto se ordenan a modo de unidades didácticas globalizadas en torno a una serie de centros de interés, en los que se incidirá a través de los organizadores previos y la lectura de un texto relacionado. En las actividades se incluirán los componentes relacionados con la comprensión lectora y con los objetivos de las distintas áreas. Se determinarán tareas para desarrollar en pequeño grupo e individualmente. También figurará la determinación de sugerencias para trabajar con la familia, a través de los cuadernos de trabajo personal. Es decir, en cada secuencia de actividades se plantea una serie de actividades para trabajar en pequeño grupo y estas actividades se verán complementadas por las realizadas individualmente (en el centro y en la familia).

2.2. La Zona de Desarrollo Próxima: base de la programación didáctica

La Zona de Desarrollo Próxima, entendida como la distancia que media entre lo que la persona es capaz de hacer por sí misma (nivel de desarrollo efectivo o actual) y lo que es capaz de hacer con ayuda de algún mediador, bien sea una persona, bien una ayuda material (nivel de desarrollo potencial), fue descrita por primera vez por Vigotsky (1964 y 1979) y

hoy en día es un constructo profusamente usado en la literatura psicopedagógica, pero rara vez puesto en práctica en el diseño y desarrollo curricular que da lugar a la praxis didáctica. Ese olvido de tan importante y relevante concepto para la praxis didáctica es aun más grave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que poseen necesidades educativas especiales. Desgraciadamente, cuando se diseñan y desarrollan las programaciones didácticas sin tener en cuenta la Zona de Desarrollo Próxima, se está aceptando de forma implícita que la capacidad de aprendizaje de los alumnos es mucho menor de lo que potencialmente pueden dar de sí, cuando se le suministran los mediadores adecuados, que es como decir cuando se les somete a una experiencia de aprendizaje mediado significativa.

Una programación didáctica fundamentada en la Zona de Desarrollo Próxima requiere, por ejemplo, que el nivel de dificultad de las actividades propuestas se corresponda con el nivel de desarrollo potencial del alumno y no con el nivel de desarrollo efectivo o actual, lo cual exige, a su vez, que los objetivos y los contenidos tengan también como referencia dicho nivel de desarrollo potencial.

El profesorado que intente realizar sus programaciones didácticas de acuerdo con las exigencias de la Zona de Desarrollo Próxima tiene que ser muy consciente de que antes de exigir a sus alumnos que resuelvan las tareas de forma independiente, es necesaria una intervención metodológica que respete los parámetros de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.

2.3. La mediación como estrategia de enseñanza

La educación debe ser un medio para la promoción y el desarrollo de la persona, tanto a nivel individual como social y no un instrumento de selección y clasificación que sólo promociona a los más capacitados. En este sentido, la escuela debe respetar la diversidad del alumnado y adecuar la respuesta educativa a las características específicas de los niños y niñas. Este proceso de adaptación, que parte del conocimiento que se tiene de la individualidad de cada alumno, requiere atender los elementos específicos de las distintas personas que configuran la diversidad en la escuela.

Indagar nuevas vías pedagógicas, proponer a los alumnos didácticas más motivadoras y que les permitan avanzar en los procesos de aprendizaje es una tarea obligada en la acción educativa. Más si los alumnos tienen importantes dificultades de aprendizaje, porque en este caso es necesaria una búsqueda rigurosa de métodos que permitan ir resolviendo los problemas de aprendizaje que van surgiendo.

Las dificultades específicas que se observan en la cognición y el aprendizaje en los niños con síndrome de Down (y también en niños con otras discapacidades intelectuales) pueden atenderse y para ello los distintos contextos educativos deben adaptar su enseñanza a las peculiaridades que presentan. De este modo, tanto el contexto familiar, como el escolar, el social, etc., deben conocer sus dificultades con el fin de situarse en mejores condiciones para remediarlas. También se pueden promover programas específicos que contribuyan a la modificación de su funcionamiento cognitivo.

Otra implicación educativa que se deriva del conocimiento que se va adquiriendo sobre el modo de procesar la información de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales, con la intención de que la práctica pedagógica incorpore lo más rápidamente posible tales conocimientos, es la metodología mediacional. Esta metodología se centra en los procesos más que en los productos o resultados, pretende favorecer la

transferencia de los principios cognitivos a distintos ámbitos de aplicación (familiar, escolar, grupo de amigos,...), incide en comunicar entusiasmo por el aprendizaje, en relacionar las experiencias nuevas con las familiares y en desarrollar el sentimiento de competencia de los alumnos. Esta metodología mediacional es la que se plantea para llevar a cabo el programa de comprensión lectora vinculada a diferentes contenidos curriculares.

Sin duda que esta propuesta pedagógica es oportuna para la resolución de algunas dificultades importantes que los niños con síndrome de Down y con otras discapacidades intelectuales experimentan, como son, entre otras, la consolidación y generalización de sus aprendizajes a tareas y situaciones diferentes a las que originariamente se plantearon.

No somos partidarios de plantear intervenciones educativas con niños y jóvenes con discapacidad intelectual en grupos homogéneos y aislados del resto de sus compañeros, si no es con unos objetivos educativos compensadores muy claros y con una intencionalidad de indagar nuevos planteamientos educativos que, una vez analizados y contrastados, puedan incorporarse a la práctica educativa cotidiana. En el centro escolar deben convivir alumnos con distintas capacidades, con distintas motivaciones, etc., porque esta diversidad enriquece y ayuda a comprender y a respetar lo diferente.

2.3.1. Concepto de mediación

La mediación ha sido utilizada como elemento importante en varias teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo. Ahora bien, ha sido especialmente analizada en las teorías de Vigotsky, Feuerstein y Haywood. Precisamente, Haywood y cols. (1997) consideran que la mayoría de las interacciones entre niños y adultos son potencialmente experiencias de aprendizaje mediadas. Los profesores mediacionales son sistemáticos, directivos, centrados en objetivos cognitivos y optimistas en lo que se refiere a las expectativas de avance de los niños.

La Experiencia del Aprendizaje Mediado es definida por Feuerstein (1996) como una cualidad de la interacción ser humano-entorno, que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un mediador humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo. El mediador selecciona, organiza y planifica los estímulos, variando su amplitud, frecuencia e intensidad y los transforma en poderosos determinantes del comportamiento. El mediador proporciona al individuo un aprendizaje organizado y estructurado; esta modalidad de aprendizaje es crucial para el desarrollo de las funciones cognitivas más elevadas del individuo y para la modificabilidad cognitiva.

Algunos de los objetivos básicos de las interacciones mediadas son los siguientes:

- Seleccionar los estímulos adecuados: contribuir a que los alumnos reduzcan el número y la complejidad de los estímulos con que se encuentran mediante una atención selectiva.
- Centrarse en los aspectos relevantes de un estímulo complejo.
- Repetir la exposición a los estímulos importantes.
- Percibir y comprender las similitudes y diferencias, las relaciones secuenciales, la dimensionalidad, los antecedentes y las consecuencias, y operaciones tales como la comparación, la categorización y las nociones de pasado, presente y futuro.
- Abordar el concepto de la generabilidad o transfer de las experiencias a otros contextos.

2.3.2. Algunas características de la mediación

Las orientaciones didácticas utilizadas en la perspectiva mediacional tienen en consideración las siguientes características:

a. Globalidad: El individuo constituye una entidad unitaria y por ello es necesario actuar en todas las facetas de su desarrollo. No hay que olvidar ni perder la perspectiva unitaria que cualquier ser humano tiene. En este sentido, toda actividad educativa debe articularse dentro de una propuesta educativa que implica a la familia y al centro escolar fundamentalmente, pero también a otros centros educativos en los que se plantean actividades de diversa índole (deportivas, culturales, lúdicas, de refuerzo escolar, rehabilitadoras, etc.). En este sentido es importante que haya una comunicación fluida entre la familia y el centro escolar, así como otros agentes educativos que también se implican en el proceso educativo del alumno/a.

b. Individualización del proceso educativo: Entendido como la personalización de la enseñanza, el proceso educativo debe adaptarse a las características de los alumnos a los que va dirigido, adaptando los objetivos y actividades a las características diferenciales de cada alumno y a sus necesidades personales.

Individualizar la enseñanza no debe ni tiene por qué significar realizar programas, objetivos, actividades y estrategias para cada uno de los alumnos, sino la creación de un abanico suficiente en los niveles de exigencia de los mismos, para hacer posible la superación de los aprendizajes que se plantean para la totalidad de los alumnos.

Con un mismo programa y unos mismos objetivos básicos es posible individualizar el proceso de aprendizaje, cuando existen las condiciones materiales necesarias, no debiéndose esperar de todos los alumnos las mismas realizaciones, sino que el nivel de exigencias vaya en consonancia con las potencialidades de cada alumno, de forma que pueda garantizarse la consecución de los aprendizajes.

c. Tomar en consideración las características del alumnado: A la hora de determinar una estrategia didáctica hay que tener en cuenta tanto las dificultades que se observan en los alumnos como las capacidades que tienen mejores condiciones ("puntos fuertes"). La acción de refuerzo debe apoyarse en los puntos fuertes de aprendizaje, para que sirvan de apoyo a las capacidades más afectadas. De una manera sintética y centrándonos en los alumnos con síndrome de Down, entre las dificultades actitudinales y de aprendizaje que se observan en estos alumnos (siempre teniendo presente la heterogeneidad que se da en el colectivo de personas con síndrome de Down) pueden destacarse las siguientes (Candel, 1993; Florez y Troncoso, 1991; Guerrero, 1995; Molina y Arraiz, 1993; Troncoso y Cerro, 1997; Vived, 2002 b; Arraiz y Molina, 2002):

- Las actitudes hacia determinados aprendizajes que perciben complejos suelen ser negativas. Por tanto, resulta prioritaria una labor dirigida a cambiar estas actitudes negativas en positivas. Es importante establecer unas relaciones afectuosas positivas hacia el entorno educativo y los aprendizajes. Sin el establecimiento de dichas actitudes, la aplicación de un programa educativo está condenado al fracaso de antemano. Dicho establecimiento no va a ser posible si primero no se logra a nivel personal entre el alumno y el profesor.

- Es importante escoger la motivación adecuada a la hora de llevar a cabo las actividades. Sus dificultades y fracasos en las tareas les ha llevado a una desmotivación generalizada. Habrá que tener en cuenta el nivel evolutivo de los alumnos, así como sus intereses.
- El aprendizaje se realiza a ritmo lento, con procesos largos de inestabilidad de los aprendizajes y con lentitud en la consolidación de los mismos.
- Se fatiga rápidamente y su atención no se mantiene por un tiempo prolongado. Es lento en responder a las órdenes que se le dan.
- Su interés por la actividad a veces está ausente o lo mantiene por muy poco tiempo.
- Muchas veces no puede realizar la actividad solo. Requiere la ayuda del adulto o de un compañero, que le ayude en la resolución de la tarea. En ocasiones se habitúa a estas circunstancias y se resiste a trabajar cuando no está presente la figura de apoyo, mermando considerablemente su autonomía en el trabajo.
- La curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea está limitada. No se le ocurre inventar o buscar situaciones nuevas.
- Le cuesta trabajo recordar lo que ha hecho y conocido. No se organiza para aprender de los acontecimientos de la vida diaria.
- Tiene dificultad en solucionar problemas nuevos, aunque éstos sean parecidos a otros vividos anteriormente.
- Cuando se le pide que realice varias tareas en corto tiempo, se confunde y rechaza la situación.

d. Aspectos motivacionales: Es importante que durante el proceso educativo el/la alumno/a se sienta motivado por los buenos resultados. Por ello procuraremos que alcance el éxito proponiéndole tareas relativamente fáciles, complicándolas gradualmente de forma que haya grandes posibilidades de éxito en una actividad nueva cuando ha superado la anterior.

El éxito en una tarea impulsa al enfrentamiento con nuevas dificultades. Para favorecer tal éxito es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Graduar bien los objetivos y las actividades.
- No desmoralizarse ni recriminar al alumno si fracasa en su intento. Se trata de no dar demasiada importancia a sus fracasos. Puede ocurrir que variando los recursos didácticos, la forma de presentación del objetivo, el procedimiento empleado o la situación de aprendizaje, supere la tarea anteriormente fracasada.
- Hay que considerar que en el crecimiento se dan movimientos de avance en alternancia con fases de estancamiento e incluso de retroceso, para volver a avanzar.

- No hay que considerar tan sólo los éxitos e ignorar los fracasos, sino que hay que potenciar aquellos y utilizar éstos de cara a la readaptación del proceso de aprendizaje.

e. Énfasis en los procesos y en la generalización: Haywood y cols. (1997) establecen para los mediadores las siguientes líneas directrices, a la hora de aplicar las actividades con los alumnos:

1. Centrarse en los procesos más que en las respuestas o productos.
2. Hacer preguntas sobre el proceso e intentar obtener respuestas sobre el mismo.
3. Solicitar una justificación, incluso para las respuestas correctas.
4. Utilizar incentivos intrínsecos a la tarea.
5. Aplicar o transferir los principios a los distintos ámbitos de contenido familiar.
6. Comunicar entusiasmo por el aprendizaje.
7. Relacionar las experiencias nuevas con las ya familiares.
8. Obtener de los alumnos las distintas normas a seguir.
9. Hacer hincapié en el orden y predictibilidad del mundo.
10. Establecer estructuras de hábitos lógicos y crear insatisfacción en torno a la imprecisión, la falta de seguridad y la ausencia de razonamientos lógicos.
11. Aceptar tantas respuestas de los alumnos como sea posible, pero corrigiendo las incorrectas o imprecisas.

Para ello los profesores cognitivo-mediacionales extraerán ejemplos y pruebas del pensamiento de los alumnos, de sus experiencias, utilizarán tipos de preguntas más orientadas al proceso que a la respuesta o producto, cuestionarán las respuestas, acertadas o no, y requerirán de los alumnos una justificación y una explicación del proceso. Enseñarán colaborando con los alumnos en la elaboración de generalizaciones a partir de ejemplos, objetos o acontecimientos vividos; también les ayudarán a hacerse conscientes de sus propios procesos de pensamiento, fomentando el funcionamiento cognitivo de los alumnos.

2.4. El aprendizaje cooperativo, base de la Experiencia de Aprendizaje Mediado

El aprendizaje cooperativo es una situación propia de la enseñanza colaborativa, que debe estar contemplada en cualquier modelo didáctico basado en los parámetros de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.

La situación de aprendizaje cooperativo es connatural a la Experiencia de Aprendizaje Mediado y a la programación didáctica basada en la Zona de Desarrollo Próxima, pero no es la única situación de aprendizaje que conviene poner en práctica. De todo lo expuesto hasta aquí es fácil advertir que el modelo didáctico que consideramos más útil para los alumnos requiere estas tres situaciones de aprendizaje: gran grupo (en esta situación el papel preponderante del proceso didáctico corresponde al profesor), pequeño grupo (es la situación propia del aprendizaje cooperativo) y trabajo individual (es el que permite la consolidación de la organización cognitiva). Es decir, el aprendizaje cooperativo es una situación de aprendizaje posible y recomendable, pero no debe ser la única.

Sin embargo, no sería lógico olvidarse de que uno de los principales fines de la educación de cualquier alumno es la socialización de sus hábitos y comportamientos. Y el medio más adecuado para lograrlo es a través de la escolarización integrada con alumnos diferentes, en situación de aprendizaje cooperativo en pequeños grupos.

2.5. Generalización de los aprendizajes: papel de los padres en una red coordinada

La generalización de los aprendizajes constituye uno de los objetivos básicos en el proceso de aprendizaje y por tanto cualquier práctica educativa debe contemplar la generalización como un aspecto nuclear. Entre las dificultades más notables de las personas con discapacidad intelectual se encuentran, precisamente, los bajos niveles de consolidación y generalización de los aprendizajes. Para abordar esta cuestión, el programa plantea un sistema de intervención basado en la configuración de una red coordinada de agentes educativos (profesorado, padres y profesionales de otras entidades) que, desde una perspectiva de interdependencia solidaria, permitan una mayor eficacia de las actuaciones educativas. El papel de los padres resulta fundamental para facilitar la generalización de los aprendizajes. Por otro lado, una técnica eficaz en el desarrollo de generalización es la definida por Haywood como aplicación o puenteo, a través de la cual se pretende vincular los aprendizajes desarrollados en clase con otros ámbitos o contextos. Al desarrollo de estos dos aspectos se dirigen las líneas siguientes.

2.5.1. La aplicación como técnica de mediación y de generalización.

Haywood y cols. (1997) consideran la aplicación como una importante herramienta en la enseñanza mediacional y definen este concepto en los términos que se explican a continuación. Como técnica de la enseñanza mediacional, la aplicación ("Bridging" o "Puenteo") implica hablar sobre cómo y cuándo utilizar nuevos conceptos, relaciones, técnicas o destrezas en una amplia gama de contextos. Se trata, por tanto, de conectar principios y estrategias con aplicaciones. Cada nueva aplicación contribuye a definir los tipos de situaciones en los que un principio determinado puede o no aplicarse y ayudarnos así a distinguir un principio de otro tal vez similar. Además, la práctica en la aplicación de modos de pensar recién aprendidos fomenta la utilización espontánea que el alumno hace de tales aplicaciones.

Cuando los alumnos han alcanzado una conducta simbólica, no tienen que participar en una variedad muy amplia de situaciones para alcanzar cierta comprensión de ellas. Se hace necesario, por tanto, desarrollar una mayor competencia en el pensamiento representacional. Para ello no es preciso que las actividades y materiales de aprendizaje se presenten únicamente en contextos absolutamente concretos. Al contrario, es fundamental partir de situaciones concretas de aprendizaje, comentar los procesos de pensamiento y las estrategias utilizadas, y fomentar el pensamiento representacional tratando de establecer "puentes" a otras situaciones de la vida de los alumnos.

Los profesores mediacionales pueden enseñar importantes modos de pensar y estrategias de resolución de problemas por medios orales, mediante demostración, planteando problemas y solicitando soluciones (y explicaciones sobre esas soluciones). Además discuten con los alumnos una variedad de aplicaciones en distintos ámbitos de sus vidas; es decir, "extraen" de ellos aplicaciones que sirvan a modo de "puentes" entre los mismos procesos de pensamiento (en abstracto) y sus aplicaciones concretas a diversas situaciones. Los principios básicos de la aplicación que proponen los autores son los siguientes:

- a) La aplicación ha de estar vinculada a las funciones cognitivas, no a los contenidos. La aplicación de los contenidos es tentadora, en parte porque resulta fácil. No hay nada malo en la aplicación de contenidos, siempre que se haga de forma que no interfiera o venga a reemplazar la aplicación de las funciones cognitivas. La aplicación de las funciones cognitivas es esencial.

