

“Estrategias de lectura en Segundo grado: Juntos podemos leer”

Una propuesta desde Educación Especial

Patricia del Carmen Orlando Ulfe | Maestra. Montevideo.

Introducción

El ámbito de intervención del presente trabajo es la lengua, específicamente la enseñanza de la lectura en un grupo de Segundo grado de una escuela pública ubicada en la periferia de la ciudad de Montevideo. En el segundo semestre del año, la maestra de apoyo lleva adelante la secuencia “Estrategias de lectura en Segundo grado: Juntos podemos leer”, en acuerdo con la docente de referencia del grupo. Como eje, la secuencia toma cuatro libros del escritor Ricardo Alcántara: *Óscar ya no se enoja*, *Óscar y la mentira*, *Óscar tiene frío*, *El secreto de Óscar*.

En cuanto al rol y a la función del maestro de apoyo, la Inspección Nacional de Educación Especial elaboró un Protocolo de Inclusión Educativa que contribuye a garantizar la igualdad de derechos a la niñez con discapacidad, y que entre otros aspectos define:

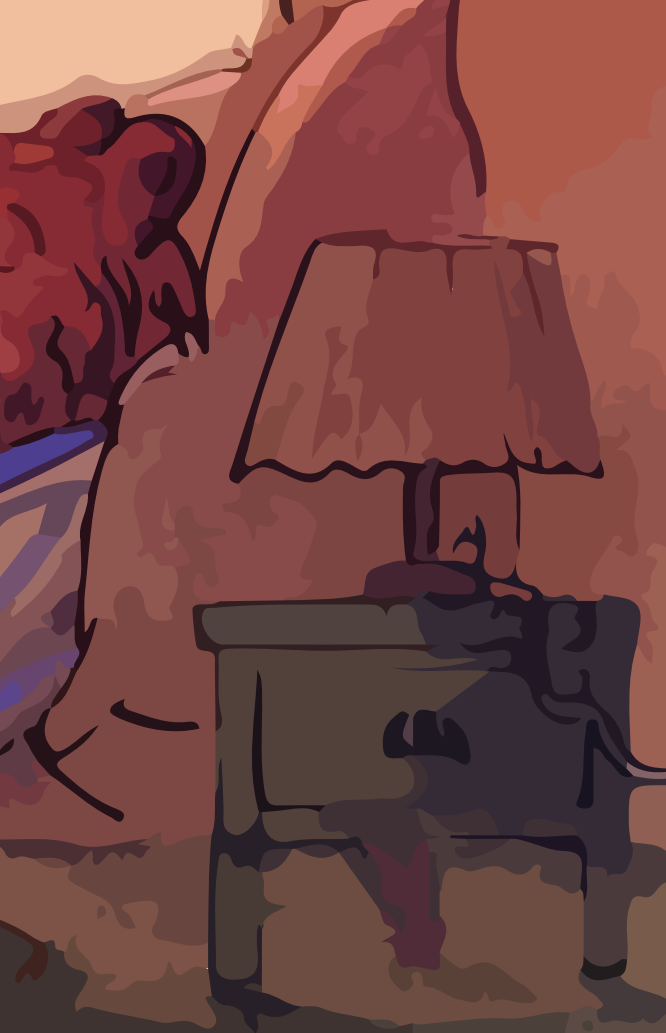
«- Apoyar y atender el proceso de inclusión educativa de los alumnos con Discapacidad.

- Apoyar a los alumnos con problemas para aprender y dificultades de aprendizaje, jerarquizando el apoyo al primer ciclo escolar (...)

Desarrolla su función de apoyo al alumno, al docente, al grupo escolar, a la institución y a la familia actuando participativamente con los docentes de aula y todos los integrantes de la comunidad educativa. Lo realiza en una organización escolar definida por la Dirección de la Escuela en la que se encuentra, en función de los recursos disponibles.» (ANEP. CEIP, 2014:6)

Se elige llevar adelante un proyecto en torno a la lectura debido a que es uno de los campos en que se detectaron mayores dificultades en el grupo, pero también porque en los primeros años escolares, la adquisición de la lectura tiene un papel fundamental en las posibilidades de los niños de comprender y desenvolverse satisfactoriamente, tanto en el ámbito escolar como social. «(...) la alfabetización contribuye positivamente al fomento de su autonomía, propiciando su autoestima, independencia económica y emancipación social (...)» (ANEP. CEIP, 2016:14)

La docente de apoyo, en su modalidad de trabajo con todo el grupo, planifica estrategias de intervención para estimular y favorecer la puesta en práctica de diferentes estrategias de lectura en cada uno de los estudiantes (cognitivas y discursivas), tendiendo a la construcción de significado.



