



AventuLectores, un Viaje Detrás de las Palabras.

Mónica Nathaly Hernández Ortiz

Luz Adriana Morales Ariza

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Docentes Asesoras:

Carmen Roció Alvarado Monroy

Edna Patricia López Pérez

Bogotá 2024

Dedicatoria

Este documento y todo el proceso vivido durante su construcción es dedicado principalmente a Dios Todopoderoso, quien puso en mi camino esta hermosa profesión para complementar mi saber y ponerlo al servicio de la educación. A Mercedes Ariza mi mamita, quien con sus palabras de amor, mimos y oraciones me ayudaron a afrontar con valentía los retos que se iban presentando. Y, por último, pero no menos importante, a mi hermana Mace, pues vio incluso antes que yo, un camino que se convertiría en una de las mejores decisiones y apuestas de mi vida.

Luz Adriana Morales Ariza

Este trabajo se lo quiero dedicar a Dios por darme vida, sabiduría y fortaleza para empezar de nuevo y llevar este camino en compañía de mi esposo y mi hijo que han sido víctimas de mi ausencia de tiempo y disposición cuando me necesitaban y no podía atenderlo a cabalidad, es por ustedes que me dieron ánimo día tras día para luchar sin rendirme y decir hoy “he terminado”.

Amor, gracias por tu lucha inconstante para que nunca desfalleciera, por acompañarme a trasnochar, por decirme que “si se podía”, por levantarme cuando no quería, me diste tu mano y caminamos justos.

Hijo, esto es para ti porque me enseñaste con tu amor y paciencia a ser valiente, me tuviste paciencia soportando mis estados de ánimo; tus besos y abrazos me llenaron de motivación para culminar este proyecto.

Mónica Nathaly Hernández Ortiz

Agradecimientos

En primera medida agradecemos a nuestra alma mater la Universidad Pedagógica Nacional por creer y formar a los futuros licenciados de nuestro país y luchar día tras día para lograr la alta calidad en sus programas académicos, como lo es el programa de Licenciatura en educación especial que a lo largo de estos 5 años y 10 semestres con cada una de las clases nos ha formado con las herramientas necesarias para iniciar este proyecto de grado que con tanto amor asumimos, pero a la vez un reto de mayor aprendizaje y experiencias por vivir.

A esos maestros que con su gran amor y dedicación nos enseñaron a ver con optimismo tanto a todos nuestros estudiantes para construir conocimiento conjunto.

Es por ello, que queremos agradecer al Colegio OEA I.E.D por abrirnos sus puertas para llevar a cabo este proyecto, a la Tiflóloga de la Institución Melba García por orientarnos en el proceso, a las educadoras especiales Sandy y Andrea por guiar este proceso con sus experiencias, amor y pasión por el ser educadora especial, nos mostraron que si vale la pena creer y transformar los imaginarios que se tienen en torno a los estudiantes con discapacidad, a la docente de español y directora de grupo de cuarto grado Luz Marina Rey por abrirnos un espacio en su aula y en su corazón para llevar a cabo este reto y por último y no menos importante a los 34 estudiantes que se sumaron a esta aventura.

Así mismo, a nuestras asesoras Carmen Roció Alvarado Monroy quien asumió en un principio este reto, gracias por la paciencia, por compartir tus conocimientos con nosotras y ser nuestra asesora inicial y a Edna Patricia López Pérez por orientarnos en la culminación de este último escalón.

A nuestras familias, que, con palabras de aliento, motivación e incluso llamados al orden, nos acompañaron y apoyaron en nuestro proceso formativo, celebrando con alegría nuestros triunfos y dándonos una voz de aliento ante los momentos difíciles de este camino. Agradecemos a esas amigas y compañeras de formación que compartieron con nosotros desde espacios formativos y otros endulzados tanto por postres de la alegría como de escucha y comprensión.

Resumen

El proyecto “AventuLectores, un viaje detrás de las palabras”, es una apuesta por desarrollar la adaptación de material accesible como medio para fortalecer la comprensión inferencial indirecta en los estudiantes de grado 402 del Colegio OEA I.E.D., primordialmente en los aquellos con DI y baja visión, dado que esta competencia es fundamental para el acceso a todos los campos del saber y que la escuela necesita generar oportunidades de aprendizaje en condiciones de equidad, donde todos puedan aportar a la construcción conjunta del conocimiento.