- b) Se han de “extraer” de los alumnos los ejemplos de aplicación; no dárselos. Es importante que los mismos alumnos establezcan sus conexiones entre los procesos de pensamiento y sus aplicaciones en la vida diaria.
- c) La aplicación ha de establecerse con respecto a situaciones familiares. Resultará poco beneficioso (y tal vez algo perjudicial) sugerir o intentar extraer de los niños ejemplos de aplicación con respecto a situaciones que no sean familiares para ellos.
- d) Los ejemplos de aplicación han de ser sencillos y directos desde el punto de vista lógico. Los alumnos han de comprender la conexión entre un principio y su aplicación en un determinado contexto.
- e) Las aplicaciones han de establecerse con respecto a múltiples y variados contextos. Cuanto más numerosas y variadas sean las aplicaciones que utilizan los alumnos mejor contribuirán a la construcción de los esquemas de pensamiento o estructuras mentales del conocimiento. La aplicación de ejemplos ha de hacerse al menos a tres dominios de la vida de los alumnos: a) a otras actividades escolares, b) a la vida hogareña y familiar y c) a las actividades recreativas o entre el grupo de amigos.

2.5.2. Papel de los padres en los programas educativos

La participación de los padres constituye un elemento esencial para el éxito de la intervención educativa en todos los niños y jóvenes y desde luego en los niños y jóvenes con discapacidad. Los padres pueden ejercer una importante influencia en el desarrollo de la autonomía e independencia de sus hijos. Resulta esencial que, en el desarrollo de su propia autoestima, los niños con discapacidad se sientan satisfechos y realizados cuando desempeñan algo por sí mismos.

Generalmente, los/as niños/as con discapacidad que presentan algunas dificultades de aprendizaje, después de salir del colegio, durante algunos días a la semana, acuden a otros centros educativos (fundamentalmente centros específicos para personas con discapacidad, promovidos desde el movimiento asociativo), donde participan en programas formativos que complementan la respuesta educativa de los centros escolares: logopedia, psicomotricidad, programas de educación cognitiva, programa de habilidades sociales, programa de nuevas tecnologías, etc. Aunque el niño invierte mucho tiempo en los centros educativos y en la comunidad, pasa muchas horas en su casa, y aún dispone de más tiempo durante los fines de semana, las vacaciones y los días de fiesta; de modo que, de forma global, pasa más tiempo en casa que en los centros educativos.

El/la niño/a no aprende sólo en la escuela; las experiencias en el hogar, con sus padres y hermanos y aquellas que tiene con sus amigos van a ejercer una enorme influencia sobre su aprendizaje. El/la niño/a va a beneficiarse de numerosas actividades de desarrollo que se llevan a cabo en casa. Así, el desarrollo de su autonomía personal, de su capacidad comunicativa, de su socialización, etc., va a estar influenciada, de un modo decisivo, por la labor de la familia.

- a. La conquista de la autonomía personal.

La autonomía personal es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida de la persona. Cada etapa tiene nuevas exigencias de autonomía; coger el biberón con las dos manos, comer la sopa con la cuchara correctamente, hacerse la cama, elegir un libro para leer, desplazarse solo por la ciudad, etc., son adquisiciones que proporcionan autonomía a las personas y que dependen, entre otros factores, de las capacidades de los niños, de sus experiencias de aprendizaje y de las expectativas de sus educadores.

Además, los padres pueden ayudarles en sus necesidades emocionales. Como todos los niños, necesitan amor, atención y aceptación. Requieren un entorno en el que puedan crecer con seguridad, donde puedan desarrollar su independencia y su propia estima. El que los niños se encuentren a gusto consigo mismos, confíen en sí mismos y puedan experimentar la sensación del éxito, por pequeño que sea, es muy importante para su propia imagen. Si los padres perciben a los hijos de una forma positiva, éstos lo captarán y se sentirán aceptados y queridos. El bienestar emocional es de la máxima importancia en el desarrollo de cualquier niño.

b. Comunicación y socialización.

La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y la comunicación va a resultar también fundamental. La forma en que los padres hablan al niño, explicándole situaciones y sucesos o leyéndole cuentos o narraciones estimulará su capacidad de comunicación. Ya desde la primera infancia, los rasgos estructurales y semánticos del habla de los padres están en sincronía con el nivel del lenguaje de los niños y con su funcionamiento mental (Cunningham y cols., 1985; Rondal, 1993; Mahoney, 1988). Estos ajustes y adaptaciones del habla al nivel comunicativo del niño, realizados por los padres y otros familiares, son intervenciones didácticas intuitivas que reflejan su capacidad de ajuste al estado de la competencia vocalizadora del niño. Con este lenguaje simple, repetitivo y cargado de afecto, los padres no sólo se adaptan al niño, sino que le comunican sus sentimientos.

A modo de ejemplo, Miller, Leddy y Leavitt (2001) ponen de manifiesto cómo la investigación realizada en familias con niños con síndrome de Down, que analiza la frecuencia de la aportación verbal como un factor importante para promover el desarrollo del lenguaje y la comunicación, ha comprobado que el desarrollo cognitivo y del lenguaje puede mejorarse simplemente con que los padres hablen más y pronuncien frases cada vez más largas, así como expresiones que usen un vocabulario más complejo. Ahora bien, hay que ajustar el lenguaje a los niños para satisfacer su nivel de comprensión, con el fin de facilitar el procesamiento del mensaje.

Estos mismos autores informan, a partir de la investigación revisada, que el estilo de comunicación de las familias y la frecuencia de la comunicación puede indicar por qué algunos niños aprenden el lenguaje más rápidamente que otros. Las familias cuyos hijos hacen buenos progresos en sus habilidades de lenguaje y de comunicación comparten las siguientes características:

- Seleccionan los niveles del lenguaje en función de la capacidad del niño para entender el mensaje y no por su habilidad para producirlo.
- Las familias persiguen objetivos realistas en su comunicación con sus hijos.
- Esperan que todos sus hijos aprendan a leer.
- Se centran en comprender el contenido de los mensajes de sus hijos y no se preocupan por las formas que dichos mensajes adoptan.

- Realizan pruebas de audición cada 6 meses hasta que el hijo tiene 8-10 años de edad.
- Ofrecen a sus hijos experiencias frecuentes y variadas fuera de casa.

Otro de los ámbitos en el que resulta imprescindible la participación de la familia, y por tanto la colaboración familia-escuela, es el de la socialización, que depende de forma interactiva de dos contextos fundamentales: la familia y la escuela, que están obligadas a coordinar los esfuerzos con el fin de alcanzar el desarrollo más armónico posible de los alumnos.

c. Colaboración en los programas educativos.

Pero además de la implicación familiar en las actividades que inciden en la autonomía personal del niño y en el desarrollo de su comunicación y socialización, también las familias pueden participar en el logro de los objetivos educativos que los centros escolares se plantean con sus hijos.

Para ello los centros educativos (colegios, institutos, asociaciones, ...) deben considerar a la familia como un elemento más a la hora de planificar el refuerzo educativo del alumno con discapacidad, de modo que el papel a jugar por parte de las familias tiene que ser del máximo compromiso. En este sentido, es necesario articular actividades que traten de coordinar los diferentes escenarios, específicamente el escolar, el familiar y el asociativo (si el/la alumno/a asiste a los programas que se organizan en el seno de muchas asociaciones de personas con discapacidad).

Con respecto al programa de comprensión lectora, el trabajo en pequeño grupo que se plantea y se realiza en clase, debe complementarse con un trabajo individual llevado a cabo en el centro educativo y también en la familia. Ello supone una implicación de los padres y una labor coordinada del profesorado con ellos.

La labor de los padres va a consistir básicamente en orientar a sus hijos en la consecución de los objetivos que se plantean en el programa, así como en valorar, conjuntamente con los hijos, el nivel de adquisición de los conocimientos y contenidos planteados. Tanto el conocimiento de los objetivos como la valoración del nivel de consecución de dichos objetivos se facilitarán a través del cuaderno de trabajo personal y cuadernos de comprensión lectora. (Todos estos aspectos de coordinación y colaboración entre padres y profesores se especifican con más detalle en el capítulo 5. Colaboración con las familias).

2.6. Sintaxis del modelo didáctico y orientaciones metodológicas para el desarrollo de cada fase

A partir de los principios didácticos señalados anteriormente, Molina, Vived y Albés (2008) propusieron una serie de fases en la secuencia didáctica que se explican a continuación. Estas fases se pueden organizar dentro de una unidad didáctica en las distintas áreas curriculares y constituyen el precedente que ha servido para definir la secuencia de actividades en el programa de comprensión lectora.

2.6.1. Fase Primera: Evaluación del Potencial de Aprendizaje

El objetivo de esta fase consiste en conocer la Zona de Desarrollo Próxima de cada alumno/a. Desgraciadamente, no abundan las pruebas destinadas para llevar a cabo este tipo de evaluación y mucho menos las destinadas para los niños con déficit intelectual (en nuestro

país, la única existente es la elaborada por Molina, Arraiz y Garrido, 1995). Por esta razón, a continuación se ofrecen unos consejos procedimentales, con el fin de que los profesores puedan llevar a cabo dicha evaluación de una forma funcional.

Para ello, se debe pasar al niño un conjunto de ejercicios teniendo en cuenta el nivel del aprendizaje previamente asimilado y el nivel del aprendizaje que se desea alcanzar. Los primeros ejercicios (obviamente, serán los más fáciles de resolver) tendrá que realizarlos el alumno sin ayuda de nadie. Los posteriores (los equivalentes al nivel de aprendizaje más elevado que se desea alcanzar) deberá resolverlos con la ayuda de pequeñas pistas (mediadores) que acompañan a dichos ejercicios. Los resultados obtenidos en el primer tipo de ejercicios son los indicadores del nivel de desarrollo actual, mientras que los hallados en el segundo tipo indican el nivel de desarrollo potencial.

El nivel de desarrollo potencial será el indicador válido para conocer el nivel de dificultad de los objetivos, de los contenidos y de las actividades de cada unidad didáctica. En cambio, el nivel de desarrollo actual servirá para determinar la naturaleza del organizador previo que se presenta en la fase siguiente.

2.6.2. Fase Segunda: Presentación de los Organizadores Previos

El concepto de “Organizador Previo” forma parte de la teoría del Aprendizaje Significativo, promovida por Ausubel, Novak y Hanesian (1976). Dichos autores distinguen estos dos tipos de organizadores: de exposición y de comparación. El objetivo fundamental del primero es predisponer la mente del aprendiz, mediante la presentación clara de los objetivos que van a ser estudiados en cada unidad didáctica, con el fin de que sea consciente de lo que se espera de él y para darle confianza de que tales objetivos puede lograrlos si presta la debida atención y si se apoya en sus conocimientos previos durante la resolución de las actividades. En cambio, el objetivo del segundo tipo de organizador consiste en hacer ver al alumno que los nuevos conceptos implicados en cada unidad didáctica poseen una íntima relación con otros conceptos previamente aprendidos, o con experiencias vivenciadas previamente y que, además, se corresponden con su nivel de desarrollo efectivo o actual, a pesar de que aparentemente el nivel de dificultad resulta demasiado elevado. Obviamente, ello exige que el profesor tenga la certeza de que esa relación es real y nunca arbitraria, lo que conlleva la necesidad de una evaluación inicial tomando como criterio de la misma esos conocimientos o experiencias previas.

El profesor, o la profesora, debe inspirar en el niño un sentimiento de confianza, demostrándole que los objetivos de cada unidad didáctica están muy relacionados con lo estudiado previamente, o con sus experiencias previas. Para ello, puede ser útil solicitar al niño que cuente lo que sabe acerca de cada uno de los objetivos que figuran en el primer tipo de organizador previo. A continuación, apoyándose en lo que ha relatado el niño (en sentido estricto, el contenido del relato indica los conocimientos previos), es muy útil presentar un esquema, tipo mapa conceptual, con el fin de que quede bien patente la relación existente entre esos conocimientos previos y los nuevos contenidos de la unidad didáctica.

En el trabajo de Molina y cols. (2008) se plantea un primer nivel del mapa conceptual donde se explicitan, de forma muy sintética, los objetivos que se pretenden lograr en cada unidad didáctica, los cuales deben ser leídos por los profesores, quienes, a su vez, explicarán los propósitos relacionales de los mismos con los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos. En el segundo nivel de dicho mapa conceptual se proponen unos cuadros vacíos, con el fin de que el niño, después de haber escuchado la explicación del profesor, o

profesora, seleccione los objetos que correspondan en cada caso (dichos objetos se encuentran desorganizados en la parte baja de la pantalla) e introduzca en cada cuadro vacío los que sean pertinentes. El profesor, o la profesora, debe preguntar al niño acerca de la relación que existe entre lo que indica cada cuadro del primer nivel del mapa conceptual y los objetos que se han introducido en el correspondiente cuadro del segundo nivel. Si el niño no entiende el contenido de esa posible relación, el profesorado debe explicárselo.

Con frecuencia ocurre que determinados niños no son capaces de expresar lo que saben acerca de algo y, naturalmente, en estos casos es necesario que los profesores “saquen” dichos conocimientos mediante hábiles preguntas y que los amplíen con alguna pequeña explicación, con el fin de que dicho marco conceptual proporcione al alumno un contexto significativo en el que pueda apoyarse en cada una de las siguientes fases de la acción didáctica. Cuando los profesores sean conscientes de que el niño está suficientemente motivado, que ha adquirido un nivel mínimo de autoconfianza y que comprende la relación existente entre los objetivos de la nueva unidad didáctica con sus conocimientos previos, se pasará a la fase siguiente.

2.6.3. Fase Tercera: Evaluación Empírica de los conocimientos previos

Teóricamente hablando, con el modo de actuar que ha sido descrito en la fase anterior cabría suponer que el niño ha comprendido de forma significativa el alcance de cada unidad didáctica e igualmente que posee una idea clara de los conocimientos que son la base de los contenidos que se trabajarán en cada unidad didáctica. Sin embargo, en bastantes ocasiones esa certeza no es posible tenerla. Por ello, el objetivo de esta fase es comprobar empíricamente si el niño posee las experiencias o los conocimientos previos que se supone son necesarios para poder lograr entender de forma significativa los nuevos conocimientos que se van a enseñar en cada unidad didáctica.

Para ello, se han diseñado una serie de preguntas muy claras y precisas para cada unidad didáctica, tomando como referencia el nivel de desarrollo actual del niño, o bien los conocimientos aprendidos en unidades anteriores.

En caso de que el niño no posea esos conocimientos, es imprescindible que el profesor, o profesora, se los enseñe debidamente antes de pasar a la fase siguiente, bien repasando alguna unidad anterior, bien ofreciendo las explicaciones que se consideren oportunas y, a continuación, comprobándolo empíricamente.

2.6.4. Fase Cuarta: Experiencia de Aprendizaje Mediado

La raíz de lo que se conoce con la denominación de “Experiencia de Aprendizaje Mediado” está en la teorización que hizo Vygotsky sobre el aprendizaje, aunque la descripción pormenorizada de los componentes de la misma y sus aplicaciones didácticas la ha llevado a cabo Feuerstein (un amplio y claro resumen de este constructo psico-didáctico puede consultarse en Prieto, 1989 y en Feuerstein, 1996). No hay ninguna duda de que ésta es la fase más educativa del modelo didáctico y la que, por tanto, debe producir el auténtico aprendizaje significativo. De ahí la importancia que tiene la intervención directa del profesorado.

En la formulación de las actividades que integran esta fase del modelo didáctico, es un prerrequisito indispensable que, antes de presentar al niño dichas actividades, los profesores y profesoras le expliquen que es importante que realice correctamente dichas actividades,

pero mucho más importante es que aprenda estrategias adecuadas (es decir, procedimientos) capaces de permitir la generalización de las mismas a la solución de actividades semejantes, pero presentadas en contextos diferentes. Igualmente, es fundamental que los profesores y profesoras, antes de que el niño inicie la resolución de las tareas que se le proponen, logren focalizar su atención en algún criterio, o detalle, que ayude al niño a resolver exitosamente las tareas de cada unidad didáctica.

Por ello, es fundamental que, antes de presentar a los niños las actividades que nosotros proponemos, los profesores y profesoras lleven a cabo las siguientes actuaciones didácticas:

A) Explicación

A través de esa explicación se intenta que el niño comprenda no sólo los objetivos que pretendemos que alcance, sino también que entienda el significado de los contenidos y de todos los términos involucrados en la unidad didáctica.

B) Ejemplificación

El profesorado, apoyándose en los recursos materiales que considere más idóneos, debería realizar en presencia de los niños algún ejemplo, enfatizando la importancia que tiene la distinción de lo fundamental y de lo accesorio de cada tarea, una mínima planificación y la selección de buenos procedimientos.

A su vez, se debe incitar a los niños a participar en el desarrollo del ejemplo (es decir, no es suficiente que se dediquen a observar lo que el profesor, o la profesora, hace), proponiéndoles que respondan a determinadas cuestiones, bien sea de forma oral, bien de forma manipulativa.

C) Potenciación del sentimiento de autoconfianza

Es muy importante indicar a los niños que, muy probablemente, van a tener alguna dificultad en la realización de las actividades de esta fase del modelo didáctico, pero que no deben preocuparse porque es normal que así suceda. Por esa razón, hay que dejar claro a los niños que el profesor, o profesora, va observar muy atentamente cómo hacen los ejercicios, para que, al menor fallo que tengan, proporcionarles una ayuda (nunca la solución) destinada a que se fijen en lo sustancial del problema.

D) Focalización

El objetivo es lograr que el niño fije su atención en algún detalle referido a un criterio, o en alguna estrategia, que permita facilitar el desarrollo de la tarea y, en cierto modo, el aprendizaje de procedimientos. A veces ello se puede conseguir mediante la presentación de esquemas o de construcciones manipulativas, o simplemente enfatizando algún criterio o pequeño detalle, con el fin de que descubran de forma visual las partes fundamentales y las accesorias, y cuáles son las mejores estrategias para una solución exitosa de las actividades.