La secuencia se desarrolla desde la óptica del Diseño Universal entendiendo que el mismo *«aplicado a la enseñanza y el aprendizaje escolar (...) implica estructurar propuestas didácticas complejas y flexibilizadas que considere [sic] a la diversidad de intereses, de capacidades y de formas de aprender, en el aula común de todos, con todos y en todo momento»* (Yadarola, 2015).

Desde la inclusión

Nos encontramos en una época en la que se evidencian avances constantes en la consagración de derechos y mejoras en la calidad de vida de todas las personas. En esa línea, la educación inclusiva nace como un nuevo paradigma que la impulsa como derecho humano fundamental, buscando garantizar el acceso a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. El nuevo paradigma implica un profundo cambio en las instituciones educativas, ya que se instala en ellas el modelo de la diversidad. Este modelo supone el reconocimiento de la singularidad de cada alumno y cada alumna como un valor. También se opone a la homogeneidad del régimen de trabajo, de la regulación de espacios y tiempos, presente en el modelo hegemónico que primó durante décadas.

A partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), la Ley N° 18.651 "Protección Integral de las Personas con Discapacidad" (2010) y la Ley N° 18.437 "Ley General de Educación" (2008) queda consagrado el derecho a la inclusión educativa en las escuelas comunes de la niñez con discapacidad y barreras para el aprendizaje y la participación.

«El término "barreras para el aprendizaje y la participación" se adopta en (...) el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.» (Booth y Ainscow, 2004:8)

«La Educación Inclusiva debe reestructurar la institución educativa común y el aula común para enseñar a la diversidad de capacidades, de género, de características socio-culturales, etc.» (Yadarola, 2013:1) Una escuela que promueve y garantiza la igualdad de oportunidades y atiende a la diversidad del alumnado requiere nuevas formas de pensar y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una forma de hacer frente a esta exigencia es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST).

«El DUA ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades. Un currículo diseñado universalmente está diseñado desde el principio para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de usuarios, haciendo innecesario el costoso proceso de introducir cambios una vez diseñado "para algunos" el currículo general.» (CAST, 2008:3)

La idea que subyace al Diseño Universal de Aprendizaje es la necesidad de desarrollar un currículo que brinde oportunidades para que todo el alumnado alcance los aprendizajes necesarios y desarrolle sus capacidades. Se trata de lograr un currículo más flexible en las propuestas, los materiales, las técnicas y las estrategias que despliegan los docentes, rompiendo la dicotomía entre la niñez con discapacidad y problemas para aprender, y la niñez sin discapacidad ni problemas para aprender.

Es importante subrayar que el desarrollo del Diseño Universal de Aprendizaje no es posible sin un verdadero cambio de un modelo de escuela uniforme y selectiva a un modelo de escuela inclusiva, que considera la diversidad como una parte de lo humano, entendiendo que cada persona tiene sus características propias e individuales, y ellas determinan distintos ritmos de aprendizaje y diversas formas de aprender. Arnaiz Sánchez (2000) señala que «*la diversidad debe constituir el punto de partida de un centro y su punto de llegada, de manera que su planteamiento educativo sea entendido no desde un punto de vista exclusivamente instructivo, sino relacional y educativo*».