A partir de allí, esta investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, desde el Proyecto Pedagógico de Aula que recibe el mismo nombre de la investigación y abarcó tres etapas denominadas “el mundo de los dinosaurios”, “viajando por el universo” y “películas actuales”, a través de las cuales se generó material accesible que permitiera transitar desde la comprensión lectora inferencial directa a la indirecta (Castro, 2017).

Dentro de los resultados, se pone en evidencia que para una adecuada adaptación de material accesible es necesario construir desde parámetros de

accesibilidad acordes a las particularidades e intereses de los estudiantes y que contribuyan a que puedan ser empleados con autonomía e independencia.

Respecto a la comprensión lectora, se observó la necesidad de identificar el nivel inicial de comprensión, para establecer las estrategias que les permitan avanzar, utilizando aportes desde la lectura fácil (Herrera, 2022) y considerando los conocimientos previos, la incorporación de nuevo vocabulario y vinculando ejercicios de lectura individual y colectiva. Por último, frente a la educación inclusiva fue notable cómo desde la implementación del DUA se posibilitó que el material adaptado se pensara para todos los estudiantes (Pastor, et al., 2011), contemplando las necesidades particulares de aquellos con discapacidad y aportando positivamente en su participación, motivación y trabajo colectivo.

Como parte de las conclusiones, se reconoce el papel fundamental de la adaptación de material accesible como elemento clave para mejorar la comprensión lectora, ya que llama la atención de los estudiantes y les permite aprender de forma dinámica e impulsa la inclusión espontánea de los estudiantes en espacios de trabajo colectivo.

Palabras claves: Adaptación de material, accesibilidad, lectura fácil, comprensión lectora, inferencias directas, inferencias indirectas, educación inclusiva, DUA.

Abstract

The project "AventuLectores: a journey behind the words" is a commitment to develop the adaptation of accessible material as a means to strengthen indirect inferential comprehension in grade 402 students at Colegio OEA I.E.D., primarily those with intellectual disabilities and low vision, given that this competence is fundamental for access to all fields of knowledge and that the school needs to generate learning opportunities under conditions of equity, where everyone can contribute to the joint construction of knowledge.

From there, this research was carried out from a qualitative approach, within the Pedagogical Classroom Project that bears the same name as the research and encompassed three stages called "the world of dinosaurs," "traveling through the universe," and "current movies," through which accessible material was generated to transition from direct inferential reading comprehension to indirect (Castro, 2017).

Among the results, it is evident that for an adequate adaptation of accessible material, it is necessary to build from accessibility parameters according to the particularities and interests of the students, contributing to their autonomous and independent use.

Regarding reading comprehension, the need to identify the initial level of comprehension was observed to establish strategies that allow them to progress, using contributions from simple reading (Herrera, 2022) and considering prior knowledge, the incorporation of new vocabulary, and linking individual and collective reading exercises. Finally, in terms of inclusive education, it was remarkable how the implementation of UDL made it possible for the adapted material to be designed for all students (Pastor,

Sánchez, and Zubillaga, 2011), considering the specific needs of those with disabilities and positively contributing to their participation, motivation, and collective work.

As part of the conclusions, we recognize the fundamental role of adapting accessible material as a key element in improving reading comprehension since it captures students' attention and allows them to learn dynamically while promoting spontaneous inclusion of students in collective workspaces.

Keywords: Material adaptation, accessibility, simple reading, reading comprehension, direct inferences, indirect inferences, inclusive education, DUA.