O dicho con otras palabras: se trata de que el profesor, o la profesora, después de haber estimado que el niño ha comprendido las ideas fundamentales del trabajo a realizar como consecuencia de su explicación, y después de haber presentado una ejemplificación, enfatice el algoritmo, heurístico, o el procedimiento que facilita la solución de las actividades a

realizar, mediante la presentación de sencillos esquemas, de construcciones manipulativas, o del énfasis atencional en algún criterio o pequeño detalle.

Una vez realizadas esas acciones didácticas, es el momento de que los niños lleven a cabo las actividades que han sido programadas. Ahora bien, teniendo en cuenta que actividades y recursos mediadores no son dos componentes curriculares que se superponen entre sí, sino que por el contrario tienen que estar diseñados en forma de una red conceptual sistémica en la que estén muy claros los nodos que permitan al alumno encontrar fácilmente las ayudas oportunas cuando tenga necesidad de consultarlas para realizar la tarea exitosamente.

A lo largo de las acciones didácticas, la principal labor de los profesores y profesoras consiste en supervisar todo el proceso, mediante la observación naturalista (es decir, cuando el niño está realizando las tareas propuestas en la situación de aprendizaje elegida) para impedir que el alumno utilice las ayudas de forma indebida y, paralelamente, en mediar el proceso de aprendizaje seleccionando las ayudas, organizándolas, reordenándolas y estructurándolas en función de los objetivos propuestos y, sobre todo, en función de los estilos de aprendizaje y del funcionamiento cognitivo de cada alumno o grupo de alumnos, lo cual conlleva la necesidad de enfatizar el suministro de mediadores que estén más acordes con el modo de procesar la información de cada niño, o con los procesos cognitivos básicos más indemnes en el caso de alumnos discapacitados. Obviamente, este tipo de mediadores no pueden ser programados de forma estandarizada para todos los niños; por ello, las ayudas que se indican en el paquete curricular que hemos desarrollado, sólo deben ser interpretadas como meros ejemplos típicos que el profesorado puede respetar o no.

E) Síntesis generalizadora

Por último, una vez que todo ese proceso didáctico ha concluido, hay que ofrecer al niño un breve compendio o síntesis del trabajo realizado, enfatizando el principio subyacente, la regla general, o el valor aplicativo de la puesta en práctica de las estrategias puestas en juego, con el fin de que los niños comprendan la posibilidad de generalización que entrañan las actividades realizadas.

Cuando el profesorado tiene que poner en práctica la Experiencia de Aprendizaje Mediado interviniendo simultáneamente con varios alumnos, como es la situación típica de un aula, es importante que el proceso se lleve a cabo en situación de trabajo cooperativo en pequeños grupos, pero siempre y cuando los equipos de trabajo se configuren no apoyándose en el criterio de las afinidades de los propios alumnos, sino en las diferencias del nivel de desarrollo actual o efectivo de los miembros de cada equipo (evidentemente, ello quiere decir que la configuración de los equipos tiene que estar muy mediada por el profesor, que es quien conoce realmente esas diferencias), ya que de esa forma los propios compañeros pueden actuar como mediadores relevantes.

No cabe duda de que todo el conjunto de parámetros que deben ser tenidos en cuenta en la Experiencia de Aprendizaje Mediado (intencionalidad, trascendencia, significatividad, competencia, regulación del comportamiento, diferenciación progresiva, planificación y reconciliación integradora; para un conocimiento de las implicaciones didácticas de dichos parámetros puede consultarse Prieto, 1989) no pueden ser totalmente respetados en la secuencia didáctica, ni incluso pueden preverse las mediaciones más pertinentes para cada situación y caso individual. Por ello, y debido a la importancia de dichas mediaciones en función de cada uno de esos parámetros, estamos enfatizando la necesidad de una

intervención muy directa e individualizada por parte del profesorado en esta fase del modelo didáctico.

2.6.5. Fase Quinta: Consolidación de la organización cognitiva

Esta fase del modelo didáctico debe ser entendida como un epílogo de la fase anterior (de hecho, algunos autores la incluyen dentro de la Experiencia de Aprendizaje Mediado), siendo el objetivo fundamental de la misma conocer si dicha experiencia de aprendizaje mediado ha supuesto una reorganización eficaz del funcionamiento cognitivo del alumno y si el proceso didáctico ha logrado que el alumno lleve a cabo generalizaciones y sepa transferir los conocimientos aprendidos a situaciones nuevas. O dicho con otras palabras: esta fase debe entenderse como una especie de evaluación formativa procesual, pudiendo el profesor, o profesora, valerse de una parrilla de observación en la que estén explícitos, de forma muy clara y objetivable, los pasos implicados en cada heurístico que el niño tenga que desarrollar.

En esta fase, antes de que el niño realice las actividades, el profesor, o profesora, debe explicar a los niños que para realizar con éxito dichas actividades lo único que hay que hacer es sintetizar los conocimientos aprendidos a través de un esquema y que él, o ella, le proporcionará pequeñas ayudas procedimentales en cada momento en que el alumno se atasque.

Igualmente, una vez que los niños han realizado las actividades contenidas en la programación de la unidad didáctica, e independientemente de que las hayan finalizado exitosamente, es fundamental que el profesorado presente a los alumnos otros esquemas diferentes para que los completen, procurando que la tarea principal de dichos esquemas sea de tipo relacional.

Para poder comprobar que los niños han conseguido los logros que han sido mencionados anteriormente, el profesor, o profesora, tiene que presentar los esquemas de tal forma que respeten estos dos principios:

A) Diferenciación progresiva del conocimiento: consiste en presentar las tareas de tal forma que el alumno sea capaz de inferir cuáles son los principios generales que subyacen a la tarea propuesta y aplicarlos a la resolución del problema concreto. Para ello, es necesario seleccionar tareas problemáticas que impliquen para su resolución el uso de heurísticos (es decir, nunca tareas mecánicas y repetitivas), los cuales pueden formar parte de las propias tareas, o bien ser presentados al alumno sólo cuando no sepa cómo seguir adelante.

B) Reconciliación integradora: consiste en ofrecer al alumno todos los principios, conceptos y procedimientos que han sido aprendidos en la unidad didáctica, con el fin de que pueda integrarlos en un mapa conceptual significativo, y a continuación, con dicho mapa conceptual ante los ojos, poder hacer un resumen de todo el proceso seguido.

Lógicamente, en esta fase del modelo didáctico el profesorado tiene que estar disponible para ofrecer a los alumnos cuantas aclaraciones precisen durante el tiempo en que estén resolviendo las tareas propuestas, lo cual es algo muy distinto a ofrecerles las soluciones (si un alumno no es capaz de encontrar la solución correcta, a pesar de las ayudas suministradas y de los heurísticos presentados, puede ser conveniente mostrarle la solución).

Como puede comprobarse a través de la explicación suministrada en los párrafos anteriores, el profesorado tiene que tener una participación muy activa en esta fase del modelo didáctico.

2.6.6. Fase Sexta: Evaluación final

A diferencia del objetivo de la evaluación final en el modelo de programación didáctica basada en el paradigma conductista (comprobación del grado de consecución de los objetivos operativos previamente explicitados y suministro del oportuno premio o castigo al alumno), el propósito de esta fase en el contexto del modelo didáctico que hemos elegido consiste en disponer de datos acerca de todo el proceso seguido, con el fin de poder tomar las decisiones que mejor convengan en cada caso, antes de iniciar el desarrollo de la siguiente unidad didáctica (propuesta de actividades recuperadoras, modificaciones en el diseño metodológico, inicio de la siguiente unidad didáctica, etc.).

Para ello puede resultar muy útil disponer de un cuestionario protocolizado con el fin de que el profesorado pueda anotar los datos que considere relevantes para la oportuna toma de decisiones en relación con las actividades de recuperación que se precisen, o para el desarrollo de las siguientes unidades didácticas.

En el paquete curricular que hemos desarrollado se proponen algunas preguntas, las cuales no deben ser entendidas como definitivas. Es decir, es muy importante que los profesores y profesoras personalicen dichas preguntas, lo cual es como decir que planteen a cada niño las preguntas que consideren más pertinentes en función del proceso individual que ha seguido a lo largo de todas las fases del modelo didáctico.

3. PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

3.1. Objetivos

El objetivo fundamental del programa es potenciar la comprensión lectora, no obstante se proponen otros objetivos vinculados a otras habilidades lectoras y también se incide en determinadas habilidades cognitivas y lingüísticas, que se desarrollarán a través de la aplicación de las actividades que se proponen. Podemos concretar los objetivos en los siguientes términos:

- Desarrollar una comprensión lectora adecuada, tratando de comprender el significado de los textos escritos.
- Adquirir fluidez y exactitud lectora para leer textos de diverso tamaño y temática.
- Hacer uso de la lectura para el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas y lingüísticas y para el aprendizaje de contenidos vinculados al medio natural y social.
- Desarrollar actitudes favorables a la lectura, adquiriendo una afición razonable hacia la lectura, en sus diferentes manifestaciones (relatos, poesías, teatro, noticias, etc.)
- Hacer un uso habitual y funcional de la lectura, eligiendo la lectura como una de las actividades a realizar en el tiempo de ocio.
- Potenciar la autonomía personal en el ejercicio de la lectura, tanto para seleccionar los textos que quiere leer como para tomar iniciativas sobre los momentos en que se pone a leer.
- Perfeccionar y progresar en las habilidades de escritura.

Aunque el objetivo fundamental que queremos potenciar con la aplicación del programa es el desarrollo de la comprensión lectora, también queremos focalizar la atención en los objetivos que se plantean en las distintas áreas curriculares. Hay que tener presente que los textos que se pueden proponer para la comprensión lectora están relacionados con diferentes temáticas (conocimiento del medio, ciencias sociales, ciencias naturales, habilidades sociales, autonomía personal, educación vial, etc.). Ello supone un enfoque globalizado con respecto a distintas áreas importantes en el desarrollo integral del niño, dicho enfoque se desarrollará a través de la comprensión lectora vinculada a diferentes temáticas. Los objetivos, por tanto, estarán vinculados tanto a la comprensión lectora como a las distintas áreas curriculares.

3.2. Destinatarios

Este programa está destinado a personas con discapacidad intelectual, y con este colectivo se ha valorado la idoneidad de programa. Ahora bien, este programa de comprensión lectora se dirige también al colectivo de alumnos con dificultades de comprensión lectora, y se plantea como un trabajo de apoyo a los procesos de adaptación curricular, proponiendo didácticas de atención a la diversidad y elaborando recursos curriculares que faciliten la tarea de adaptación.

3.3. Actividades para la comprensión lectora

Aunque hay una gran cantidad de actividades que el/la profesor/a puede plantear para potenciar el desarrollo de la comprensión lectora, presentamos una relación de las que consideramos más interesantes:

- Presentación de los objetivos que se persiguen con la lectura del texto y las actividades propuestas. Se explicitarán los objetivos relativos a la comprensión lectora y también aquellos relacionados con el contenido del texto.
- Presentación del texto que se va a leer.
- Formulación de preguntas, previas a la lectura del texto, sobre aspectos relacionados con el contenido del texto. Estas preguntas tratan de conocer los conocimientos previos de los alumnos a la vez que tratan de despertar el interés por el contenido del texto que va a leer después.
- Uso de esquemas/mapas conceptuales relativos al contenido del texto.
- Lectura en voz alta del texto, realizada en pequeño grupo colaborativo.
- Lectura silenciosa del texto, realizada individualmente.
- Responder a las preguntas sobre el contenido del texto.
- Responder a preguntas relacionadas con el tema del texto.
- Explicar con sus palabras el contenido del texto leído.
- Leer algún párrafo del texto leído anteriormente, al que le falta algunas palabras que tendrá que averiguar.
- Contar una historia similar a la que han leído.
- Completar frases a las que les falta una o más palabras.
- Completar un texto que se presenta, relacionado con el que se ha leído.
- Poner títulos al texto leído.
- Elegir el dibujo que mejor represente el texto leído.
- Asociar diversos dibujos con las frases que les corresponden.
- Ampliar y revisar el vocabulario: uso del diccionario para averiguar el significado de palabras que no se conocen o sobre las que se tienen dudas de su significado.
- Asociar palabras con definiciones.
- Ordenar dibujos relacionados con el texto y contar la historia a partir de los dibujos.
- Contestar si es verdadera o falsa la frase que se presenta y que guarda relación con el texto.
- Escribir otro final para el relato.
- Diálogos sobre el proceso lector: dificultades en la lectura, familiaridad del tema, aparición de palabras desconocidas o difíciles de pronunciar, importancia de la lectura, valoración del texto leído, etc.
- Elaborar una frase que contenga una determinada palabra. O relacionada con un tema determinado.
- Adivinar el nombre que corresponde a las definiciones que se proponen.
- Leer y ordenar las sílabas para formar palabras.
- Leer y ordenar las palabras para formar una frase con sentido.
- Leer y ordenar las frases para formar un relato con sentido.
- Decir una palabra relacionada con cada palabra-modelo.
- Adivinar las letras que faltan a las palabras y leer las palabras.
- Relacionar y asociar las palabras de dos columnas, en cada una de las cuales hay entre 5 y 7 palabras vinculadas en base a diversos criterios.
- Asociar partes de las frases que estén relacionadas.
- Buscar palabras que se relacionen con las que se proponen.
- Nombrar algunas palabras que comiencen por una determinada sílaba.

- Leer solo las palabras que llevan una determinada sílaba.
-

3.4. Fases en el desarrollo de las actividades:

Las actividades que se han reflejado anteriormente pueden realizarse en dos fases, de modo que pueda darse una mayor experiencia educativa y permita consolidar y generalizar los aprendizajes, desde una situación de pequeño grupo a una situación individual:

- a) Actividades verbales en pequeño grupo: En grupos de 3 – 5 alumnos, cada uno con un texto de comprensión lectora, se van leyendo en voz alta, además del texto, las distintas actividades que se proponen en el texto y los alumnos responden a dichas demandas. Son los alumnos quienes leen las preguntas o las actividades que tienen que realizar y quienes responden a esas tareas. El grupo tiene un carácter colaborativo, de modo que se ayudan entre ellos cuando hay dificultades en algunas tareas.
- b) Actividades individuales, lectura silenciosa y respuestas por escrito en el cuaderno de comprensión lectora: Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada texto en lectura silenciosa. Dichas actividades consisten en responder por escrito a una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído y otras tareas que previamente ha trabajado en el contexto de pequeño grupo colaborativo; por tanto el/la alumno/a está en condiciones más favorables para poder responder de modo autónomo y con ciertas garantías de éxito.

3.5. Secuencia didáctica

3.5.1. Principios didácticos

Antes de explicar en las diferentes fases de la secuencia didáctica, vamos a exponer una serie de principios didácticos que deben guiar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la aplicación del programa de comprensión lectora. Dichos principios se basan, como ya se ha indicado, en un modelo experimentado por Molina, Vived y Albés (2008) y que se ha presentado en el capítulo 4. Aunque hay algunas ideas que se repiten, hemos considerado conveniente explicitar estos principios que, en este apartado, queremos orientar hacia el aprendizaje lector.

A. Partir del conocimiento de los procesos cognitivos y las características de aprendizaje de los/as niños/as con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

B. Centrar la valoración del alumno/a en su potencial de aprendizaje.

Conocer el potencial de aprendizaje del alumno supone conocer su Zona de Desarrollo Próximo. Para ello, se debe pasar al niño un conjunto de ejercicios teniendo en cuenta el nivel del aprendizaje previamente asimilado y el nivel del aprendizaje que se desea alcanzar.

El nivel de desarrollo potencial será el indicador válido para conocer el nivel de dificultad de los objetivos, de los contenidos y de las actividades que hay que proponerle. En cambio, el nivel de desarrollo actual servirá para determinar la naturaleza del organizador previo. Los

resultados hallados en esta fase son los que permiten individualizar al máximo toda la programación didáctica.

C. Tener en cuenta la zona de desarrollo próximo a la hora de establecer la programación didáctica para los alumnos.

Una programación didáctica fundamentada en la Zona de Desarrollo Próximo requiere, por ejemplo, que el nivel de dificultad de las actividades propuestas se corresponda con el nivel de desarrollo potencial del alumno y no con el nivel de desarrollo efectivo o actual, lo cual exige, a su vez, que los objetivos y los contenidos tengan también como referencia dicho nivel de desarrollo potencial. En la práctica didáctica, este importante principio quiere decir, ni más ni menos, que hay que tener certeza de que las actividades que se propongan al alumno no pueden ser resueltas exitosamente por ese alumno de forma autónoma, debido a que el nivel de dificultad de las mismas es superior al de su nivel de desarrollo efectivo o actual.

D. Iniciar las experiencias de aprendizaje activando los organizadores previos y valorando los conocimientos iniciales de los alumnos, tratando de impulsar aprendizajes significativos.

Se trata de comprobar empíricamente si el niño posee las experiencias o los conocimientos previos que se supone son necesarios para poder lograr entender de forma significativa los nuevos conocimientos que se van a enseñar. A través de los organizadores previos se pretende predisponer al alumno hacia el aprendizaje, mediante la presentación clara de los objetivos que van a ser perseguidos con las actividades didácticas propuestas, con el fin de que sea consciente de lo que se espera de él y para darle confianza de que tales objetivos puede lograrlos si presta la debida atención y si se apoya en sus conocimientos previos durante la resolución de las actividades. También se intenta hacer ver al alumno que los nuevos conceptos implicados en cada unidad didáctica poseen una íntima relación con otros conceptos previamente aprendidos, o con experiencias vivenciadas previamente y que, además, se corresponden con su nivel de desarrollo efectivo o actual, a pesar de que aparentemente el nivel de dificultad resulta demasiado elevado.

Cuando los profesores sean conscientes de que el alumno está suficientemente motivado, que ha adquirido un nivel mínimo de autoconfianza y que comprende la relación existente entre los objetivos que van a trabajarse con sus conocimientos previos, se pasará a la siguiente fase didáctica.