Desde la lectura

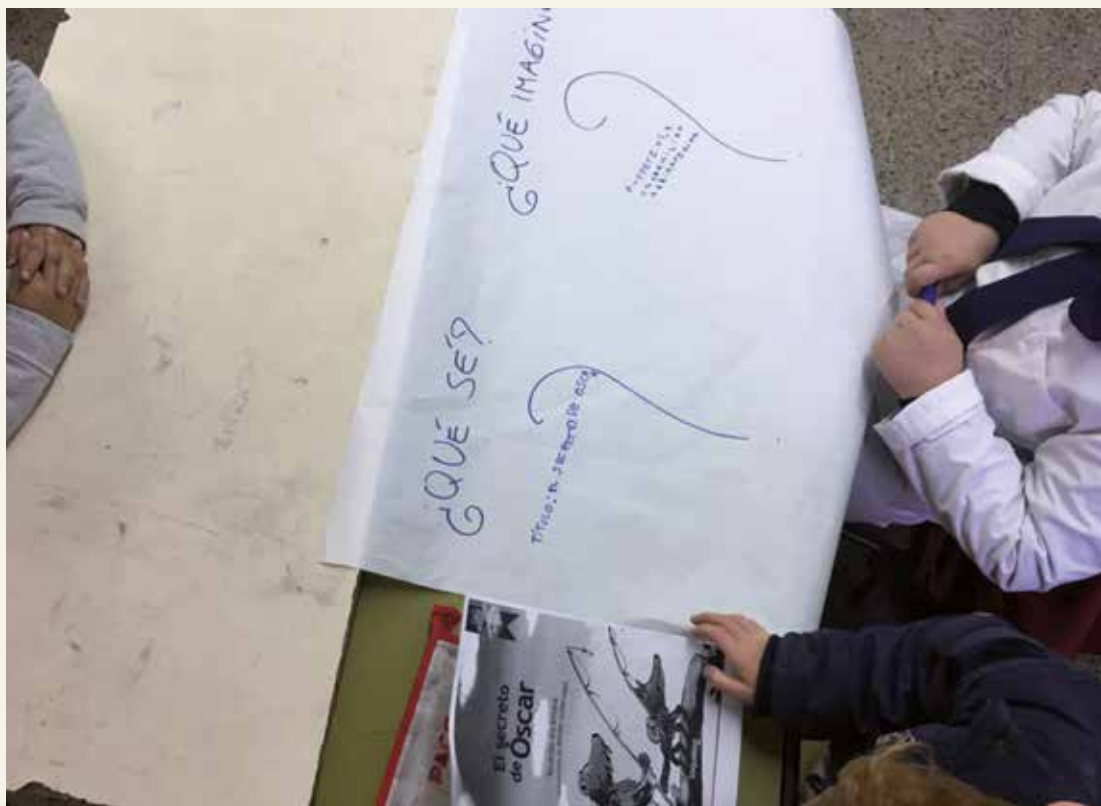
La secuencia planificada se orienta a enseñar a leer.

«*La lectura es un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor, que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo del tercero.*» (ANEP. CEP, 2009:47)

La secuencia forma parte de un proyecto alfabetizador más amplio, en el marco del cual se planifican intervenciones para estimular y favorecer la puesta en práctica de diferentes estrategias de lectura en el alumnado, que le permitan acercarse al significado del texto; sin embargo no es posible imponerlas, porque implican y refieren a procesos psicolingüísticos, procesos internos que realiza el sujeto. Rosenblatt (1996) plantea que los docentes pueden conducir o facilitar el proceso de aprendizaje, pero sin dominar o dictar.

Isabel Solé refiere a la importancia de entender la enseñanza de la lectura como proceso, y distingue tres subprocesos: antes de leer, durante la lectura y después de leer; aunque señala que esta distinción puede ser un poco artificial ya que «*muchas de las estrategias son intercambiables y otras estarán presentes antes, durante y después de la lectura*» (Solé, 1992:77).

La misma autora refiere a la importancia del docente como modelo: «*sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto*» (ibid., p. 66). La lectura a partir del maestro «*implicaría mostrar al niño la manera en que los adultos utilizan la lectura*» (Dubois, 2005:26). Wray y Lewis (2000:107) plantean la importancia de que el docente muestre cómo toma notas y así dar cuenta de los “tres momentos clave de esta actividad”.



Secuencia “Estrategias de lectura en Segundo grado: Juntos podemos leer”

Objetivo general: Favorecer el desarrollo de estrategias cognitivas y discursivas para la comprensión de textos escritos.			
Sesión	Actividades	Contenido	Recursos Materiales
1 y 2	Se les propondrá a los niños y niñas la lectura de dos textos <i>Óscar y la mentira</i> , <i>Óscar tiene frío</i> , ambos de Ricardo Alcántara, estimulando el desarrollo de estrategias lectoras a partir de una dinámica puntual: los tres hermanos. Esta propuesta supone el trabajo en forma grupal con tres personajes denominados los tres hermanos, cuyos nombres son: <i>¿Qué sé?</i> , <i>¿Qué imagino?</i> , <i>¿Qué ocurrió?</i> Cada una de estas preguntas apunta al despliegue de varias estrategias de lectura, así como al desarrollo de distintos niveles de lectura: literal, <i>inferencial</i> y crítica. Las docentes registrarán las ideas del alumnado en un papelógrafo. Se invitará a los niños y niñas a guardar memoria.	La verificación del texto leído. Las inferencias a partir de elementos verbales e icónicos.	Libros: <i>Óscar y la mentira</i> , <i>Óscar tiene frío</i> . Papelógrafos y marcadores.
3	Se invitará a las niñas y niños a leer el texto <i>Óscar ya no se enoja</i> , de Ricardo Alcántara, estimulando el desarrollo de estrategias lectoras a partir de una dinámica puntual: los tres hermanos. Las docentes registrarán las ideas del alumnado en un papelógrafo. Se invitará a los niños a guardar memoria sobre lo leído.	La verificación del texto leído. Las inferencias a partir de elementos verbales e icónicos.	Libro: <i>Óscar ya no se enoja</i> . Papelógrafo y marcadores.
4	Se les propondrá a los niños y niñas la lectura del texto: <i>El secreto de Óscar</i> , de Ricardo Alcántara, estimulando el desarrollo de estrategias lectoras a partir de una dinámica puntual: los cuatro hermanos. Se invitará al alumnado a trabajar en grupos, registrando en el papelógrafo sus respuestas a los primeros dos hermanos para luego trabajar en forma colectiva.	La verificación del texto leído. Las inferencias a partir de elementos verbales e icónicos.	Libro: <i>El secreto de Óscar</i> . Papelógrafos, marcadores y fotocopias de la tapa del libro.