Tabla de Contenido

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos	3
Resumen.....	4
Abstract.....	6
Abreviaturas.....	11
Introducción	12
1.Marco Contextual.....	14
1.1. Macro Contexto.....	14
1.2 Meso Contexto.....	17
1.3 Micro contexto.....	21
2. Planteamiento del Problema	26
2.1 Pregunta de Investigación.....	28
2.1.1 Sub-Preguntas.....	28
4.Objetivos.....	32
4.1 Objetivo General.....	32
4.2 Objetivos Específicos	32
5.Línea de Investigación	32
6.Marco de Antecedentes	33
7. Marco Teórico	42
7.1 Comprensión Lectora	43
7.1.1 Desarrollo de la Comprensión Lectora en el Segundo Ciclo de Primaria	45
7.1.2. Inferencias.....	46
7.1.2.1 Tipos de Inferencia.....	48

7.2. Adaptación de Material Accesible.....	50
7.3.1 Lectura Fácil.....	52
7.3.2. Adaptación de Material para Estudiantes con Baja Visión.	55
7.3. Educación inclusiva	55
7.2.1. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	56
7.2.1.1 Principios Fundamentales del DUA.....	58
7.2.2 Discapacidad Intelectual y Baja Visión.....	60
7.2.2.1.1 Componentes para Evaluación, Planificación y Provisión de Apoyos.	61
7.2.2.2. Baja Visión.	63
7.2.2.2.1. Estrategias para Docentes para Trabajar en el Aula con estudiantes con Baja Visión	64
8.Marco Metodológico.....	65
8.1. Investigación Acción Educativa	66
8.2. Técnicas e Instrumentos Empleados.....	72
8.2.2. Valoración Pedagógica Inicial y Final	73
8.2.3. Diario de Campo.....	74
8.2.4. Entrevista	75
8.2.5. Cuadernos de Español.....	75
8.2.6. Fotografías	76
9.Marco Pedagógico	76
9.1. Justificación.	76
9.2. Estrategia Pedagógica.....	80
9.2.1. Propuesta Pedagógica.	83

9.2.1.1 Desarrollo de la Propuesta “AventuLectores, un viaje detrás de las palabras”	83
10. Análisis de Resultados	94
10.1. Comprensión Lectora Inferencial Indirecta.	95
10.2. Adaptación de Material Accesible.....	98
11. Conclusiones	105
12. Rol del Licenciado en Educación Especial.....	108
13. Recomendaciones	110
Referencias Bibliográficas.....	111
Bibliografía	117
Anexos	119

Tabla de Figuras

<i>Figura 1. Criterios de PPA</i>	84
---	----

Lista de Tablas

Tabla 1. Cronograma de caracterización	86
Tabla 2. Contenido general de las fases correspondientes del PPA AventuLectores.....	86
Tabla 3 Cronograma de Valoración pedagógica final	87
Tabla 4 Contenido general de la Evaluación.....	93

Abreviaturas

CL: Comprensión lectora

DI: Discapacidad Intelectual.

DV: Discapacidad Visual.

BV: Baja Visión.

PPA: Proyecto Pedagógico de Aula.

DUA: Diseño Universal del Aprendizaje.

AMA: Adaptación de material accesible

EI: Educación inclusiva.

MEN: Ministerio de Educación Nacional.

SED: Secretaría de Educación Nacional

OLAAC: Observatorio Latinoamericano de Accesibilidad

INCI: Intuito Nacional para adultos ciegos

PcD: Personas con discapacidad

DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje

IAE: Investigación Acción Educativa

CLII: Comprensión de Lectura Inferencial Indirecta

Introducción

Esta investigación tiene el propósito de fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta en los estudiantes del grado 402 del colegio OEA I.E D sede B, usando como medio la adaptación de material accesible, por lo cual se decidió realizar el proyecto pedagógico investigativo llamado "AventuLectores: Un viaje detrás de las palabras". Desde allí se apunta al reconocimiento de la adaptación de material accesible como una estrategia idónea para que todos los estudiantes, sin importar sus particularidades, tengan acceso a la información en condiciones de equidad e igualdad, llegando a fortalecer el proceso de comprensión lectora inferencial indirecta.

A partir de lo anterior, se presenta la estructura organizacional de la siguiente manera:

En el apartado de contextualización se encontrarán los elementos más significativos del entorno en el que se desarrolló la investigación, donde se retomaron los aspectos clave del modelo ecológico y sus contextos, abarcando desde la localidad, los alrededores del colegio, la comunidad educativa, espacios y servicios que hay en esta institución, así como las particularidades de los estudiantes que participaron en la investigación.