E. Fomentar el aprendizaje cooperativo.

Podemos considerar que el aprendizaje cooperativo es una situación propia de la enseñanza colaborativa, que debe estar contemplada en cualquier modelo didáctico basado en los parámetros de la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Hay numerosa literatura e investigaciones sobre aprendizaje cooperativo (Coll, 1984; Ovejero, 1990; Rué, 1991; Parrilla, 1992; Putnam, 1993; Serrano y Calvo, 1994; Johnson y Johnson, 1994, por citar algunas de estas investigaciones). Además de los efectos beneficiosos sobre el rendimiento de los alumnos, queremos señalar la influencia de la estructura de aprendizaje cooperativo sobre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Parrilla (1992), después de revisar las investigaciones realizadas sobre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias con una estructura de aprendizaje cooperativo, plantea las siguientes conclusiones:

- a) Las estrategias de enseñanza cooperativa favorecen el aprendizaje de todos los alumnos.
- b) Los métodos de enseñanza cooperativa favorecen la aceptación de las diferencias entre los alumnos.
- c) La enseñanza cooperativa modifica las relaciones interpersonales en cantidad y calidad.
- d) La participación en experiencias cooperativas va unida a un incremento de la autoestima general de los alumnos.
- e) Los métodos cooperativos aportan nuevas posibilidades al profesor, abriendo nuevas vías al desarrollo profesional de los profesores en el aula.
- f) Es necesario formar al profesorado y al alumnado en el uso de destrezas y técnicas cooperativas.

La situación de aprendizaje cooperativo es connatural a la Experiencia de Aprendizaje Mediado y a la programación didáctica basada en la Zona de Desarrollo Próxima, pero no es la única situación de aprendizaje que conviene poner en práctica. El modelo didáctico requiere estas tres situaciones de aprendizaje: gran grupo (en esta situación el papel preponderante del proceso didáctico corresponde al profesor), pequeño grupo (es la situación propia del aprendizaje cooperativo) y trabajo individual (es el que permite la consolidación de la organización cognitiva). Por otro lado, también tenemos que considerar que las situaciones de aprendizaje cooperativo en pequeños grupos permite desarrollar de una manera óptima la socialización de los alumnos.

F. Desarrollar prácticas pedagógicas basadas en la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Fomentar el papel del profesor como mediador.

Ésta es la fase más educativa del modelo didáctico y la que, por tanto, debe producir el auténtico aprendizaje significativo. De ahí la importancia que tiene la intervención directa del profesorado como mediador, centrado más en los procesos que en las respuestas.

Es importante introducir algunos mediadores, estructurados a modo de pequeñas ayudas, cuando los niños fallan en la resolución de las tareas, en la formulación de las actividades que integran esta fase del modelo didáctico. Ahora bien, es un prerequisite indispensable que, antes de presentar al niño dichas actividades, los profesores y profesoras le expliquen que es importante que realice correctamente dichas actividades, pero mucho más importante es que aprenda estrategias adecuadas (es decir, procedimientos). Igualmente, es fundamental que los profesores y profesoras, antes de que el niño inicie la resolución de las tareas que se le proponen, logren focalizar su atención en los aspectos más importantes de la tarea.

G. Potenciar el sentimiento de competencia del alumno, reforzando sus logros, proyectando expectativas positivas y pidiéndole esfuerzo, atención y motivación hacia las actividades planteadas.

3.5.2. Orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de cada fase de la secuencia didáctica

Los principios anteriores, basados en el enfoque mediacional, permiten orientar las prácticas pedagógicas realizadas con cualquier tipo de aprendizaje (en este caso, relativos a la comprensión lectora). En este sentido, parece conveniente secuenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una serie de fases. Estas fases se plantean para organizar las actividades verbales que se llevan a cabo en pequeño grupo. A continuación se señalan estas

fases y se indican las orientaciones prácticas en cada fase. Este contenido proviene, al igual que los principios didácticos, del modelo referido (ver Molina, Vived y Alvés, 2008).

Fase de Presentación de los Organizadores Previos:

En esta fase se lleva a cabo una presentación clara de los objetivos que van a ser trabajados en cada sesión, con el fin de que el/la alumno/a sea consciente de lo que se espera de él/ella y para darle confianza de que tales objetivos puede lograrlos si presta la debida atención y si se apoya en sus conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Hay que hacer ver al alumno que los nuevos contenidos que se van a trabajar poseen una íntima relación con otros conceptos previamente aprendidos, o con experiencias vivenciadas previamente y que, además, se corresponden con su nivel de desarrollo efectivo o actual.

Fase de Evaluación Empírica de los conocimientos previos:

El objetivo de esta fase es comprobar empíricamente si el alumno posee las experiencias o los conocimientos previos que se supone son necesarios para poder lograr entender de forma significativa los nuevos conocimientos que se van a enseñar.

Fase de Experiencia de Aprendizaje Mediado:

Ya hemos indicado que en esta fase resulta importante que el alumno aprenda estrategias adecuadas (es decir, procedimientos) que faciliten la comprensión lectora. Por ello, es fundamental que, antes de presentar a los alumnos las actividades, los profesores y profesoras lleven a cabo las siguientes actuaciones didácticas:

a) Explicación

A través de esa explicación se intenta que el alumno comprenda no sólo los objetivos que pretendemos que alcance, sino también que entienda el significado de los contenidos y de todos los términos involucrados en las tareas.

b) Ejemplificación

El profesorado, apoyándose en los recursos materiales que considere más idóneos, realiza algún ejemplo de la tarea propuesta, enfatizando la importancia que tiene la distinción de lo fundamental y de lo accesorio de cada tarea, una mínima planificación y la selección de buenos procedimientos.

c) Potenciar el sentimiento de autoconfianza

Es muy importante indicar a los niños que, muy probablemente, van a tener alguna dificultad en la realización de las actividades, pero que no deben preocuparse porque es normal que así suceda. Por esa razón, hay que dejar claro a los niños que el profesor, o profesora, va observar muy atentamente cómo hacen los ejercicios, para que, al menor fallo que tengan, proporcionarles una ayuda (nunca la solución) destinada a que se fijen en lo sustancial del problema. Durante todo el proceso didáctico, el/la profesor/a fomentará un clima favorable para la potenciación del sentimiento de competencia del alumno/a.

d) Realización de la tarea por parte de los alumnos y focalización en los aspectos más relevantes

El objetivo es lograr que el niño fije su atención en los aspectos esenciales de la tarea, o en alguna estrategia, que permita facilitar el desarrollo de la tarea y, en cierto modo, el aprendizaje de procedimientos. A lo largo de las acciones didácticas, la principal labor de los profesores y profesoras consiste en supervisar todo el proceso, cuando el alumno está realizando las tareas propuestas para asegurar que utiliza las estrategias adecuadamente, para impedir que el alumno utilice las ayudas de forma indebida y, paralelamente, en mediar el proceso de aprendizaje seleccionando las ayudas, organizándolas, reordenándolas y estructurándolas en función de los objetivos propuestos y, sobre todo, en función de los estilos de aprendizaje y del funcionamiento cognitivo de cada alumno.

e) Síntesis generalizadora

Por último, una vez que todo ese proceso didáctico ha concluido y ha sido reforzada la respuesta del alumno, hay que ofrecerle un breve compendio o síntesis del trabajo realizado, enfatizando el principio subyacente, la regla general, o el valor aplicativo de la puesta en práctica de las estrategias puestas en juego, con el fin de que los alumnos comprendan la posibilidad de generalización que entrañan las actividades realizadas.

Fase de consolidación de la organización cognitiva:

El objetivo fundamental de la misma es conocer si dicha experiencia de aprendizaje mediado ha supuesto una reorganización eficaz del funcionamiento cognitivo del alumno y si el proceso didáctico ha logrado que el alumno lleve a cabo generalizaciones y sepa transferir los conocimientos aprendidos a situaciones nuevas.

En esta fase, antes de que el alumno realice las actividades previstas de generalización, el profesor o profesora debe explicar a los alumnos que para realizar con éxito dichas actividades lo único que hay que hacer es utilizar los conocimientos aprendidos en la fase anterior y que él, o ella, le proporcionará pequeñas ayudas procedimentales en cada momento en que el alumno se atasque.

Como puede comprobarse, el profesorado tiene una participación muy activa en esta fase del modelo didáctico. En función de los contenidos y de las actividades didácticas realizadas, pueden utilizarse mapas conceptuales que ayuden a relacionar los contenidos aprendidos. Lógicamente, esa acción relacional tiene que ser explicada por el profesorado.

Fase de evaluación

Con independencia de los instrumentos que puedan utilizarse en la evaluación inicial y final del programa, en relación a las actividades de comprensión lectora que se proponen para cada texto se establecerá un mecanismo de evaluación que se centra tanto en la comprensión lectora como en los contenidos relacionados con los textos utilizados (que corresponden a diferentes áreas curriculares). Este mecanismo evaluativo constituye la valoración continua y se realiza a través de los registros de sesiones.

3.6. Variaciones en la secuencia didáctica

A partir de la secuencia didáctica que se ha propuesto anteriormente y que se fundamenta en los principios didácticos que se han explicado en el epígrafe correspondiente al modelo didáctico mediacional, y a partir de las actividades que se plantean para desarrollar la

comprensión lectora, el profesorado encontrará el modo más adecuado de definir la secuencia de actividades que considere más adecuada para satisfacer los objetivos planteados con sus alumnos/as.

Evidentemente será cada profesor, a partir de un planteamiento flexible y abierto, quien determine la secuencia concreta para cada grupo de alumnos, que podrá coincidir con la que presentamos o modificar en parte, en función de las características del grupo y en función de las áreas curriculares (y de los temas particulares dentro de las mismas) sobre las que se vincula el texto de lectura propuesto. Las actividades que aquí se presentan han sido experimentadas en un grupo de alumnos con discapacidad intelectual, pero los profesores podrán introducir otras actividades que consideren para desarrollar la comprensión lectora.

A continuación se explican con más detalle un par de ejemplos de organización secuencial de actividades didácticas, señalando los diferentes puntos que se han planteado en el desarrollo metodológico de las actividades, que siempre se plantean para trabajar en pequeños grupos (de 3 a 5 miembros puede ser un número muy adecuado del grupo):

A. Secuencia didáctica para el abordaje de los contenidos relacionados con distintas áreas curriculares (ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, habilidades sociales y de autonomía personal, ...). Para cada texto de comprensión lectora relacionado con los diferentes temas de un área curricular se proponen una serie de actividades que ordenamos en una secuencia didáctica.

1. Presentación de los objetivos (tanto los referidos a comprensión lectora como los relacionados con las diferentes áreas curriculares) y de los organizadores previos.
2. Evaluación de los conocimientos previos.
3. Lectura del texto.
4. Responder a las preguntas sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados.
5. Resumen del texto.
6. Ampliamos el vocabulario.
7. Otras actividades relacionadas con la lectura y el lenguaje (de las apuntadas en las actividades de comprensión lectora, especialmente las relacionadas con el proceso lector).
8. Otras actividades relacionadas con el tema con el que guarda relación el texto leído.
9. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.
10. Consolidación de la organización cognitiva, resumen y valoración de los contenidos abordados.
11. Trabajo individual con el cuaderno de comprensión lectora y/o con el cuaderno de trabajo personal.

B. Secuencia didáctica para trabajar la comprensión lectora de textos literarios.

1. Presentación de la obra y del autor/a.
2. Presentación de cada capítulo y formulación de preguntas que despierten el interés del alumno/a.
3. Lectura de cada capítulo.
4. Responder a preguntas sobre el contenido del capítulo y diálogo sobre aspectos que aparecen en el texto.
5. Resumen del capítulo y valoración del mismo.

6. Ampliamos el vocabulario.
7. Diálogo sobre el proceso lector.
8. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora.
9. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora.

3.7. Evaluación y seguimiento del programa

Uno de los aspectos más importantes de un programa educativo es el diseño del procedimiento de evaluación. La actividad educativa es enormemente compleja y exige una constante evaluación de su desarrollo y de sus resultados. Con mayor énfasis si el programa está sujeto a un proceso de indagación experimental.

Pero la evaluación no debe considerarse únicamente como un elemento final del proceso didáctico, sino que debe constituirse como un componente sustancial del mismo, desde el comienzo y durante su desarrollo, y realizarse, por tanto, de forma continuada y no de modo circunstancial. Hay que tener presente que la evaluación debe proporcionar una información continuada, objetiva y suficiente, que permita la regulación de los procesos educativos de forma eficiente y continua.

Por otro lado, la evaluación debe extenderse a todo el programa educativo y no sólo a los/las alumnos/as. Tiene que cumplir funciones de regulación activa de los diferentes elementos del programa y de los procesos educativos y no solamente centrarse en la valoración de los/las alumnos/as. En el capítulo 6 se propone un sistema de valoración del programa centrado en los estándares de calidad.

3.7.1. Evaluación inicial, continua y final.

Ya hemos comentado que la evaluación debe considerarse como un componente sustancial del proceso educativo desde el comienzo y durante todo su desarrollo. De esta manera, a la función sumativa de la evaluación (comprobar lo que ha realizado el alumno/a durante un largo período de trabajo) se agrega una función diagnóstica (comprobar cual es el nivel de preparación con que cuenta el alumno/a al comienzo de un determinado programa) y una función formativa (vigilancia de la evolución de actividades mientras tienen lugar) para poder optimizar al máximo los resultados.

A.- Evaluación Inicial: Función de diagnóstico.

Cuando vamos a iniciar un proceso educativo es preciso comenzar adecuando las previsiones generales que hacemos a la realidad concreta que tenemos (adecuar el programa educativo a las características del grupo al que se va a aplicar). A esta valoración inicial, que busca identificar las características diferenciales (diagnóstico) para poder lograr un mejor ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es lo que se denomina evaluación inicial y hace referencia a la evaluación de los conocimientos y/o capacidades previos de un alumno/a. Es la fase pretest en el proceso de investigación de la eficacia del programa.

Podemos decir, por tanto, que la evaluación inicial proporciona información acerca de las capacidades del alumno/a antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo un punto de partida preciso para la organización y secuenciación de la enseñanza.

La evaluación inicial tiene como función básica ajustar el programa a llevar a cabo a los valores de entrada que las variables más determinantes adquieran en el momento de iniciar el mismo. Se trata, por tanto, de lograr evaluar las variables y conocimientos previos que son básicos para que un programa tenga éxito y adecuar el programa a los valores que adquieran esas variables.

B.- Evaluación Continua: Función orientadora y formativa.

Durante el proceso de enseñanza es necesario valorar tanto los resultados obtenidos como los mismos procesos, con la finalidad de ajustar la ayuda pedagógica que los alumnos/as precisan en cada momento y ajustar las técnicas docentes que estamos empleando. A esta evaluación es a lo que se suele llamar evaluación continua.

Esta modalidad de evaluación resulta esencial en todo programa educativo ya que remarca la función orientadora y formativa que toda evaluación ha de tener, se dirige sobre todo a la reorientación de los procesos que se valoran (la enseñanza y el aprendizaje) y su finalidad básica es solucionar el ajuste del programa educativo que desarrollamos tanto en lo que se refiere a la ayuda pedagógica que los alumnos/as deben recibir como a las estrategias, técnicas y recursos que es necesario seleccionar en cada momento.

Este tipo de evaluación permite, por tanto, la retroalimentación de un sistema, indicando tanto la situación del alumno/a como el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción de la evaluación nos lleva directamente a una concepción dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita una continua interacción y ajuste entre los elementos que participan en el sistema (alumno/profesor/programa).

C.- Evaluación Final: Función informativa.

Además de evaluar el comienzo y durante el proceso de enseñanza es evidente que al final de cada proceso de enseñanza se impone una evaluación con carácter sumativo, es decir, que incluya a todas las anteriores y que valore los logros obtenidos con el proceso al tiempo que sirva para informar de los resultados. Es la fase postest del proceso de investigación.

Esta evaluación se sitúa al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje, con independencia de la duración del mismo y su finalidad es proporcionar un balance de los resultados obtenidos y los procesos seguidos. De esta forma, la evaluación final sirve para determinar el grado de efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje seguidos (sumatividad) hasta ese momento, así como para orientar futuros procesos (formatividad). Lo que va a proporcionarle la característica diferencial de esta evaluación es la de informar de los resultados y acreditarlos.

3.7.2. Instrumentos de evaluación inicial y final.

La evaluación inicial y final corresponden a la fase pretest y postest, respectivamente. Por tanto, se utilizan, en ambos momentos de la evaluación, las mismas pruebas. Existen muchos instrumentos y técnicas de evaluación de la comprensión lectora. En el trabajo de investigación que se llevó a cabo para experimentar el programa se utilizaron los siguientes cuestionarios:

- Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de Allende, Condemarín y Milicic (1991).

- Cuestionario de comprensión lectora de Molina y Vived (2009)

3.7.3. Instrumentos de valoración continua.

Se pueden utilizar diversos instrumentos de evaluación continua; la tipología de los mismos va a depender de los objetivos del profesor (análisis más exhaustivo o más global del funcionamiento de los alumnos), de las actividades que se proponen, de las áreas curriculares cuyos contenidos se abordan en los textos para la comprensión lectora, etc. En este programa se han utilizado diversos instrumentos: registros del desarrollo de las sesiones, cuestionarios para la valoración continua del funcionamiento de los alumnos y cuestionarios de autoevaluación. Estos instrumentos son específicos para cada aplicación del programa; así habrá un tipo de instrumento para el área de habilidades sociales, otro para el área de ciencias naturales, otro para lengua y literatura, etc.

3.8. Materiales didácticos de apoyo

A lo largo de los diferentes epígrafes se han planteado una serie de materiales didácticos que pueden ayudar al profesorado en el desarrollo del programa. En este apartado vamos a concretar estos materiales.

1. Textos para la comprensión lectora
2. Cuadernos de comprensión lectora
3. Materiales de evaluación y seguimiento.
 - Registros del desarrollo de las sesiones.
 - Cuestionario de autoevaluación de los estándares de calidad del programa educativo.
4. Nuestro diccionario
5. Documentos para la coordinación y colaboración con los padres.
 - Documento sobre el programa de comprensión lectora. (Se entrega a los padres en la primera reunión que se mantiene con ellos).
 - Registro de reuniones con los padres.