Análisis de la propuesta

A continuación se presenta una relatoría de la cuarta actividad de la secuencia “Estrategias de lectura en Segundo grado: Juntos podemos leer”, que se desarrolla tomando como eje cuatro libros del escritor Ricardo Alcántara, que comparten un mismo personaje.

Recorrido didáctico tentativo de la cuarta actividad

- ▶ Se les presentarán a los niños y niñas los papelógrafos usados para guardar memoria sobre lo trabajado en las sesiones anteriores.
- ▶ Se propondrá recordar brevemente el contenido de los libros leídos en previas instancias de trabajo: *Óscar tiene frío*, *Óscar y la mentira*, *Óscar ya no se enoja*.
- ▶ Se promoverá el trabajo en equipos (de cinco integrantes cada uno) utilizando la tapa del libro *El secreto de Óscar*; los grupos deberán responder los dos primeros interrogantes: *¿Qué sé?*, *¿Qué imagino?*

- ▶ Se hará la puesta en común de lo realizado en cada equipo de trabajo.
- ▶ Lectura del libro por parte de la docente.
- ▶ Se trabajará en forma colectiva a partir del planteo del último interrogante: *¿Qué ocurrió?*, brindando la oportunidad de verificar o corregir las hipótesis planteadas por los grupos.

El día en que se desarrolla la cuarta sesión están presentes dieciocho integrantes del alumnado, que se organizan en grupos de tres o cuatro niños y niñas. Dichos grupos se conforman con un criterio intencional: la diversidad; cada equipo representaba a pequeña escala al grupo en su conjunto y, por lo tanto, un lugar en el cual es posible aprender del otro, de sus fortalezas y diferencias. «*La tarea del profesorado es asegurarse de que sus clases tengan en cuenta sus diferencias, y reconocer que estas son oportunidades para que sus clases sean más inclusivas.*» (Messiow y Ainscow, 2014:43)

Al comenzar la propuesta se retoma lo trabajado en sesiones anteriores, utilizando como punto de partida los papelógrafos con el registro de lo abordado y los libros leídos: *Óscar ya no se enoja*, *Óscar y la mentira*, *Óscar tiene frío*. La docente de apoyo le plantea al alumnado: “Vamos a repasar lo que nos acordamos de los cuentos de Óscar; voy a mostrar uno y el compañero que se acuerda algo levanta la mano y nos lo cuenta. ¿Quién puede leer el título de este cuento para todos?” (comunicación personal, julio 2017). Uno de los niños lee el título del cuento (*Óscar tiene frío*) e inmediatamente otro explica: “Óscar tenía frío porque estaba solo (...) La osa le da un abrazo y con eso se le pasa el frío” (comunicación personal, julio 2017).

Se continúa la propuesta con los otros dos libros, dedicando tiempo a que todo el alumnado que desee participar lo pueda hacer.

«Aumentar la participación de todo el mundo implica un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante estrategias que permitan que todo el mundo se sienta valorado por igual.» (Booth y Ainscow, 2015:24)