En el siguiente apartado, se incluye el planteamiento del problema, formulación de las preguntas de investigación, justificación, que da cuenta de la importancia de la comprensión lectora dentro del proceso educativo y los objetivos a cumplir.

A su vez, el marco de antecedentes presenta el rastreo de documentos llevados a cabo entre los años 2015 y 2022, en torno a la importancia de adaptar material

accesible, el desarrollo de la comprensión lectora inferencial indirecta y la relevancia de la educación inclusiva.

De otra parte, el marco teórico presenta los aspectos más relevantes en cuanto a las categorías de adaptación de material accesible, comprensión lectora inferencial indirecta y educación inclusiva, acompañados por los referentes teóricos de cada una.

También se puede observar el marco metodológico desarrollado bajo un enfoque cualitativo, donde se toma como estrategia pedagógica el proyecto pedagógico de aula que lleva el mismo nombre de la investigación, desde el cual se definen las tres temáticas relacionadas con dinosaurios, el universo y las películas actuales, donde las actividades y el material adaptado está diseñado para transitar desde la comprensión lectora inferencial directa hacia la indirecta.

En cuanto al análisis de resultados, se identificó que es crucial considerar la accesibilidad y la lectura fácil, el uso de imágenes, así como la mediación de la tecnología para la adaptación de material, pues esta promueve la autonomía e independencia de los estudiantes. También fue fundamental evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y fomentar la participación, motivación y trabajo en equipo para lograr una verdadera educación inclusiva.

Finalmente, en las conclusiones se resaltan los beneficios a futuro de fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta desde la adaptación de material accesible para la formación de los estudiantes de este grupo.

1.Marco Contextual

Dada la importancia de identificar los elementos más significativos del entorno en el que se desarrolló la investigación, se retomaron los aspectos clave del modelo ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner en 1987, desde el macro, meso y microsistema, los cuales han sido retomados en el contexto de esta investigación desde una perspectiva de diversidad para fines prácticos.

1.1. Macro Contexto.

Esta investigación se realizó al sur occidente de Bogotá en la localidad octava de Kennedy, en el barrio Providencia Occidental (UPZ Carbajal) donde se encuentra el Colegio OEA IED. Dicha localidad fue fundada a partir de la visita del presidente de Estados Unidos John F. Kennedy quien junto con el entonces presidente de Colombia Alberto Lleras Camargo llevaron a cabo un proyecto de vivienda el cual fue llamado “La alianza para el progreso”, posteriormente recibió el nombre de Kennedy en memoria del fallecido mandatario. Frente a esto la Alcaldía Mayor de Bogotá (2018) afirma que:

Tiene una superficie total de 3.859 hectáreas, limitando al norte con la localidad Fontibón, por el eje del Río Fucha y el municipio de Mosquera por el eje del Río Bogotá, al oriente con las localidades de Puente Aranda por la avenida del Congreso Eucarístico y Fontibón por el eje del Río Fucha; al sur con las localidades de Tunjuelito por la Troncal NQS tramo sur, Ciudad Bolívar y Bosa por el eje del Río Tunjuelo y al occidente con la localidad de Bosa por el eje del Río Tunjuelo y el Municipio de Mosquera por el eje del Río Bogotá.(p.6)

Es una de las localidades más pobladas, integrada por doce UPZ (Américas, Carvajal, Castilla, Kennedy Central, Timiza, Tintal Norte, Calandaima, Corabastos, Gran Britania, Patio Bonito, Las Margaritas y Bavaria), de las cuales una se encuentra en centralidad urbana, cuatro son residencial consolidado, dos de desarrollo, tres de urbanización incompleta, una dotacional y una industrial de las cuales abarcan 525 barrios que hacen parte de la localidad. (p.6)

Con respecto a su población, la Secretaría de Integración Social (2023) realiza un diagnóstico local dando como resultado un porcentaje aproximado de 1.230.539 habitantes correspondiente al 15,3% de la población total de la ciudad, de estos el 48,8% son hombres y 51,2% mujeres, el 5,9 % son primeros infantes (0-5 años), el 10,1% infantes (6 a 13 años), el 24,1% jóvenes (14 a 28 años), el 45,2% adultos (29 a 59 años) y el 14,6% adultos mayores (60 a más). (p.4)