4. APLICACIÓN DEL PROGRAMA EN DIFERENTES ÁREAS CURRICULARES

El programa para la mejora de la comprensión lectora puede aplicarse, como se ha indicado a diferentes áreas curriculares de las distintas etapas educativas: Primaria, ESO, Transición a la Vida Adulta, Programa de Cualificación Inicial Profesional (PCPI). En este apartado se presentan, a modo de ejemplo, dos aplicaciones relacionadas con distintas áreas: textos relacionados con habilidades sociales y autonomía personal (donde se ubica la educación vial) y textos literarios

Estas actividades pueden utilizarse en las diferentes áreas curriculares en las que se plantean las adaptaciones. Evidentemente será cada profesor quien determine la secuencia concreta para cada grupo de alumnos, que podrá coincidir con la que presentamos o modificar en parte, en función de las características del grupo. Las actividades que aquí se presentan han sido experimentadas en un grupo de alumnos con discapacidad intelectual durante un curso escolar. A continuación se explican con más detalle los diferentes puntos que se han planteado en el desarrollo metodológico de las actividades, que siempre se plantean para trabajar en pequeños grupos (de 3 a 5 miembros puede ser un número muy adecuado del grupo, pero el tamaño del grupo depende de muchos factores: características de los alumnos, nivel de comprensión lectora, dificultades comportamentales, etc.); teniendo presente que, como ya se ha mencionado, a esta fase de trabajo grupal le sucede una fase de trabajo individual.

4.1. Habilidades sociales, de autonomía personal y autorregulación.

Se trata de una colección de textos relacionados con las habilidades sociales, de autonomía personal y de autorregulación. Para cada texto (en cada texto se plantean tres objetivos, uno relacionado con las habilidades sociales, otro con las habilidades de autonomía personal y otro con las habilidades de autorregulación) se proponen una serie de actividades que ordenamos en una secuencia didáctica:

1. Presentación de los objetivos y de los organizadores previos.

El/la profesor/a explicará los objetivos (tanto los referidos a comprensión lectora como los relacionados con las habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación) que van a trabajarse con este texto y expondrá las actividades que se van a plantear para desarrollarlos. Establecerá relación con otros contenidos anteriormente aprendidos o con experiencias vivenciadas previamente y que corresponden con su nivel de desarrollo actual.

En este momento es importante darle confianza al alumno/a de que tales objetivos puede lograrlos si se presta la debida atención, se esfuerza y se apoya en los conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Es necesario inspirar en el/la niño/a un sentimiento de confianza en sí mismo.

2. Evaluación de los conocimientos previos

Antes de empezar con las actividades, preguntaremos a los alumnos algunos aspectos de su vida cotidiana, de su conducta habitual relacionados con los objetivos de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación que se plantean en el texto, para obtener información sobre ellos, sus rutinas, hábitos, lo que ya saben... Se trata de conocer cual es el

nivel actual de los alumnos con el fin de programar y adaptar los objetivos y las actividades dentro de la Zona de Desarrollo Próxima, contando con el apoyo del mediador. Esta información que dan los alumnos se puede contrastar con la obtenida de los padres y con el conocimiento que tienen los profesores de los propios alumnos.

Para cada texto se pueden formular a los alumnos algunas preguntas relacionadas con los objetivos propuestos; cada profesor podrá plantear estas preguntas en los términos que considere más adecuados con respecto al grupo de alumnos con el que está trabajando.

3. Lectura del texto.

Antes de que los alumnos inicien la lectura, el profesor comentará que deben estar atentos y tratar de comprender lo que van a escuchar porque después se harán algunas preguntas sobre el contenido del texto. También les indica que si alguna palabra no comprenden o no la conocen deben exponerlo, porque se explicarán todas las palabras que se señalan. El profesor también podrá indicar alguna cuyo significado considere importante.

Los textos que se presentan corresponden a pequeñas escenas teatrales, en las que participan 4 ó 5 protagonistas, o bien a relatos muy breves (1 ó 2 páginas). En el caso de las escenas, el profesor distribuirá los papeles entre los alumnos y él mismo, para la lectura de la escena. Cada alumno leerá la parte correspondiente al papel que le haya correspondido. En los relatos, cada alumno leerá una pequeña parte del relato.

Se realizará la lectura de todo el texto en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo: mientras un alumno lee, los demás están atentos para ver si la lectura es exacta; si hay algún error, los demás le ayudamos indicándole el error y se corrige la lectura de la palabra leída incorrectamente. El profesor será uno más del grupo y leerá cuando le llegue el turno.

Los errores que se pueden dar en la lectura se corregirán, como se ha indicado, en el momento de producirse. Estos errores serán señalados por el profesor, pero también se invita al grupo de alumnos a estar atentos en la lectura y señalar los errores que un compañero puede tener en su lectura, para ayudarle a mejorar. Evidentemente se insistirá en el valor educativo del error.

La extensión de lectura que va a leer cada uno puede variarse en función de las características del texto, de las características de los alumnos y de los objetivos que se proponga el profesor en cada caso.

El profesor pondrá especial interés en el hecho de que, mientras un alumno o él mismo va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro. Esta conducta será comentada en varias ocasiones con el fin de que los alumnos vayan comprendiendo que esta estrategia de funcionamiento tiene un gran interés en el desarrollo atencional así como en mejorar la exactitud lectora y la velocidad lectora.

4. Responder a las preguntas sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados.

Tras la lectura del texto, el profesor formula una serie de preguntas a los alumnos para que estos respondan. También pueden ser los alumnos quienes realicen las preguntas, que hacen

referencia al contenido del texto y a cuestiones relacionadas con la temática que se aborda. Muchas de estas preguntas tratan sobre el funcionamiento de los alumnos con respecto a los objetivos que se proponen, las dificultades que tienen, sus intereses, sus expectativas,... Se realiza una pregunta a cada alumno/a y se fomenta el apoyo entre ellos tanto para reconocer el esfuerzo que cada uno realiza en la búsqueda de la respuesta como para la corrección de la respuesta si no es correcta o es incompleta. Algunas preguntas pueden ser interesantes que se formulen a todos los alumnos, de este modo se pueden apreciar distintas formas de responder a una misma cuestión. Se admitirán todas las respuestas y se corregirán las incorrectas.

Se presentan, para cada texto, varias preguntas en este apartado. En algunas preguntas se ofrecen tres respuestas, implícitas en la pregunta, una de las cuales es la correcta; el/la alumno/a elegirá la que considere correcta y la verbalizará. En el caso de que los alumnos no respondan a alguna pregunta, el profesor podrá ofrecer distintas alternativas para que el/la alumno/a elija la que considere correcta.

En la guía del profesorado para los textos de comprensión lectora relacionados con las habilidades sociales, de autonomía personal y la autorregulación, al lado de las preguntas y entre paréntesis se ha escrito la respuesta correcta, para facilitar la labor del profesor; aunque estas respuestas solamente se han escrito para las preguntas relativas al contenido del texto y no en otras preguntas generales sobre aspectos relacionados, ya que, como es lógico, muchas de estas preguntas admiten diversas respuestas. Cada profesor podrá modificar y/o ampliar estas preguntas en función de lo que considere más conveniente para las necesidades del grupo.

5. Resumen del texto.

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que han leído, indicándoles que expliquen con sus palabras el contenido del texto. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos. El/la profesor/a podrá hacer uso de las preguntas anteriores para orientar la composición. Antes de que el niño tenga que realizar el resumen por escrito, en el cuaderno de trabajo personal, lo habrá realizado ya de modo verbal.

Para ayudar a los alumnos en esta tarea, que les resulta especialmente difícil, el profesor se podrá ayudar del libro de resúmenes, en el que figuran varias frases que recogen el resumen de cada texto y a las que les falta algunas palabras. Se pedirá a los alumnos que lean las frases que aparecen en estas hojas, buscando las palabras que faltan.

6. Ampliamos el vocabulario

Antes de comenzar la lectura de cada texto, el profesor indicará a los alumnos, como ya se ha explicado, que cuando lean o escuchen una palabra que no comprenden lo indiquen.

Durante la lectura del texto, cuando un/a alumno/a pregunta por el significado de una palabra, el profesor explica brevemente su significado, comentando que, al finalizar la lectura, se volverá a comentar dicha palabra. El profesor anota en "Nuestro Diccionario" las palabras sobre las que han preguntado los alumnos por su significado y aquellas que el mismo considera oportuno aclarar. Se plantea de este modo con el objeto de no interrumpir por demasiado tiempo la lectura.

Después de la lectura, el profesor recuerda las palabras por las que han preguntado y/o las que él mismo señala, y explica el significado de cada una de ellas, consultando con los alumnos sobre el conocimiento que tienen de ellas (el profesor tratará de que los compañeros vayan dando sus ideas sobre la palabra indicada antes de que aclare el significado de la misma). Se consultará el diccionario (cada alumno mirará en el diccionario, con la ayuda del profesor y leerá una palabra). El profesor relacionará la palabra con el texto leído para contribuir a una mejor comprensión del mismo. También invitará a los alumnos a que inventen frases con esas palabras. Un alumno cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en “Nuestro Diccionario” (esta tarea puede realizarse en casa, contando con la ayuda de los padres).

7. Otras actividades relacionadas con la comprensión lectora.

Se pueden proponer algunas de las actividades que se han señalado anteriormente y que el/la profesor/a decidirá en función de los objetivos que se plantee, de las características de los alumnos y de las dificultades que hayan observado: Algunas de las que podrían utilizarse son las siguientes: uso de esquemas/mapas conceptuales relativos al contenido del texto; leer algún párrafo del texto leído anteriormente, al que le falta algunas palabras que tendrá que averiguar; contar una historia similar a la que han leído; completar frases a las que les falta una o más palabras; completar un texto que se presenta, relacionado con el que se ha leído; poner títulos al texto leído; elegir el dibujo, de entre tres o cuatro que se presentan, que mejor represente el texto leído; asociar diversos dibujos con las frases que les corresponden; asociar palabras con definiciones; ordenar dibujos relacionados con el texto y contar la historia a partir de los dibujos; escribir otro final para el relato; adivinar el nombre que corresponde a las definiciones que se proponen; leer y ordenar las palabras para formar una frase con sentido; leer y ordenar las frases para formar un relato con sentido; etc.

8. Otras actividades relacionadas con el tema con el que guarda relación el texto leído.

Entre las actividades que pueden plantearse para el desarrollo de las habilidades sociales y de autonomía personal se encuentran las representaciones sobre diferentes situaciones sociales y personales (role-playing). Se pueden proponer tres o cuatro situaciones sociales (habitualmente relacionadas con cada uno de los tres objetivos que se plantean en cada texto) para representar los papeles definidos en cada situación. En estas situaciones se llevan a cabo las conductas relacionadas con los objetivos que se han presentado. Para cada una de las situaciones, la secuencia a seguir es la siguiente:

- Explicación de las situaciones y de la conducta a realizar.
- Ejemplificación por parte del profesor/a de la conducta (con ayuda de un/a colaborador/a si es preciso), poniendo énfasis en la distinción de lo fundamental y lo accesorio, en la planificación y en la selección de buenos procedimientos o estrategias.
- Práctica por parte de los alumnos. En esta práctica se establecerá la mediación del profesor, incidiendo en los procesos.
- Valoración y refuerzo de la conducta desarrollada.

9. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.

Se trata de averiguar en qué situaciones o lugares (en casa, en el colegio, con los amigos, en la calle,...) se pueden aplicar las conductas que se están trabajando. Lógicamente, el/la profesor/a ofrecerá la ayuda necesaria, poniendo algún ejemplo.

10. Consolidación de la organización cognitiva, resumen y valoración de los contenidos abordados.

El/la profesor/a repasará las actividades que se han realizado, poniendo énfasis en los procedimientos que hay que seguir para asegurar una buena comprensión del contenido del texto y resaltando la importancia de los objetivos planteados (de comprensión lectora, de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación). Igualmente pedirá a los alumnos una valoración sobre la lectura del texto (“¿qué os ha parecido este texto?, ¿ha resultado fácil o difícil la lectura?, ¿se ha comprendido completamente el texto?, ¿han salido muchas palabras desconocidas?, ¿qué hemos aprendido en este texto?, ...)

11. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada texto en lectura silenciosa. Dichas actividades consisten en responder por escrito a una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído. Estas preguntas son algunas de las que ya se han formulado en el contexto de lectura en voz alta y colectiva. Hay preguntas de verdadero o falso, preguntas con respuestas alternativas, frases para completar, preguntas con respuesta libre.

También se propone la realización de un resumen que previamente se ha trabajado en el contexto verbal y en grupo. Como ayuda se le puede sugerir que utilice como pista los enunciados de las preguntas. Hay que explicar al alumno esta estrategia y ofrecerle varios ejemplos. También se le puede ofrecer un cuaderno de resúmenes, con frases ya elaboradas y a las que faltan algunas palabras que el/la alumno/a deberá completar.

Otra actividad que puede proponer el profesor es el escribir una o dos frases con las palabras que se han anotado en Nuestro Diccionario y cuyo significado ha comentado el profesor y otros alumnos. Esta actividad se habrá realizado también en grupo y verbalmente con anterioridad. El profesor tendrá que escribir las palabras que han decidido señalar para cada texto en el cuaderno de trabajo personal.

Antes de que el niño resuelva las actividades del cuaderno de comprensión lectora se habrá explicado bien toda la tarea que hay que realizar y los apoyos que pueden utilizar, tanto personales como materiales. Estas actividades pueden realizarse en clase y también se pueden llevar a cabo en casa, contando para ello con el apoyo de los padres.

En definitiva, las actividades propuestas en el cuaderno de trabajo personal son las siguientes:

- Leer el texto en lectura silenciosa.
- Responder por escrito a una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído.
- Realización de un resumen.
- Elaborar frases con las palabras señaladas.

Lógicamente el profesor concretará estas actividades para cada alumno y definirá los apoyos precisos para la resolución de la tarea.

12. Trabajo individual con el cuaderno de trabajo personal (de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación).

Este cuaderno pretende ser el instrumento de conexión con la familia, de modo que los padres tengan un conocimiento preciso de los objetivos que se van trabajando cada semana. De esta manera en casa se pueden proponer tareas encaminadas a cumplir esos objetivos. Las actividades que se plantean en este cuaderno pretenden consolidar los objetivos que se van trabajando en el centro educativo.

En estos cuadernos se presentan los cuestionarios de autoevaluación con respecto a los objetivos de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación. Ya hemos comentado que estos cuestionarios de autoevaluación los cumplimentan los alumnos, en colaboración con los padres. Otro material que incluyen estos cuadernos consiste en la exposición de los objetivos que hay en cada texto, de tal forma que cuando en clase se ha leído un texto determinado, los tres objetivos vinculados a este texto se recortan del cuaderno personal y se colocan en un lugar visible de la habitación del alumno, para que le sirva de recuerdo sobre el esfuerzo que debe realizar en los días sucesivos, enfocado a cumplir con dichos objetivos.

En las orientaciones didácticas que siguen para cada texto figuran los siguientes elementos:

a. Objetivos. Se especifican únicamente los tres objetivos correspondientes a las habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación

b. Desarrollo metodológico de las actividades:

1. Presentación de los objetivos.
2. Lectura del texto.
3. Responder a las preguntas sobre el contenido de la escena y sobre los aspectos relacionados.
4. Resumen del texto.
5. Ampliamos el vocabulario
6. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora
7. Consolidación, resumen y valoración de los contenidos abordados.

c. Evaluación: Para evaluar el desarrollo de las actividades propuestas para cada texto se puede utilizar el registro de sesiones, diseñado para cada texto. En el epígrafe 5.7.3 se ha presentado un modelo de dicho registro.

Como se puede observar, dentro del desarrollo metodológico de las actividades no figuran algunas de las que se han planteado al inicio de este apartado, concretamente: la evaluación de los conocimientos previos, otras actividades relacionadas con la comprensión lectora y otras actividades relacionadas con el tema con el que guarda relación el texto leído. Ello es así por cuanto se ha considerado que será cada profesor quien defina y concrete estas actividades, en función de las características y necesidades del grupo.

El desarrollo didáctico de cada texto se presenta en otro documento que complementa el programa de comprensión lectora. El título de este documento es “Orientaciones didácticas para el desarrollo de las actividades de comprensión lectora (textos sobre habilidades sociales, de autonomía personal y de autorregulación). Y está vinculado al área curricular de Desarrollo Personal y Social, dentro de los Programas de Cualificación Profesional Inicial

(pueden servir igualmente para alumnos con discapacidad intelectual en los diferentes cursos de la ESO, e igualmente para otros alumnos con dificultades de comprensión lectora)

4. 2. Comprensión lectora de textos literarios

Para desarrollar la comprensión lectora se utilizan distintos textos, algunos de distintas colecciones infantiles y juveniles y otros textos adaptados con la metodología de lectura fácil (la isla del tesoro, Robinson Crusoe, las aventuras de Tom Sawyer, la vuelta al mundo en 80 días, Moby Dick, el libro de la selva, Lazarillo de Tormes, el fantasma de Canterville, Tristán e Iseo, etc.). Para cada texto se proponen una serie de actividades que ordenamos en la siguiente secuencia didáctica:

1. Presentación de la obra y del autor/a

Antes de iniciar la lectura del texto, el/la profesor/a expondrá una breve síntesis del argumento de la obra (temas que aborda, capítulos que contiene, protagonistas, contexto en el que transcurren las acciones, etc.) así como algunos datos del autor/a. Puede resultar muy útil la presentación/introducción que aparece en cada texto así como los datos aparecidos en la contraportada. Por otro lado señalará diferentes relaciones del contenido del texto con diversos aspectos de la vida de los alumnos, así como con determinados contenidos curriculares (área de lengua, conocimiento del medio, educación para la convivencia, etc).

Puede resultar interesante que esta presentación la realicen personas distintas del profesor/a: un padre o una madre, otro profesor, un/a alumno/a de cursos superiores que haya leído el libro, un/a trabajador/a de la biblioteca municipal, un bibliovoluntario, etc. El profesor colaborará con ésta persona a la hora de organizar la presentación. En cualquier caso, se trata de incorporar mecanismos que huyan de la rutina e introduzcan ingredientes nuevos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de incidir en la motivación de los alumnos hacia la lectura del texto.

2. Presentación de cada capítulo y formulación de preguntas que despierten el interés del alumno/a

Cuando se ha llevado a cabo la presentación de la obra, los alumnos se disponen a leer los diferentes capítulos. Para centrar a los alumnos en cada capítulo el profesor ofrecerá una idea general del mismo (en la concreción de las actividades de los diferentes capítulos que se presentan en el documento “Orientaciones didácticas para el desarrollo de las actividades de comprensión lectora. Textos literarios”, se propone una frase que da una breve idea del capítulo; el/la profesor/a podrá ampliarla o modificarla si lo considera conveniente).