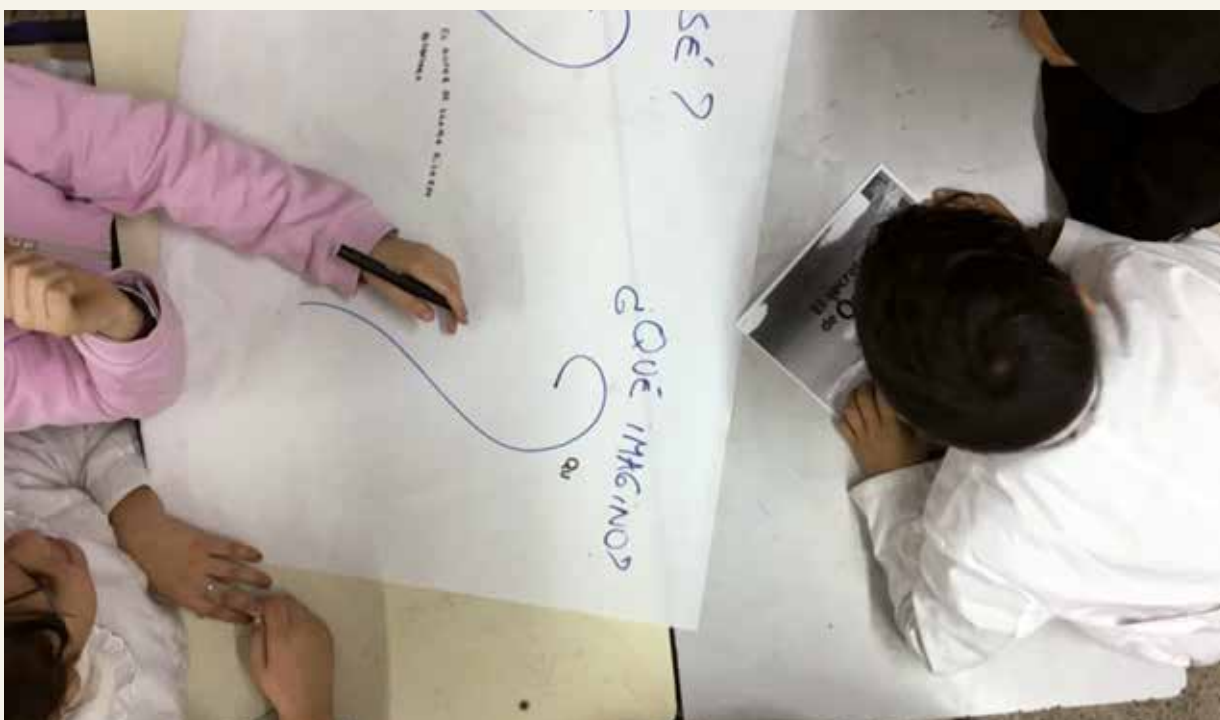
Se considera fundamental comenzar la sesión con esta actividad que retoma lo trabajado previamente, debido a que, para lograr diferentes niveles de comprensión, es necesario desarrollar y poner en práctica variadas estrategias de lectura, tanto cognitivas (anticipación, predicción, inferencia, verificación y confirmación) como discursivas (genéricas, enunciativas, organizacionales, semánticas y pragmáticas). Solé (1992:59) refiere a las estrategias como «*procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como la evaluación y posible cambio (...) que implican lo cognitivo y lo metacognitivo*».

Se le propone al alumnado: “Miren lo que vamos a hacer hoy, vamos a trabajar con los cuatro hermanos, pero en esta ocasión en lugar de hacer yo en el pizararán los dos primeros hermanos, los van a hacer ustedes trabajando con los compañeros. En esas hojas que están enrolladas allí, están los dos primeros hermanos dibujados que son: ¿Qué sé?, ¿Qué imagino? Vamos a trabajar con este cuento de Óscar” (comunicación personal, julio 2017). Un niño lee en voz alta el título del cuento: *El secreto de Óscar*.

Antes de la lectura es importante promover la *explicitación* de los conocimientos previos del alumnado e intervenir para organizarlos por temas o interrogantes. Es por este motivo que a lo largo de la secuencia se lleva adelante de forma sistemática la propuesta de los “tres hermanos”; la que durante las jornadas de trabajo se transforma en los “cuatro hermanos”, incluyendo una última pregunta para la reflexión: *¿Qué enseña?* Las dos primeras preguntas comprendidas dentro de la propuesta de los cuatro hermanos suponen trabajar en la activación de los conocimientos previos y en el desarrollo de inferencias: *¿Qué sé?*, *¿Qué imagino?* Martínez (2004:28) define la inferencia como «*un proceso de búsqueda de relaciones de significado a través del texto en el marco de un género discursivo*». Cuando una niña o un niño se enfrentan a un texto que fue enunciado por alguien y es recepcionado por otro, debe entablar un diálogo con el autor, realizar inferencias y de este modo construir significado. La tarea de darle sentido a lo escrito comienza antes de leer.

«...para encontrarle sentido a lo que debemos hacer –en este caso, leer– es necesario que el niño sepa qué debe hacer –que conozca los objetivos que se pretende que logre con su actuación–, que sienta que es capaz de hacerlo –que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa– y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.» (Solé, 1992:78-79)

En las sesiones anteriores, las dos primeras preguntas que orientan la activación de conocimientos previos eran realizadas en forma colectiva a partir de las preguntas de la docente de apoyo. En esta ocasión, esos primeros interrogantes son contestados en pequeños grupos de trabajo. Cada uno de los grupos recibe un papelógrafo, dos marcadores y la tapa fotocopiada del libro *El secreto de Óscar*, con lo cual pueden comenzar a trabajar. Este cambio es una decisión didáctica, ya que se apunta a generar instancias de apropiación de las estrategias modelizadas por la docente en otras sesiones. Solé refiere a que en la participación del alumno se procura que «*primero, de una forma más dirigida por el profesor (...) y progresivamente dando mayor libertad (...), el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos*» (ibid., p. 66).



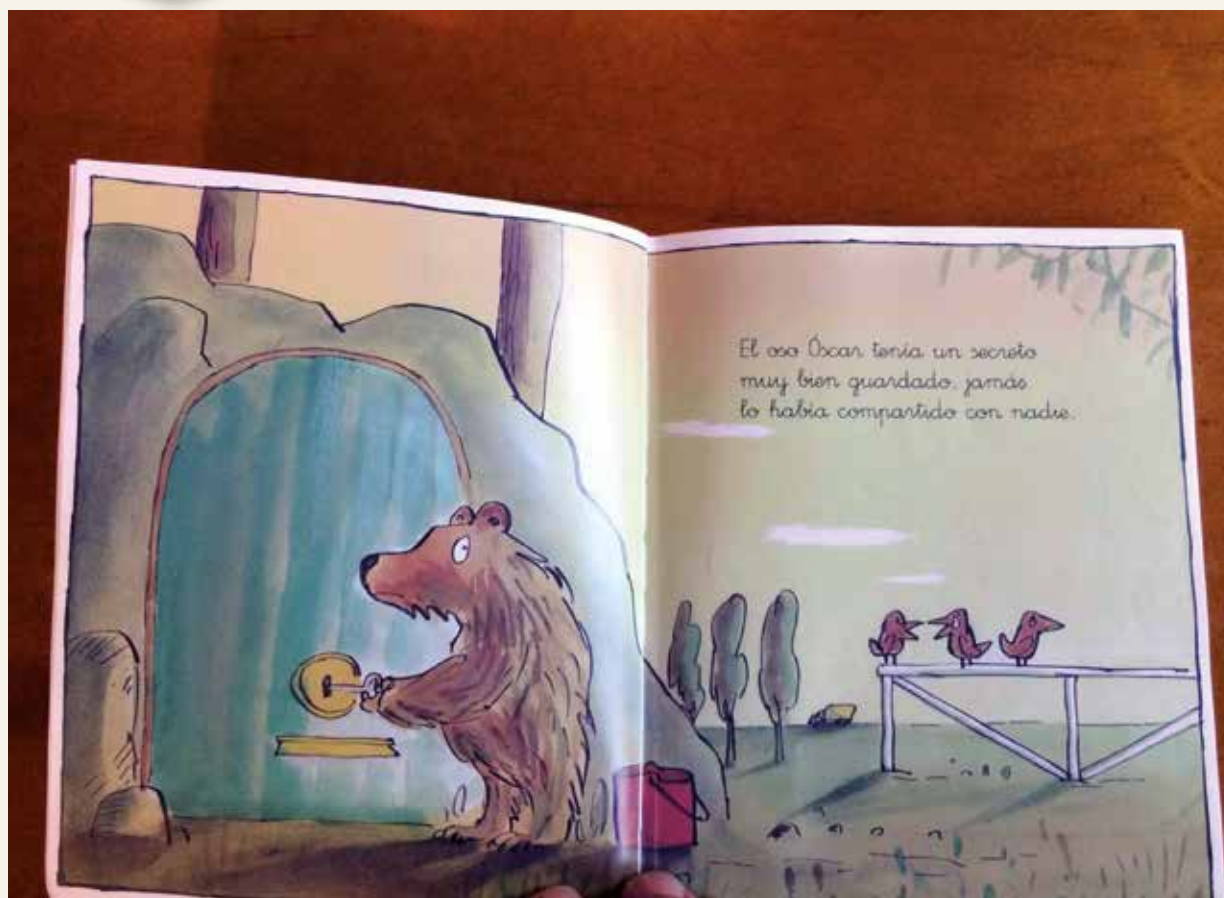
El alumnado trabaja con autonomía, demostrando apropiación de las estrategias. Esta propuesta propicia una instancia de descubrir paulatinamente las pistas lingüísticas para ir generando mayores y más profundos niveles de comprensión que vayan más allá de lo literal, hacia lo *inferencial* y crítico. A lo largo de la primera parte de la propuesta, las dos docentes van interviniendo en los equipos, estimulando la participación de todos los niños y niñas, formulando en forma oral las preguntas que el alumnado tiene escritas en el papelógrafo, ya que siguiendo el Diseño Universal de Aprendizaje se proporcionan diversas opciones para la comprensión: el lenguaje y los símbolos.