Una vez que se ha presentado el capítulo muy brevemente, se plantean dos o tres preguntas para despertar la curiosidad del niño/a y le pedimos que pueden responder, dando por válidas todas las respuestas, observando la enorme variabilidad de posibilidades que puede haber.

3. Lectura de cada capítulo

Se realizará la lectura de todo el capítulo en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo: mientras un alumno lee, los demás están atentos para ver si la lectura es exacta; si hay algún error, los demás lo indicamos y se corrige la lectura de la palabra mal leída. El profesor será uno más del grupo y leerá cuando le llegue el turno.

La extensión de lectura que va a leer cada uno puede variarse en función de las características del texto, de las características de los alumnos y de los objetivos que se proponga el profesor en cada caso. Un formato que hemos seguido en numerosas ocasiones ha sido la concreción a una página cada uno (con algunas variaciones y adaptaciones individuales que fueron necesarias)

El profesor pondrá especial interés en el hecho de que mientras un alumno o él mismo va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro. Esta conducta será comentada en varias ocasiones con el fin de que los alumnos vayan comprendiendo que esta estrategia de funcionamiento tiene un gran interés en el desarrollo atencional así como en mejorar la exactitud lectora y la velocidad lectora.

4. Responder a preguntas sobre el contenido del capítulo y diálogo sobre aspectos que aparecen en el texto

Los alumnos responderán a las preguntas sobre el contenido del texto que han leído y sobre otros aspectos relacionados. Debajo de cada pregunta se ofrecen tres respuestas, una de las cuales es la correcta. En el caso de que los alumnos no respondan a alguna pregunta, el profesor podrá ofrecer estas alternativas para que el/la alumno/a elija la que considere correcta. La respuesta correcta está señalada con una x o subrayada en la guía de orientaciones didácticas para la comprensión lectora.

Se han distribuido las preguntas según las páginas del texto a las que corresponden. Ello permite formularlas una vez leídas esas páginas o bien al final de la lectura del capítulo. El/la profesor decidirá en función de las características del texto (extensión del capítulo, dificultad, ...) y de los niveles de comprensión lectora y de recuerdo de los alumnos.

5. Resumen del capítulo y valoración del mismo

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que se ha leído en el capítulo. El/la profesor/a podrá hacer uso de las preguntas anteriores para orientar la composición. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos. Se incidirá especialmente en las preguntas que también se repiten en el cuaderno de comprensión lectora, de modo que antes de que el niño tenga que realizar el resumen por escrito lo haya realizado ya de modo verbal y haya una gran similitud entre ambos resúmenes.

Para ayudar a los alumnos en esta tarea que les resulta especialmente difícil, el profesor se podrá ayudar del libro de resúmenes de cada capítulo. Se pedirá a los alumnos que lean los resúmenes que aparecen en este texto. Los hay de dos tipos: en primer lugar, se presenta un resumen que está secuenciado en el mismo orden de las preguntas, en este resumen faltan algunas palabras que el alumno/a que lea tendrá que adivinar; en segundo lugar aparece el resumen completo, uniendo todas las frases.

Dependiendo de la extensión del capítulo y de su dificultad y de los niveles de recuerdo de los alumnos, el profesor podrá considerar la posibilidad de hacer un breve resumen cada 2 ó 3 páginas (puede ser de las páginas que se van señalando en cada capítulo).

Después de leído, respondido a las preguntas y realizado el resumen, se pedirá a los alumnos una valoración del capítulo, si les ha gustado, si les ha parecido fácil o difícil la lectura, si lo han comprendido completamente, si han encontrado muchas palabras desconocidas, etc.

6. Ampliamos el vocabulario

Antes de comenzar la lectura de cada capítulo el profesor indicará a los alumnos que cuando lean una palabra que no comprenden lo indiquen. El profesor y el resto de compañeros tratarán de darle significado a la palabra desconocida (el profesor tratará de que los compañeros vayan dando sus ideas sobre la palabra indicada antes de que aclare el significado de la misma). Esta aclaración se realiza en el momento que surge la duda.

Finalizada la lectura del capítulo, el profesor repasa las palabras anotadas sobre las que se tenían dudas, se vuelve a repasar su significado y se invita a los alumnos a que inventen frases realizadas con esas palabras. El/la profesor/a puede considerar oportuno aclarar además otras palabras en cada capítulo. En este momento se consultará el diccionario con alguna palabra, para que los alumnos vayan aficionándose a su uso.

También se anotan estas palabras en “Nuestro Diccionario” y un alumno cada vez se encargará de anotar el significado de cada palabra, copiándolo del diccionario (esta tarea puede realizarse en casa, contando con la ayuda de los padres). Este documento de “Nuestro Diccionario” es un intento de construir un diccionario propio del grupo, con las palabras que en cada texto vayan señalando los alumno o el profesor.

7. Diálogo sobre el proceso lector

Se plantea una conversación con los alumnos sobre la lectura que han realizado, pero no dirigida hacia el contenido que han leído sino al proceso lector. Se trata de focalizar la atención de los alumnos en la propia lectura, en las diferentes habilidades que se precisan para leer (exactitud en la lectura, fluidez y velocidad lectora, pronunciación, comprensión, entonación, conocimiento de las palabras, etc.), en las dificultades que han tenido en la lectura, en los errores cometidos y las posibilidades de solucionarlos, en el reconocimiento de importancia de la lectura y el esfuerzo que debe realizarse para la consecución de los objetivos propuestos, en el reconocimiento de la comprensión lectora como el objetivo fundamental, etc. Se trata, en definitiva, de centrar el interés en ámbitos vinculados a la metalectura.

8. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora

Se proponen algunas de las actividades que se han señalado anteriormente (en el apartado 5.3.) y que el/la profesor/a decidirá en función de los objetivos que se plantee, de las características de los alumnos y de las dificultades que hayan observado: Algunas de las que podrían utilizarse son las siguientes: uso de esquemas/mapas conceptuales relativos al contenido del texto; leer algún párrafo del texto leído anteriormente, al que le falta algunas palabras que tendrá que averiguar; contar una historia similar a la que han leído; completar frases a las que les falta una o más palabras; completar un texto que se presenta, relacionado con el que se ha leído; poner títulos al texto leído; elegir el dibujo que mejor represente el texto leído; asociar diversos dibujos con las frases que les corresponden; asociar palabras con definiciones; ordenar dibujos relacionados con el texto y contar la historia a partir de los dibujos; escribir otro final para el relato; adivinar el nombre que corresponde a las definiciones que se proponen; leer y ordenar las palabras para formar una frase con sentido; leer y ordenar las frases para formar un relato con sentido; etc.

9. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades que el/la alumno/a realizará individualmente, una vez leído cada capítulo en lectura silenciosa. Dichas actividades consisten en responder por escrito a una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído. Estas preguntas son algunas de las que ya se han formulado en el contexto de lectura en voz alta y colectiva. Hay preguntas de verdadero o falso, preguntas con respuestas alternativas, frases para completar, preguntas con respuesta libre.

También se propone la realización de un resumen, que previamente se ha trabajado en el contexto verbal y en grupo. En el cuaderno se le sugiere que utilice como pista los enunciados de las preguntas (que están formuladas siguiendo la secuencia del relato) reformulándolas. Hay que explicar al alumno esta estrategia y ofrecerle varios ejemplos. Para ayudar en esta tarea difícil de resumir un texto, se dispone de un cuaderno de resúmenes (es el equivalente al libro de resúmenes), que se le entregará al alumno.

Antes de que el niño se lleve el cuaderno de comprensión lectora se habrá explicado bien toda la tarea que hay que realizar y los apoyos que pueden utilizar, tanto personales como materiales.

5. COLABORACIÓN CON LA FAMILIA

5.1. Participación de los padres en el programa

La participación de los padres constituye un elemento esencial para el éxito de la intervención educativa en los niños y jóvenes con discapacidad intelectual. Los padres son los primeros y principales agentes de la educación de su hijo, y juegan un rol primordial desde su edad temprana: son las personas que disponen de más oportunidades para influir en el comportamiento de sus hijos y favorecer así su desarrollo. Que los padres se integren en el proceso de la educación de sus hijos permitirá optimizar la intervención educativa. Son enormes las ventajas de la participación activa de los padres en los programas educativos de los jóvenes con discapacidad intelectual. Cuando los padres están implicados en los programas de intervención, el mantenimiento y generalización de los aprendizajes hechos por el niño o el joven tienen más posibilidades de producirse y consolidarse.

El papel de los padres en la educación del hijo con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual ha cambiado en los últimos años, pasando del concepto de custodia y protección al de educación. Actualmente se considera que los padres tienen un papel central en la educación de sus hijos. Y la colaboración con los centros educativos puede contribuir a reforzar los aprendizajes en los hogares, coordinando con los profesores las pautas a seguir en casa y en el centro educativo (sea éste un centro escolar o una asociación) tanto para la adquisición como para la eliminación de ciertas conductas. Si esta relación familia-centro educativo se entiende como una relación especialmente importante, es necesario establecer mecanismos de coordinación que posibiliten la colaboración necesaria entre estas dos instituciones.

Los centros educativos deben considerar a la familia como un elemento más a la hora de planificar la respuesta educativa para el alumno con necesidades educativas especiales, de modo que el papel a jugar por parte de las familias tiene que ser del máximo compromiso. No se trata de convertir a la familia y el hogar en una nueva escuela, ni de agobiar a los padres con tareas excesivas. Al contrario, se trata de orientarlos hacia una colaboración coherente y serena, que redunde en beneficios hacia su hijo.

En el presente programa de desarrollo de la comprensión lectora (utilizando textos literarios y textos relacionados con diferentes áreas curriculares, como las habilidades sociales, la autonomía personal y la autorregulación) se plantea la colaboración de los padres en tres ámbitos importantes: en la aplicación del programa, en la valoración del desarrollo del hijo/a y en la valoración del programa.

En la aplicación del programa

Respecto a las medidas que se pueden tomar para el fomento y desarrollo de la participación de los padres en la aplicación del programa se encuentran, al menos, las siguientes:

- a. Establecimiento de canales fluidos de información, que tanto padres como profesores pueden usar habitualmente.

- b. Regulación de las reuniones colectivas con los padres al comienzo de la aplicación del programa, con el fin de explicar y hacer partícipes a los padres de los objetivos, criterios de evaluación y metodología que se van a utilizar durante el desarrollo del mismo.
- c. Comunicaciones habituales por escrito, si fuera preciso, sobre las cuestiones que requieran la atención educativa de los padres.
- d. Entrevistas individuales con los padres para discutir sobre la marcha de los hijos.

A través de estas estrategias los padres van teniendo información de los objetivos que cada semana se van trabajando con sus hijos en el centro educativo y podrán incidir sobre esos contenidos en el mismo periodo que se llevan a cabo en el centro. Es importante que los padres participen de forma activa en la comunidad educativa.

La implicación de los padres en el desarrollo del programa de comprensión lectora se puede concretar en los siguientes términos:

- Colaboración de las actividades propuestas en los cuadernos de comprensión lectora: Leer el texto en lectura silenciosa, responder por escrito a una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído, realización de un resumen y escribir frases con determinadas palabras.
- Propuesta de actividades y orientaciones ofrecidas a sus hijos/as con respecto a los objetivos relacionados con las diferentes áreas curriculares (p.e., habilidades sociales, de autonomía personal y de autorregulación, educación vial,...).

En la valoración del desarrollo del hijo/a

Los padres conocen la evolución de su hijo/a y pueden observar los cambios que se van produciendo así como las dificultades que se manifiestan tanto en la lectura como en el desarrollo de determinadas habilidades sociales o de autonomía personal y de determinados comportamientos. Pueden colaborar en el desarrollo del programa también en esta faceta evaluadora, bien respondiendo a los cuestionarios que al inicio o al final del programa se les pueda ofrecer, con el fin de observar los cambios registrados en cada alumno, bien colaborando con su hijo/a en la realización de la autoevaluación que cada alumno tiene que realizar de su funcionamiento con respecto a las habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación. Igualmente podría plantearse con respecto a otras áreas curriculares.

En la valoración del programa

Finalmente, otra función que pueden realizar los padres es la de colaborar con el profesorado en la valoración del propio programa, tratando de identificar aquellos aspectos que, en su opinión, han funcionado bien y permiten optimizar las capacidades de sus hijos y aquellos componentes del programa que se han manifestado como puntos débiles y que convendría modificar para mejorar la respuesta educativa. Estas aportaciones podrían realizarse bien a través de un cuestionario en el que se pide opinión sobre diversos ámbitos del programa educativo, bien a través de una reunión valorativa del funcionamiento del programa, a partir de los efectos que se han obtenido con él, bien utilizando ambos procedimientos.

5.2. Reuniones con los padres

Ya hemos comentado que una estrategia importante para potenciar la participación de las familias y su colaboración en el desarrollo del programa educativo es la organización de reuniones (colectivas e individuales) con los padres.

Reuniones colectivas

Es importante mantener una primera reunión previa a la puesta en funcionamiento del programa para explicar detalladamente los contenidos del programa, justificar el porqué de esta actuación y expresar los deseos de una coordinación y colaboración eficaz entre profesorado y padres. Se trata de una sesión que contribuya a motivar a los padres, a darles información y también a conocer cuáles son las necesidades que manifiestan los padres con respecto a las áreas que se abordan en el programa educativo (p.e., comprensión lectora, habilidades sociales, autonomía personal, autorregulación, educación vial, ...).

Es deseable organizar una reunión colectiva valorativa al final del periodo, con el fin de exponer el funcionamiento del grupo, las dificultades que han surgido, las soluciones que se han adoptado y los resultados obtenidos. En esta reunión se puede abordar la valoración del programa, expresando las opiniones que cada uno tiene del funcionamiento del mismo.

También es aconsejable plantearse alguna reunión a mitad del periodo (o en los momentos que el profesorado considere más oportunos) para analizar el funcionamiento del grupo y el desarrollo del programa. En esta reunión se pueden proponer cambios que pudieran mejorar la eficacia de la respuesta educativa.

Resultan muy útiles las reuniones en las que participan conjuntamente los alumnos del grupo y sus padres. Un efecto que produce este tipo de encuentros es la firmeza del compromiso que los alumnos toman ante sus compañeros, los padres y el profesor.

A continuación se plantean los contenidos, a modo de sugerencia, que podrían abordarse en la primera reunión de presentación del programa.

- Explicación del Programa de Comprensión Lectora (con textos relacionados con educación vial, habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación o con otras áreas curriculares) que va a ponerse en funcionamiento en el centro educativo: justificación, objetivos y necesidades educativas a las que responde.
- Contenido del programa y secuencia didáctica.
- Metodología de trabajo.
- Participación de los padres en el programa: en la aplicación del programa; en la valoración del desarrollo del hijo/a; en la valoración del programa. Organización de la participación: reuniones, cuestionarios, otros formatos.
- Valoración y opiniones de los padres del planteamiento ofrecido.
- Necesidades que perciben más importantes en sus hijos en las áreas planteadas.
- Otros temas que quieran abordar.

Reuniones individuales

Además de las reuniones colectivas se proponen las reuniones individuales, más centradas en cada caso particular. Los contenidos que se abordan en estas reuniones giran en torno al desarrollo del niño/a con respecto a las áreas que se están trabajando en el programa (comprensión lectora, educación vial, competencia social, autonomía personal y control comportamental). Es conveniente centrarse en el funcionamiento del niño en diferentes

contextos: en casa, el centro escolar, en la calle, ... También analizaremos sus relaciones con los amigos, con los padres, hermanos y otros familiares, con los profesores,.... Es importante que los padres expresen sus inquietudes, dudas o problemas que surgen en su relación con el/la niño/a. También en estas reuniones se revisa la labor desarrollada por los padres dentro del contexto del programa.

La frecuencia de estas reuniones la marcará el profesor con los padres en la primera reunión grupal. Una frecuencia idónea puede ser al trimestre, no obstante conviene ser flexible en este aspecto, por cuanto puede haber una gran cantidad de aspectos que inviten a una mayor frecuencia. En cualquier caso también se estará abierto a las peticiones de las familias.

6. VALORACIÓN DEL PROGRAMA

6.1. La calidad en los servicios de intervención: los estándares profesionales

Actualmente hay una preocupación creciente por la calidad. Podría decirse que en nuestra sociedad, toda actuación pública o privada está orientada a lograr la máxima calidad y, en consecuencia, la máxima utilidad para quienes la reciben. El diseño y la aplicación de los programas educativos no deben ser ajenos a esta tendencia orientada a la calidad, cuya meta es incrementar la eficacia, la competencia y la satisfacción de los alumnos. La calidad de los servicios y/o programas que una organización pone en marcha para atender a las necesidades específicas de determinados colectivos es uno de los retos más importantes que puede afrontarse en la actualidad.

Es necesario avanzar en una cultura profesional centrada en la calidad y que se base en las coincidencias prácticas que muestran grupos de profesionales. Hay que identificar la calidad como un proceso abierto que implica autoevaluación y evaluación externa en un proceso continuo de reflexión y mejora. La calidad debe surgir como un proceso interno de los centros de intervención, que aporte mejoras en la organización, en el funcionamiento y en los procedimientos de actuación.

En este contexto, se hace necesario contar con una relación de estándares profesionales que concreten y garanticen unos parámetros básicos de intervención, ponga en práctica los conocimientos adquiridos y sirva de elemento de contraste y evaluación de resultados para todas las partes implicadas en los procesos educativos. Estos estándares se constituyen como un instrumento de referencia que apoye a los servicios y a los profesionales más directamente implicados en la atención directa y que ayude a dinamizar la coordinación y la colaboración de los diferentes recursos de apoyo.

El deseo de introducir criterios de calidad, regulaciones y objetivos comunes que permitan contrastar las prácticas profesionales parece un deseo compartido por la mayoría de los protagonistas relacionados con la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y con la colaboración con las familias. A través de estos criterios de calidad, se puede conocer mejor la utilidad de los servicios y/o programas, su eficacia, el reconocimiento del trabajo de los profesionales, etc.

Podemos definir los estándares como criterios de calidad que permiten contrastar la práctica profesional. Estos principios o criterios de calidad deben ser acordados por un grupo significativo de profesionales. Los propósitos que persiguen los estándares son los siguientes: a) establecer y dar estructura a una serie de definiciones y normas basadas en el conocimiento y la experiencia de los expertos y profesionales en el tema que se trate; b) proporcionar una fuente de guías para la planificación y organización de nuevos programas y de orientación para el equipo técnico y directivo; c) proporcionar recursos formativos para el personal de apoyo; d) proporcionar una medida de autoevaluación y mejora de programas; e) proporcionar una fuente autorizada de materiales para usar como instrumento de estudio y acreditación de un determinado programa.

6.2. Estándares de calidad en los programas educativos

Mejorar la calidad de vida de las personas pasa, entre otras cosas, por mejorar la calidad de los programas y servicios que les atienden; en este sentido se hace necesaria una valoración

continúa de estos programas. Una posibilidad de hacerlo consiste en averiguar si la dirección de estos servicios o programas responden, en su actuación, a unos estándares o normas profesionales. De este modo, se puede incrementar la calidad en los programas de atención a las personas con discapacidad y a sus familias.

Para analizar esta cuestión, referida a los programas educativos y a los apoyos ofrecidos a las familias, vamos a centrarnos únicamente en el programa de comprensión lectora.

Para valorar el funcionamiento del programa de comprensión lectora que aquí se presenta nos hemos basado en la Guía de Estándares de Atención Temprana (Ponte y cols., 2004). Esta guía pretende actuar como recurso e impulso para empezar a crear una cultura de autoevaluación y evaluación externa en el ámbito de la atención temprana en toda España. En este sentido, los Estándares no se plantean como un sistema cerrado de exigencias sino como un catálogo de factores de calidad abiertos a la aportación de distintos agentes. Este es un principio de trabajo imprescindible para compaginar la diversidad y participación de múltiples entidades y administraciones con la regulación coherente de unas prestaciones básicas.

A partir del trabajo de Ponte y cols. (2004) se han identificado, en relación a los elementos constitutivos de un programa educativo, los estándares e indicadores que vamos a utilizar para contrastar el trabajo del programa. El número de estándares definidos para la valoración del programa es de 9.

Para cada estándar se señalan varios indicadores, que son enunciados en los que se concretan los estándares. Con los indicadores podemos comparar y contrastar nuestra práctica profesional, valorando en qué medida el programa se adecua a los estándares apuntados. Los estándares nos permiten, por tanto, valorar los programas, pero pueden y deben utilizarse como mecanismos o instrumentos de mejora y homologación de las acciones de los centros. En este sentido, constituyen una ayuda que permite prevenir errores en el diseño y desarrollo de programas, puesto que su elaboración parte de la identificación de acciones que son consideradas por los profesionales como aceptables y recogen las mejores acciones actuales.

Hay que tener en cuenta que los estándares profesionales deben permitir, en primer lugar, una mejor elaboración de acciones y programas dentro del marco de la intervención familiar, y en segundo lugar, deben facilitar el autoanálisis de los responsables y participantes acerca de los siguientes aspectos básicos: a) existe un proyecto claro que refleje la realidad de nuestra actividad; b) se dispone de un/unos programa/s bien identificados; c) se puede mejorar el diseño y organización de los programas; d) se tienen establecidos con claridad los criterios que permiten valorar la calidad de nuestro trabajo; e) se conocen los resultados que se obtienen del análisis de nuestras acciones, programas o servicios; f) se puede mejorar nuestra presentación de resultados; g) se conocen las áreas fuertes y débiles que se aprecian en nuestra actividad.

6.3. Elementos constitutivos de un programa educativo

Un programa educativo contiene una gran diversidad de elementos que lo configura; a continuación se presentan los componentes que hemos considerado fundamentales de un programa educativo, son los siguientes:

a. Documento de diseño del programa.

- Introducción
- Objetivos
- Contenido
- Actividades
- Metodología
- Recursos didácticos
- Evaluación
- Marcos de colaboración (con la familia, entre centros educativos: escolar y asociativo)
- Bibliografía

b. Relación de instalaciones y mobiliario necesario para ejecutar el programa.

- Disponible
- Necesario: plan de adquisición

c. Recursos didácticos.

- Disponibles: Relación de materiales
- Necesario:
 - . Externo: plan de adquisición
 - . Elaboración propia: plan de elaboración

d. Bibliografía básica.

- Disponible
- Necesario: plan de adquisición

e. Relación de alumnos cuyas necesidades educativas precisan del programa.

- Localización
- Edades

f. Recursos humanos.

- Perfil profesional, competencias profesionales
- Apoyos: alumnado en prácticas, voluntariado, familias
- Orientaciones para la práctica pedagógica: ratio de alumnos, principios psicopedagógicos, marcos de colaboración (compañeros/familias/centros escolares/profesionales otras asociaciones/...), etc.
- Medidas de acompañamiento para profesorado novel (información básica, presentaciones, formación inicial, documentación, bibliografía básica, ...)
- Medidas de acompañamiento para personal de apoyo (presentaciones, información básica, formación, documentación)

g. Programación.

- Nº alumnos / Sesiones individuales – sesiones en pequeño grupo / Duración de las sesiones / Distribución de los alumnos en grupo
- Horario

- Planificación de la tarea: distribución temporal de los contenidos / actividades (mensual/trimestral/anual)
- Organización de las sesiones (espacios, secuencia didáctica, apoyos,...)
- Reuniones con las familias
- Reuniones con profesionales de otros centros educativos
- Instrumentos de individualización: programa individualizado (para cada alumno)
- Instrumentos de valoración y seguimiento: cuestionarios inicial-final, registros de valoración continua

h. Formación de profesionales.

- Perspectivas de formación / ofertas
- Demandas de los profesionales
- Medidas de formación interna

i. Medidas de innovación / investigación.

- Perspectivas de innovación / investigación
- Convocatorias
- Proyectos elaborados

j. Memoria del programa (para cada curso).

- Objetivos
- Contenidos y actividades desarrolladas
- Resultados obtenidos (en los alumnos / con las familias / con los centros educativos / materiales elaborados / publicaciones – presentación en jornadas / otros)

k. Plan de acción (para cada curso).

- Alumnos previstos
- Desarrollo del programa
- Perspectivas de adquisición:
 - . Mobiliario
 - . Materiales didácticos
 - . Bibliografía
- Formación de profesionales prevista
- Medidas de innovación/investigación que se introducen en el programa

l. Valoración del programa.

Sobre los efectos en los alumnos:

- Evolución en los alumnos (evaluación a partir del programa individualizado)
- Dificultades que surgen en el desarrollo del programa: alumnos que no avanzan o lo hacen lentamente, dificultades de aprendizaje, dificultades de conducta, motivación en los alumnos, etc.

Sobre los marcos de colaboración:

- Reuniones de coordinación con los compañeros

- Reuniones con las familias
- Reuniones con otros centros educativos
- Colaboración con otras entidades similares

Sobre contenidos del programa:

- Diseño del programa: contenidos, actividades, metodología, sistema de evaluación
- Elaboración de programas individualizados
- Instrumentos de valoración y seguimiento: cuestionarios inicial-final, registros de valoración continua,...
- Instalaciones y mobiliario
- Recursos didácticos
- Bibliografía
- Ratio profesor/alumno
- Programación
- Formación de profesionales
- Medidas de innovación / investigación
- Memoria del programa
- Plan de acción

6.4. Determinación de los estándares de calidad

La determinación de los estándares de calidad estará en función de los elementos fundamentales que configuran el programa. Por tanto, relacionados con los componentes del programa que se han considerado anteriormente, podemos señalar los siguientes estándares de calidad:

ESTÁNDAR 1. El programa dispone de un documento que define los componentes del mismo y que se revisan anualmente al objeto de modificar y ampliar los elementos que se estimen para mejor adaptarse a las necesidades educativas de los destinatarios.

ESTÁNDAR 2. Existen instalaciones, mobiliario, recursos didácticos y bibliografía adecuados y necesarios para ejecutar el programa de modo eficaz.

ESTÁNDAR 3. El programa recoge información precisa sobre la población que se va a atender así como de los recursos personales con los que se cuenta para el desarrollo del programa, tratando de que los recursos sean suficientes para garantizar una buena calidad del servicio y de que se establezca una adecuada distribución horaria entre el alumnado.

ESTÁNDAR 4. El programa se aplica conforme a una programación/planificación, previamente elaborada por los profesionales, y en la que se detallan todos los elementos necesarios para una ejecución eficaz.

ESTÁNDAR 5. El programa desarrolla toda su potencialidad para conseguir la mejor evolución de todas las capacidades del usuario (especialmente de aquellas a las que específicamente se dirige el programa), con un enfoque de individualización, globalización y adaptación.

ESTÁNDAR 6. Los profesionales promueven proyectos de innovación y/o investigación y participan en acciones de formación y de difusión del programa y/o de sus resultados.

ESTÁNDAR 7. El programa contempla la elaboración anual (previo a cada curso) de un plan de acción que guía el desarrollo del programa en un periodo determinado.

ESTÁNDAR 8. El programa contempla la elaboración de una memoria anual.

ESTÁNDAR 9. El programa plantea una valoración y análisis crítico del mismo para mantener un proceso de mejora continua.

6.5. Determinación de los indicadores de calidad

Ahora bien, con objeto de facilitar la valoración de los estándares, es preciso determinar una relación de indicadores para cada uno de los estándares de calidad. En la tabla siguiente se indica el número de indicadores que se han definido para cada estándar.

Estándar	Nº de indicadores
1	5
2	5
3	10
4	6
5	4
6	9
7	5
8	5
9	7
Total	56

A continuación se señalan los indicadores para cada estándar. Al objeto de poder establecer una rápida relación entre el estándar y sus indicadores, hemos considerado adecuado volver a repetir dichos estándares y colocar los indicadores correspondientes en un recuadro.

ESTÁNDAR 1. El programa dispone de un documento que define los componentes del mismo y que se revisan anualmente al objeto de modificar y ampliar los elementos que se estimen para mejor adaptarse a las necesidades educativas de los destinatarios.

1. En el programa se determinan los objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación
2. En la definición del programa se detallan los recursos didácticos necesarios para desarrollar las actividades
3. Existe un apartado destinado a señalar la bibliografía básica relacionada con todos los aspectos del programa
4. Se definen marcos de colaboración (con la familia, con los centros escolares) para garantizar el desarrollo correcto del programa
5. Todos los componentes del programa se revisan anualmente, en función de los resultados obtenidos en el periodo anterior, de los puntos débiles que se hayan observado y de los nuevos conocimientos adquiridos

ESTÁNDAR 2. Existen instalaciones, mobiliario, recursos didácticos y bibliografía adecuados y necesarios para ejecutar el programa de modo eficaz.

1. Las instalaciones con que se cuenta son ajustadas para el desarrollo de las actividades programadas
2. Existe un mobiliario que permite una ejecución correcta del programa
3. Se dispone de recursos didácticos (guías pedagógicas, materiales, fichas,...) necesarios para llevar a cabo los contenidos y las actividades que se plantean en el programa
4. Existe una relación de libros, revistas, capítulos,... ordenados y correctamente registrados relacionada con todos y cada uno de los componentes del programa
5. Periódicamente se revisan y se actualizan todos estos elementos para ofrecer diversidad y variedad y adaptarse mejor a las especificidades de cada persona

ESTÁNDAR 3. El programa recoge información precisa sobre la población que se va a atender así como de los recursos personales con los que se cuenta para el desarrollo del programa, tratando de que los recursos sean suficientes para garantizar una buena calidad del servicio y de que se establezca una adecuada distribución horaria entre el alumnado

1. Se dispone de una relación de alumnos que van a recibir el programa con anterioridad al inicio del curso.
2. En la relación de alumnos se ofrecen datos de la edad, nivel de desarrollo y lugar de residencia de los participantes al programa
3. Se dispone de una relación de profesores que van a trabajar el programa en cada centro
4. En el organigrama se estructuran los diferentes niveles de responsabilidad delegada y compartida, de forma que todos los profesionales se sientan implicados y responsables tanto de sus respectivas tareas como del programa en su conjunto.
5. Se asigna un horario a cada alumno garantizando los principios de individualización, equidad, adaptabilidad
6. En la aplicación del programa se plantea la colaboración de personal de apoyo (voluntarios, alumnos en prácticas, familiares,...)
7. En la aplicación del programa se definen marcos de colaboración con otros profesionales de la entidad, con los centros escolares, con las familias, con profesionales de otras asociaciones afines
8. Se establecen medidas de acompañamiento para profesorado novel (información básica, presentaciones, formación inicial, documentación, bibliografía básica, ...)
9. Se establecen medidas de acompañamiento para personal de apoyo (presentaciones, información básica, formación, documentación)
10. El desarrollo de los indicadores anteriores se realiza con la participación de todos los profesionales implicados en el programa

ESTÁNDAR 4. El programa se aplica conforme a una programación/planificación, previamente elaborada por los profesionales, y en la que se detallan todos los elementos necesarios para una ejecución eficaz.

1. Se definen criterios psicopedagógicos para determinar la organización de sesiones individuales y/o sesiones en pequeño grupo. En este caso se establecerá la distribución de los alumnos en los grupos
2. Está contemplada la duración de las sesiones, el número de sesiones por semana y el

horario de cada alumno
3. Se establece una planificación del programa con una distribución temporal de los contenidos y actividades (mensual / trimestral / anual)
4. En la organización de las sesiones se consideran todos los aspectos necesarios (espacios, secuencia didáctica de actividades, ordenación temporal, diversificación de materiales, apoyos,...)
5. Se establece un calendario de reuniones con las familias (individuales o en grupo) y un sistema de colaboración / coordinación con los padres con el fin de intercambiar información y plantear posibles tareas de refuerzo
6. Se establece un calendario de reuniones con otros centros educativos con el fin de intercambiar información y plantear mecánicas de colaboración

ESTÁNDAR 5. El programa desarrolla toda su potencialidad para conseguir la mejor evolución de todas las capacidades del usuario (especialmente de aquellas a las que específicamente se dirige el programa), con un enfoque de individualización, globalización y adaptación.

1. El programa dispone de instrumentos de individualización que permiten la concreción de un programa individualizado para cada alumno
2. El programa dispone de instrumentos de valoración y seguimiento (cuestionarios de evaluación inicial-final, registros de valoración continua, etc) que permiten analizar el funcionamiento del alumno
3. El programa ofrece datos sobre la evolución de los alumnos, a través de la evaluación realizada en base al programa individualizado
4. Se debaten y analizan las dificultades que surgen en el desarrollo del programa: alumnos que no avanzan o lo hacen lentamente, dificultades de aprendizaje, dificultades de conducta, motivación en los alumnos, etc.

ESTÁNDAR 6. Los profesionales promueven proyectos de innovación y/o investigación y participan en acciones de formación y de difusión del programa y/o de sus resultados.

1. En las mecánicas de reflexión, análisis, valoración y propuestas de mejora, se fomentan y alientan actuaciones de innovación y/o investigación vinculadas a diferentes contenidos del programa
2. Se tiene conexión con las administraciones educativas, universitarias, etc. al efecto de conocer las convocatorias que promueven en materia de innovación e investigación
3. Se mantendrá un registro de los proyectos de innovación y/o investigación elaborados, así como del proceso y resultados obtenidos
4. Se mantiene conexión con agencias / entidades educativas al objeto de participar conjuntamente en acciones de innovación e investigación
5. Existe un plan de formación, propuesto y aprobado por todos los profesionales, de carácter anual y plurianual. En dicho plan se anexan las diferentes ofertas formativas que se reciben
6. Se dispone de un registro que recoge las demandas de los profesionales en materia de formación y que se tiene en consideración a la hora de definir el plan de formación
7. El programa plantea medidas de formación interna, de intercambio de experiencias y conocimientos entre los trabajadores de la entidad y entre éstos y otros agentes educativos
8. Existe una dotación económica para el plan de formación del centro

9. El programa plantea actuaciones de difusión y/o divulgación de su desarrollo y resultados (participación en jornadas, congresos, artículos, etc.)

ESTÁNDAR 7. El programa contempla la elaboración anual (previo a cada curso) de un plan de acción que guía el desarrollo del programa en un periodo determinado.

- | |
|--|
| 1. El plan de acción recoge información general sobre los recursos personales y materiales con los que va a contar el programa, información sobre la previsión de población a atender, organigrama, horarios y calendario de actividades |
| 2. En el plan de acción se determinan los objetivos a conseguir y las acciones a llevar a cabo para conseguirlos |
| 3. El proyecto de actividades se elabora con la participación de los profesionales que participan en el programa |
| 4. En el plan de acción se detallan las perspectivas de adquisición del mobiliario, materiales didácticos y bibliografía necesaria para garantizar una calidad óptima en el desarrollo del programa |
| 5. Se establecen las medidas previstas de formación de los profesionales así como las medidas de innovación / investigación que se van a introducir en el programa |

ESTÁNDAR 8. El programa contempla la elaboración de una memoria anual.

- | |
|---|
| 1. La memoria recoge datos cuantitativos y cualitativos de las actividades llevadas a cabo y de los resultados obtenidos (con los alumnos / con las familias / con los centros educativos / materiales elaborados / publicaciones / presentación en jornadas / alumnado en prácticas / ...) |
| 2. En la memoria se recoge información general sobre la población atendida y sobre los recursos personales con los que ha contado el programa |
| 3. La memoria ofrece información sobre la formación de los profesionales así como las acciones de innovación / investigación que se han desarrollado |
| 4. La memoria se elabora con la participación de los profesionales que participan en el programa |
| 5. En la memoria se realiza una evaluación de los objetivos fijados en el plan de acción y se realizan propuestas para la elaboración del nuevo plan de acción |

ESTÁNDAR 9. El programa plantea una valoración y análisis crítico del mismo para mantener un proceso de mejora continua.