Luego de la primera instancia en grupos se socializa lo que cada equipo dejó registrado por escrito, dando nuevamente oportunidades para que todos puedan participar, brindando al alumnado múltiples medios para la acción y la expresión, teniendo en cuenta que, según el DUA: «*Algunos pueden ser capaces de expresarse bien con la escritura, pero no en el discurso oral y viceversa*» (CAST, 2008:27).

Lo que el alumnado registra en los papelógrafos y comparte en forma oral a partir del primer interrogante (*¿Qué sé?*) es: el título del cuento, la colección a la que pertenece, el nombre del autor y el ilustrador, junto con otros elementos que obtienen de la imagen de la tapa «*Óscar tiene un amigo (...)* Óscar tiene un perro (...) Óscar tiene una caña» (comunicación personal, julio 2017).

A partir del segundo interrogante (*¿Qué imagino?*), el alumnado comparte: «*El secreto puede ser que se hizo pipí en el camino*» (comunicación personal, julio 2017); «*Óscar no sabe pescar y no le quiere decir al amigo*» (comunicación personal, julio 2017); «*Óscar fue a pescar con un amigo y no les cuenta a los demás*» (comunicación personal, julio 2017); «*Salió a pescar y se cayó al agua y sus amigos lo rescatan*» (comunicación personal, julio 2017). En las respuestas de los grupos de trabajo se aprecia un nivel de lectura que va más allá de lo literal, ya que el alumnado es capaz de realizar inferencias, presuposiciones; los niños y las niñas de este grupo recuperan los implícitos a partir de sus experiencias de lectura con el mismo personaje.

Después, la docente de apoyo lee el libro para todo el grupo. A lo largo de esta instancia, la docente va mostrando las imágenes que acompañan el texto ya que, según CAST (2008:14), algunos niños y niñas comprenden «*el significado de la información mejor de forma visual o auditiva que en un texto impreso*». Durante la lectura es importante que el alumnado pueda tener claro el objetivo que la guía (en este caso, poder disfrutar de los textos y completar luego de la lectura los dos hermanos restantes: *¿Qué pasó?* y *¿Qué enseña?*), así como que puedan ir identificando palabras o ideas clave, que luego relacionarán para construir la comprensión de lo leído.



Al finalizar, la maestra de apoyo plantea: “Vamos con el tercer hermano: ¿Qué ocurrió en el cuento? ¿Quién me cuenta qué sucedió al final?” (comunicación personal, julio 2017). Los niños y niñas van dando sus respuestas, y las docentes registran en un papelógrafo colectivo que se encuentra pegado en el pizarrón: “Óscar dijo la verdad” (comunicación personal, julio 2017); “Todos confesaron un secreto” (comunicación personal, julio 2017); “Óscar tenía un perro de peluche y no le quería decir la verdad a los amigos porque pensó que se iban a reír” (comunicación personal, julio 2017). Esta instancia colectiva se propone debido a la necesidad del intercambio para construir, entre los lectores que conforman el grupo, el significado de lo leído; «la interacción entre la lectura (...) y el comentario público la enriquece y modifica si se consigue un contexto educativo de construcción compartida» (Colomer, 2015:135). Martínez (2001:146) plantea que este tipo de actividades de intercambio luego de la lectura permiten al alumnado hacer conscientes las maneras de procesar la información, «para que mediante la confrontación continua y el compartir con otros el estudiante mejore la capacidad para procesar dicha información, logre el acceso a estrategias metacognitivas».

La propuesta se cierra con el planteo del último interrogante: ¿Qué enseña? Esta última pregunta no estaba planeada al inicio de la secuencia, sino que surge a lo largo de la misma y a partir de una inquietud de los niños y niñas, luego de leer la breve reseña del autor que aparece al final del libro, donde se explicita: «Sus obras son fruto de sus reflexiones y preocupaciones, que son las que impulsan la acción de sus personajes»¹.