- | |
|---|
| 1. El programa contempla la organización de mecánicas de reflexión, análisis, valoración y propuestas de mejora del mismo |
| 2. En el programa se estructuran sistemas de evaluación de la evolución de los alumnos |
| 3. El sistema de evaluación del programa contempla la valoración de los diferentes marcos de colaboración (reuniones de coordinación con los compañeros de trabajo, reuniones con las familias, reuniones con los centros escolares, medidas de colaboración con otras entidades similares) |
| 4. El sistema de valoración del programa analiza y evalúa los diferentes contenidos del mismo: Diseño del programa, elaboración de programas individualizados, instrumentos de valoración y seguimiento, instalaciones y mobiliario, recursos didácticos, bibliografía, ratio |

profesor/alumno, programación, formación de profesionales, medidas de innovación / investigación, memoria del programa, plan de acción
5. El programa contempla la valoración del grado de satisfacción de los usuarios con respecto a su participación en las diferentes actividades que se llevan a cabo, así como de la atención recibida
6. El programa contempla el registro periódico del grado de satisfacción de la familia con respecto a las intervenciones realizadas. Dicha valoración se llevará a cabo a través de una encuesta anónima que contiene información sobre diversas variables (valoración de la atención en relación con el niño, la familia y el entorno; valoración de la cualificación del personal técnico, valoración sobre los medios materiales, cuantificación y cualificación de la participación de los padres, evaluación del interés de los padres en su formación,...)
7. El sistema de valoración del programa plantea la perspectiva de una evaluación externa de forma periódica (si se facilitan los medios competentes para ello)

6.6. Procedimiento de valoración

Para valorar el programa utilizando los estándares y los indicadores se ha elaborado un cuestionario de autoevaluación (Anexo 1), que tendrán que cumplimentar los profesores, una vez se haya desarrollado el programa. Este formulario recoge todos los indicadores en una columna. Otra columna se propone para la valoración por parte de los profesores (puede hacerse individualmente o en grupo); en esta columna se ofrecen cinco posibilidades de respuesta: no se contempla, actividad irregular, actividad parcialmente regulada, actividad regulada, actividad regulada y evaluada. Se colocará una X en la casilla que mejor defina la actividad desarrollada con dicho indicador. Se propone una tercera columna donde se defina la situación actual con respecto a cada indicador. Finalmente, se propone un espacio para cada estándar en el que definir el plan de acción para el estándar. Se trata de definir mecanismos de actuación que permitan mejorar aquellos indicadores que, a través de la valoración, se hayan considerado deficitarios con respecto a su planteamiento. No hay que olvidar que el objeto básico de estos estándares es el de contribuir a la reflexión sobre la eficacia de cada componente del programa y poder realizar las correcciones precisas que permitan mejorar la calidad de la intervención educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arraiz, A. y Molina, S. (2002). Desarrollo cognitivo y procesamiento de la información en los niños con síndrome de Down. En S. Molina (Coord.), *Psicopedagogía del niños con síndrome de Down*. Granada: Arial.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Calero, M. D. (1995). Programas de entrenamiento cognitivo: Modificación intelectual versus enseñar a pensar. En M. D. Calero (coord.), *Modificación de la inteligencia. Sistemas de Evaluación y de Intervención*. Madrid: Pirámide.

Candel, I. (1993). *Programa de Atención Temprana*. Madrid: CEPE.

Cunningham, C.C., Glenn, S.M., Wilkinson, P. y Sloper, P. (1985): Relationship between measures of mental ability, symbolic play and receptive and expressive language of young children with Down's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26.

Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén. Hadassah –Wizo- Canada Research Institute.

Feuerstein, R. (1996). La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. En S. Molina y M. Fandos (Coords.), *Educación Cognitiva* (vol. I) (pp. 31-75). Zaragoza, Mira Ed.

Flórez, J. y Troncoso, M.V. (1991): *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Salvat Editores.

González, D., Ripalda, J. y Asegurado, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.

Guerrero, J.F. (1995): *Nuevas Perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.

Haywood, H.C., Brooks, P. y Burns, S. (1992). *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*. Watertown, MA: Charlesbridge Publishers. (Ed. española : Bright Start, curriculum cognitivo para niños. Zaragoza: FUNDAFE, 1997).

Hodapp, R. M., Evans, D. W. y Gray, F. L. (2000). Desarrollo intelectual en los niños con síndrome de Down. En J. Rondal, J. Perera y L. Nadel (coords.), *Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos*. Madrid: Espasa-Calpe.

Mahoney, G. (1988). Maternal communication style with mentally retarded children. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 352-359.

Miller, J. F., Leddy, M. y Leavitt, L. A. (2001). Una visión hacia el futuro: mejorar la comunicación de las personas con síndrome de Down. En J. F. Miller, M. Leddy y L. A. Leavitt, *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla*. Barcelona: Masson.

- Molina, S. y Arraiz, A. (1993). *Procesos y Estrategias Cognitivas en Niños Deficientes Mentales*. Madrid: Pirámide.
- Molina, S., Arraiz, A. y Garrido, M. A. (1995). *Batería Diagnóstica del Potencial de Aprendizaje y de las Estrategias Cognitivas*. Madrid: CEPE.
- Molina, S., Albés, A. y Vived, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas en alumnos con síndrome de Down*. Zaragoza: PUZ.
- Ponte, J., Cardama, J., Arlanzón, J. L., Belda, J. C., González, T. y Vived, E. (2004). *Guía de estándares de calidad en Atención Temprana*. Madrid: IMSERSO.
- Prieto, M.D. (1989). *Modificabilidad Cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruño.
- Prieto, M.D. (1991): El aprendizaje mediado de estrategias de pensamiento: un currículum para enseñar a pensar. En C. Monereo (coord.): *Enseñar a Pensar a través del currículum escolar*. Barcelona. Casals.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Rondal, J.A. (1993). *Language in mental retardation. Acquisition, problems, theory and remediation perspectives*. Londres: Whurr.
- Troncoso, M.V. y Cerro, M.M. (1997): *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán (Coords.), *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca: Amarú.
- Vigotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- Vived, E. (2002 a). La educación cognitiva como base del aprendizaje de las áreas curriculares instrumentales en los niños con síndrome de Down. En S. Molina (coord), *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada: Ariel.
- Vived, E. (2002 b). Participación de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños con síndrome de Down. En S. Molina (coord), *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada: Ariel.

ANEXO 1. VALORACIÓN DEL PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA

**CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE
ESTÁNDARES DE CALIDAD EN PROGRAMAS
EDUCATIVOS**

ESTÁNDAR 1. El programa dispone de un documento que define los componentes del mismo y que se revisan anualmente al objeto de modificar y ampliar los elementos que se estimen para mejor adaptarse a las necesidades educativas de los destinatarios.

INDICADORES	VALORACIÓN					SITUACIÓN ACTUAL
	1	2	3	4	5	
1. En el programa se determinan los objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación						
2. En la definición del programa se detallan los recursos didácticos necesarios para desarrollar las actividades						
3. Existe un apartado destinado a señalar la bibliografía básica relacionada con todos los aspectos del programa						
4. Se definen marcos de colaboración (con la familia, con los centros escolares) para garantizar el desarrollo correcto del programa						
5. Todos los componentes del programa se revisan anualmente, en función de los resultados obtenidos en el periodo anterior, de los puntos débiles que se hayan observado y de los nuevos conocimientos adquiridos						
PLAN DE ACCIÓN PARA EL ESTÁNDAR						
VALORACIÓN: 1. No se contempla; 2. Actividad irregular; 3. Actividad parcialmente regulada; 4. Actividad regulada; 5. Actividad regulada y evaluada						

ESTÁNDAR 2. Existen instalaciones, mobiliario, recursos didácticos y bibliografía adecuados y necesarios para ejecutar el programa de modo eficaz

INDICADORES	VALORACIÓN					SITUACIÓN ACTUAL
	1	2	3	4	5	
1. Las instalaciones con que se cuenta son ajustadas para el desarrollo de las actividades programadas						
2. Existe un mobiliario que permite una ejecución correcta del programa						
3. Se dispone de recursos didácticos (guías pedagógicas, materiales, fichas,...) necesarios para llevar a cabo los contenidos y las actividades que se plantean en el programa						
4. Existe una relación de libros, revistas, capítulos,... ordenados y correctamente registrados relacionada con todos y cada uno de los componentes del programa						
5. Periódicamente se revisan y se actualizan todos estos elementos para ofrecer diversidad y variedad y adaptarse mejor a las especificidades de cada persona						
PLAN DE ACCIÓN PARA EL ESTÁNDAR						
VALORACIÓN: 1. No se contempla; 2. Actividad irregular; 3. Actividad parcialmente regulada; 4. Actividad regulada; 5. Actividad regulada y evaluada						

ESTÁNDAR 3. El programa recoge información precisa sobre la población que se va a atender así como de los recursos personales con los que se cuenta para el desarrollo del programa, tratando de que los recursos sean suficientes para garantizar una buena calidad del servicio y de que se establezca una adecuada distribución horaria entre el alumnado

INDICADORES	VALORACIÓN					SITUACIÓN ACTUAL
	1	2	3	4	5	
1. Se dispone de una relación de alumnos que van a recibir el programa con anterioridad al inicio del curso.						
2. En la relación de alumnos se ofrecen datos de la edad, nivel de desarrollo y lugar de residencia de los participantes al programa						
3. Se dispone de una relación de profesores que van a trabajar el programa en cada centro						
4. En el organigrama se estructuran los diferentes niveles de responsabilidad delegada y compartida, de forma que todos los profesionales se sientan implicados y responsables tanto de sus respectivas tareas como del programa en su conjunto.						
5. Se asigna un horario a cada alumno garantizando los principios de individualización, equidad, adaptabilidad						
6. En la aplicación del programa se plantea la colaboración de personal de apoyo (voluntarios, alumnos en prácticas, familiares,...)						
7. En la aplicación del programa se definen marcos de colaboración con otros profesionales de la entidad, con los centros escolares, con las familias, con profesionales de otras asociaciones afines						
8. Se establecen medidas de acompañamiento para profesorado novel (información básica, presentaciones, formación inicial, documentación, bibliografía básica, ...)						
9. Se establecen medidas de acompañamiento para personal de apoyo (presentaciones, información básica, formación, documentación)						
10. El desarrollo de los indicadores anteriores se realiza con la participación de todos los profesionales implicados en el programa						
PLAN DE ACCIÓN PARA EL ESTÁNDAR						
VALORACIÓN: 1. No se contempla; 2. Actividad irregular; 3. Actividad parcialmente regulada; 4. Actividad regulada; 5. Actividad regulada y evaluada						

ESTÁNDAR 4. El programa se aplica conforme a una programación/planificación, previamente elaborada por los profesionales, y en la que se detallan todos los elementos necesarios para una ejecución eficaz

INDICADORES	VALORACIÓN					SITUACIÓN ACTUAL
	1	2	3	4	5	
1. Se definen criterios psicopedagógicos para determinar la organización de sesiones individuales y/o sesiones en pequeño grupo. En este caso se establecerá la distribución de los alumnos en los grupos						
2. Está contemplada la duración de las sesiones, el número de sesiones por semana y el horario de cada alumno						
3. Se establece una planificación del programa con una distribución temporal de los contenidos y actividades (mensual / trimestral / anual)						
4. En la organización de las sesiones se consideran todos los aspectos necesarios (espacios, secuencia didáctica de actividades, ordenación temporal, diversificación de materiales, apoyos,...)						
5. Se establece un calendario de reuniones con las familias (individuales o en grupo) y un sistema de colaboración / coordinación con los padres con el fin de intercambiar información y plantear posibles tareas de refuerzo						
6. Se establece un calendario de reuniones con los centros escolares con el fin de intercambiar información y plantear mecánicas de colaboración						
PLAN DE ACCIÓN PARA EL ESTÁNDAR						
VALORACIÓN: 1. No se contempla; 2. Actividad irregular; 3. Actividad parcialmente regulada; 4. Actividad regulada; 5. Actividad regulada y evaluada						

ESTÁNDAR 5. El programa desarrolla toda su potencialidad para conseguir la mejor evolución de todas las capacidades del usuario (especialmente de aquellas a las que específicamente se dirige el programa), con un enfoque de individualización, globalización y adaptación.

INDICADORES	VALORACIÓN					SITUACIÓN ACTUAL
	1	2	3	4	5	
1. El programa dispone de instrumentos de individualización que permiten la concreción de un programa individualizado para cada alumno						
2. El programa dispone de instrumentos de valoración y seguimiento (cuestionarios de evaluación inicial-final, registros de valoración continua, etc) que permiten analizar el funcionamiento del alumno						
3. El programa ofrece datos sobre la evolución de los alumnos, a través de la evaluación realizada en base al programa individualizado						
4. Se debaten y analizan las dificultades que surgen en el desarrollo del programa: alumnos que no avanzan o lo hacen lentamente, dificultades de aprendizaje, dificultades de conducta, motivación en los alumnos, etc.						
PLAN DE ACCIÓN PARA EL ESTÁNDAR						
VALORACIÓN: 1. No se contempla; 2. Actividad irregular; 3. Actividad parcialmente regulada; 4. Actividad regulada; 5. Actividad regulada y evaluada						

ESTÁNDAR 6. Los profesionales promueven proyectos de innovación y/o investigación y participan en acciones de formación y de difusión del programa y/o de sus resultados

INDICADORES	VALORACIÓN					SITUACIÓN ACTUAL
	1	2	3	4	5	
1. En las mecánicas de reflexión, análisis, valoración y propuestas de mejora, se fomentan y alientan actuaciones de innovación y/o investigación vinculadas a diferentes contenidos del programa						
2. Se tiene conexión con las administraciones educativas, universitarias, etc. al efecto de conocer las convocatorias que promueven en materia de innovación e investigación						
3. Se mantiene un registro de los proyectos de innovación y/o investigación elaborados, así como del proceso y resultados obtenidos						
4. Se mantiene conexión con agencias / entidades educativas al objeto de participar conjuntamente en acciones de innovación e investigación						
5. Existe un plan de formación, propuesto y aprobado por todos los profesionales, de carácter anual y plurianual. En dicho plan se anexan las diferentes ofertas formativas que se reciben						
6. Se dispone de un registro que recoge las demandas de los profesionales en materia de formación y que se tiene en consideración a la hora de definir el plan de formación						
7. El programa plantea medidas de formación interna, de intercambio de experiencias y conocimientos entre los trabajadores de la entidad y entre éstos y otros agentes educativos						
8. Existe una dotación económica para el plan de formación del centro						
9. El programa plantea actuaciones de difusión y/o divulgación de su desarrollo y resultados (participación en jornadas, congresos, artículos, etc.)						
PLAN DE ACCIÓN PARA EL ESTÁNDAR						
VALORACIÓN: 1. No se contempla; 2. Actividad irregular; 3. Actividad parcialmente regulada; 4. Actividad regulada; 5. Actividad regulada y evaluada						

ESTÁNDAR 7. El programa contempla la elaboración anual (previo a cada curso) de un plan de acción que guía el desarrollo del programa en un periodo determinado

INDICADORES	VALORACIÓN					SITUACIÓN ACTUAL
	1	2	3	4	5	
1. El plan de acción recoge información general sobre los recursos personales y materiales con los que va a contar el programa, información sobre la previsión de población a atender, organigrama, horarios y calendario de actividades						
2. En el plan de acción se determinan los objetivos a conseguir y las acciones a llevar a cabo para conseguirlos						
3. El proyecto de actividades se elabora con la participación de los profesionales que participan en el programa						
4. En el plan de acción se detallan las perspectivas de adquisición del mobiliario, materiales didácticos y bibliografía necesaria para garantizar una calidad óptima en el desarrollo del programa						
5. Se establecen las medidas previstas de formación de los profesionales así como las medidas de innovación / investigación que se van a introducir en el programa						
PLAN DE ACCIÓN PARA EL ESTÁNDAR						
VALORACIÓN: 1. No se contempla; 2. Actividad irregular; 3. Actividad parcialmente regulada; 4. Actividad regulada; 5. Actividad regulada y evaluada						

ESTÁNDAR 8. El programa contempla la elaboración de una memoria anual

INDICADORES	VALORACIÓN					SITUACIÓN ACTUAL
	1	2	3	4	5	
1. La memoria recoge datos cuantitativos y cualitativos de las actividades llevadas a cabo y de los resultados obtenidos (con los alumnos / con las familias / con otros centros educativos / materiales elaborados / publicaciones / presentación en jornadas / alumnado en prácticas / ...)						
2. En la memoria se recoge información general sobre la población atendida y sobre los recursos personales con los que ha contado el programa						
3. La memoria ofrece información sobre la formación de los profesionales así como las acciones de innovación / investigación que se han desarrollado						
4. La memoria se elabora con la participación de los profesionales que participan en el programa						
5. En la memoria se realiza una evaluación de los objetivos fijados en el plan de acción y se realizan propuestas para la elaboración del nuevo plan de acción						
PLAN DE ACCIÓN PARA EL ESTÁNDAR						
VALORACIÓN: 1. No se contempla; 2. Actividad irregular; 3. Actividad parcialmente regulada; 4. Actividad regulada; 5. Actividad regulada y evaluada						

ESTÁNDAR 9. El programa plantea una valoración y análisis crítico del mismo para mantener un proceso de mejora continua

INDICADORES	VALORACIÓN					SITUACIÓN ACTUAL
	1	2	3	4	5	
1. El programa contempla la organización de mecánicas de reflexión, análisis, valoración y propuestas de mejora del mismo						
2. En el programa se estructuran sistemas de evaluación de la evolución del los alumnos						
3. El sistema de evaluación del programa contempla la valoración de los diferentes marcos de colaboración (reuniones de coordinación con los compañeros de trabajo, reuniones con las familias, reuniones con los centros escolares, medidas de colaboración con otras entidades similares)						
4. El sistema de valoración del programa analiza y evalúa los diferentes contenidos del mismo: Diseño del programa, elaboración de programas individualizados, instrumentos de valoración y seguimiento, instalaciones y mobiliario, recursos didácticos, bibliografía, ratio profesor/alumno, programación, formación de profesionales, medidas de innovación / investigación, memoria del programa, plan de acción,...						
5. El programa contempla la valoración del grado de satisfacción de los usuarios con respecto a su participación en las diferentes actividades que se llevan a cabo, así como de la atención recibida						
6. El programa contempla el registro periódico del grado de satisfacción de la familia con respecto a las intervenciones realizadas. Dicha valoración se llevará a cabo a través de una encuesta anónima que contiene información sobre diversas variables (valoración de la atención en relación con el niño, la familia y el entorno; valoración de la cualificación del personal técnico, valoración sobre los medios materiales, cuantificación y cualificación de la participación de los padres, evaluación del interés de los padres en su formación,...)						
7. El sistema de valoración del programa plantea la perspectiva de una evaluación externa de forma periódica (si se facilitan los medios competentes para ello)						
PLAN DE ACCIÓN PARA EL ESTÁNDAR						
VALORACIÓN: 1. No se contempla; 2. Actividad irregular; 3. Actividad parcialmente regulada; 4. Actividad regulada; 5. Actividad regulada y evaluada						