La docente propone: “¿Qué es lo que les parece que este cuento trata de transmitirles? ¿Trata de enseñarles?” (comunicación personal, julio 2017), y en el papelógrafo va registrando las respuestas de los niños y niñas para guardar memoria sobre lo trabajado: “A no guardar secretos.” “Nos enseña que todos podemos tener un secreto.” “A no tener vergüenza de los secretos.” (comunicación personal, julio 2017).

¹ En línea: <https://www.loqueleo.com/uy/autores/ricardo-alcantara>


Palabras finales

La secuencia “Estrategias de lectura en Segundo grado: Juntos podemos leer” se planifica siguiendo el Diseño Universal de Aprendizaje. Por ello, desde el inicio tiene en cuenta el valor de la diversidad del alumnado considerando a cada uno, sus tiempos, sus formas de aprender, sus necesidades educativas.

A través del trabajo en las distintas actividades que integran la secuencia, el alumnado se ha apropiado de algunas estrategias de lectura, tanto cognitivas como discursivas, que le permitirán acercarse a una comprensión crítica como parte del proceso de lectura.

«...la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel.

[...] la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica.» (Freire, 2013:105,107)

Finalmente, como una de las fortalezas de esta propuesta se valora el trabajo conjunto entre la maestra de referencia y la docente de apoyo, atendiendo a lo establecido en la Circular N° 58: «Desarrolla su función en apoyo al alumno, al docente, al grupo escolar, a la institución y a la familia actuando participativamente con los docentes de aula y todos los integrantes de la comunidad educativa» (ANEP. CEIP, 2014:6). 

Referencias bibliográficas

- ALCÁNTARA, Ricardo (2014): *Óscar tiene frío*. Montevideo: Santillana/loqueleo. Serie Morada.
- ALCÁNTARA, Ricardo (2014): *Óscar ya no se enoja*. Montevideo: Santillana/loqueleo. Serie Morada.
- ALCÁNTARA, Ricardo (2016): *El secreto de Óscar*. Montevideo: Santillana/loqueleo. Serie Morada.
- ALCÁNTARA, Ricardo (2016): *Óscar y la mentira*. Montevideo: Santillana/loqueleo. Serie Morada.
- ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2014): *Circular N° 58 (Secretaría General). Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial*. En línea: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf
- ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2016): *Documento Base de Análisis Curricular*. Tercera Edición. En línea: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf
- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar (2000): “Educar en y para la diversidad” en F. J. Soto Pérez, J. A. López Navarro (coords.): *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. En línea: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2004): *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/CSIE. En línea: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel (2015): *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI / FUHEM. (Traducción del original *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* [2011]. Bristol: CSIE). En línea: http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- CAST (2008): *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Versión 1.0 (Universal Design for Learning [UDL])*. Wakefield, MA: Autor. En línea: http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno_Universal_de_Aprendizaje.pdf
- COLOMER, Teresa (2015): “La adquisición de la competencia literaria” en C. Lomas (coord.): *Fundamentos para la enseñanza comunicativa del lenguaje*, pp. 121-138. Barcelona: Ed. Graó.
- DUBOIS, María Eugenia (2005): *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- FREIRE, Paulo (2013): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2001): *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2004): “El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?”. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura* (México, 19 de mayo de 2004) en *Lenguaje*, N° 32 (Noviembre), pp. 28-53. En línea: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2746/2/Lenguaje%2032%2cp.28-53%2c2004.pdf>
- MESSIOU, Kyriaki; AINSCOW, Mel (2014): “La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar” en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 446 (Junio), pp. 42-45. En línea: <http://www.mmweb.org.uk/eustudentvoice/Cuadernosdepedagogia.pdf>
- ONU (2008): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. En línea: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2008): “Ley N° 18.437. Ley General de Educación”. En línea: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf
- PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2010): “Ley N° 18.651. Protección integral de personas con discapacidad”.
- ROSENBLATT, Louise M. (1996): “La teoría transaccional de la lectura y la escritura” en L. Flower, J. R. Hayes (eds.): *Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- SOLÉ, Isabel (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
- WRAY, David; LEWIS, Maureen (2000): *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Ed. Morata.
- YADAROLA, María Eugenia (2013): “Desde la integración escolar a la educación inclusiva: una transformación compleja” en *Congreso argentino y regional de educación inclusiva*. Buenos Aires: Fundación Tigre para la Inclusión.
- YADAROLA, María Eugenia (2015): “Educación Inclusiva y Diseño Universal para el aprendizaje de todos” en *VII Congreso Argentino de Síndrome de Down “Participando sin barreras”*.