En cuanto a los aspectos socioeconómicos, la localidad está constituida por estratos y cuya distribución realizada por la Alcaldía mayor de Bogotá y el Instituto distrital de riesgos y cambio climático (2018) se presenta a continuación:

En relación con el estrato medio, los habitantes están concentrados en las UPZ Bavaria (56,7%) y Américas (43,3%). Asimismo, el 31,6% de los habitantes que pertenecen al estrato bajo se encuentra en Patio Bonito, el 13,5% en Corabastos, el 13,5% en Calandaima y el 12,9% en Gran Britania. En cuanto al estrato medio-bajo, el 23,9% de la población está concentrada principalmente en las UPZ de Timiza, Castilla (23,2%),

Kennedy Central (20,2%), Carvajal (15,9%) y Américas (14,3%). Con respecto al estrato bajo-bajo, el 94,7% se encuentra en Patio Bonito. Por lo tanto, los habitantes considerados como sin estrato se concentran en las UPZ Calandaima (39,3%) y Las Margaritas (29,1%). (p.9)

Otra perspectiva para considerar de la localidad de Kennedy está dada en el sector cultural, encontrando que, aunque es una de las localidades más grandes del D.C no cuenta con Casa de la Cultura, pero sí con seis centros culturales catalogados en dos grupos. Por una parte, el Centro de Promoción y Cultura –CPC, la Fundación Cultural Tea Tropical y Asociación Cultural Teatrama. Por otra parte, las bibliotecas Públicas como la de El Tintal y la Biblioteca Colsubsidio Ciudad Roma, ferias artesanales itinerantes por los barrios, establecimientos de diversión nocturna, llamada “Zona Rosa del Sur” ubicado en la AV de Las Américas; adicional a ello, el Centro operativo local de Lago Timiza, el Centro Comunitario de Kennedy y Centro Comunitario de Bellavista, parques como el Cayetano Cañizares, La Amistad e iglesias representativas como La Macarena por sus monumentos representativos.

El 16,5% de los ciudadanos que vive en Kennedy manifiesta que realiza prácticas artísticas, el 26,2% de sus habitantes practica deporte mientras que el 57,3 % no realiza ningunas prácticas. (p10)

Frente a la educación, cuenta con 42 colegios oficiales, 53 en convenio y 5 en concesión, en los cuales se registraron 121.519 cupos escolares para el 2021, ocupando la primera posición con respecto al resto de localidades.

Así mismo, la localidad cuenta con diferentes instituciones y servicios de salud, en los cuales se encuentran 33 equipamientos de salud, que corresponden a dos Centros de Atención Ambulatoria –CAA-, dos Centros de Atención Médica Inmediata –CAMI-, un Centro geriátrico, un Hospital, tres Instituciones de salud de nivel I, una institución de salud de nivel II, dos Instituciones de salud de nivel III, Siete Unidades Básicas de Atención –UBA- y catorce Unidades Primarias de Atención –UPA-. Se localizan 854 instituciones privadas tales como laboratorios, consultorios médicos y odontológicos y centros de salud. (p.10)

1.2 Meso Contexto.

Este colegio se originó gracias a la labor del párroco del barrio, quien tomó en arriendo dos casas buscando que fueran usadas como escuelas para los niños de primaria; Al siguiente año, la Alcaldía de Bogotá inicia la construcción del plantel, que es abierto al público el 4 de agosto de 1970. Después, en 1994 el Colegio OEA logra obtener todos los grados escolares, cumpliendo los derechos de jornada escolar y planta docente; logrando desde 2002 ser llamada Institución Educativa Distrital OEA I.E.D. (Colegio OEA I.E.D,2021)

Cuenta con dos sedes, la sede A (preescolar, primaria y bachillerato) ubicada en la Carrera 72 L # 34-19 Sur, en el barrio Providencia Occidental y la sede B (primaria) que se encuentra en la Carrera 69 Bis # 39-30 Sur; manejando dos jornadas mañana y tarde y con proyección a jornada única; los niveles educativos de la institución van desde preescolar, básica primaria y secundaria, dividiéndose a su vez en cinco ciclos, con el propósito de que los estudiantes alcancen las competencias necesarias en cada uno de estos, los cuales se menciona a continuación:

- *Primer Ciclo-Exploratorio* (Jardín, transición, primero y segundo), es un periodo de comprensión de sí mismo, elaboración de proposiciones y conocimientos cotidianos, lectura y escritura literal, centrado en preguntar.
- *Segundo Ciclo-Conceptual básico* (tercero y cuarto), una comprensión de los otros, realizan proposiciones que conforman conceptos y estructuras de clasificación y relacionales. Presentan una lectura y escritura inferencial.
- *Tercer Ciclo-Conceptual avanzado* (Quinto, sexto y séptimo), consolidación de la comprensión de los otros. Apropiación, jerarquización y estructuración de proposiciones en una estructura conceptual. Proceso de lectura y escritura inferencial, Invariantes y reversibilidad.
- *Cuarto Ciclo- Contextual* (Octavo y noveno) Pubertad (raíz biológica); comprende su hay entorno, conforma grupos, hay una formación de identidad, exploración de diversos intereses, su lectura y escritura es contextual y tienen un pensamiento hipotético-deductivo.
- *Quinto Ciclo- Proyectivo* (Décimo y undécimo) Adolescencia; presenta tensiones para definir sus trayectos de vida, definición profesional, desarrollo de la argumentación, la lectura y escritura es crítica y su socialización es con diversos grupos. (Secretaría de Educación de Bogotá [SED],2020)

El colegio ha enmarcado sus saberes a partir del modelo pedagógico dialogante y bajo el convenio que tiene con el Colegio Alberto Merani para fortalecer los procesos cognitivos de los estudiantes desde el cual Zubiría (2002) afirma que “La escuela debe orientarse hacia el mañana del desarrollo infantil buscando convertir el nivel del desarrollo potencial en real”. Como decía Vygotsky “El buen aprendizaje es aquel que

las capacidades del sujeto no le permiten atender"; es decir, aquel que efectivamente "jala" el desarrollo. (p.6)

Ahora bien, el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) responde a:

Abogar por una política institucional que promueva la sana convivencia, el aprender a vivir bien en comunidad. Una propuesta que orienta a partir de siete ejes temáticos: conviviendo, ciudadanos, reconciliándonos, al derecho, diversos e incluyentes, gobernándonos y herramientas para aprender los procesos propios de las actuaciones e interacciones de los sujetos institucionales. Basado en el enfoque de derechos, la lúdica y las artes, el enfoque problemático y los modelos críticos de aprendizaje. (Colegio OEA I.E.D., 2021, p.17)

El Horizonte Institucional, entendiendo a este como un conjunto de principios que guían la formación integral, el conocimiento y la convivencia de la comunidad educativa, busca prevenir y solucionar problemas propios de la interacción social institucional, de las actuaciones de sus actores, entre estos y de estos frente a la institución. Es por ello por lo que dentro de su misión se espera:

Promover la formación de ciudadanos en valores, conocimientos y acciones a partir de habilidades comunicativas que estructuren una educación de calidad; capaces de generar un proyecto de vida a través de procesos tales como el emprendimiento, el arte, la tecnología, el deporte, la productividad y la resolución de conflictos, reconociendo su compromiso como ser social. (Colegio OEA I.E.D., 2021, p.16)

Así mismo, como visión se esperan para el 2026 "ser reconocidos por sus altos desempeños académicos, su educación en valores, por la formación de sujetos

sociales, líderes, gestores de paz, críticos y con capacidades interpersonales y productivas que los encaminan hacia la realización de su proyecto de vida” (Colegio OEA I.E.D., 2021, p. 16).

A partir de lo anterior, para el Colegio OEA, es de vital importancia los convenios que tiene en este momento ya que contribuyen al fomento de espacios educativos para la institución, estos convenios son con la Fundación IDEAL para personas con Discapacidad Intelectual, Centros Crecer, que apoyan desde la Secretaría de Integración Social; Consejo Local y Nacional de Discapacidad, las cuales acompañan a las personas con discapacidad dentro y fuera de la institución; adicional a ello, cuentan con el apoyo de Universidades como: La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Fundación Universitaria del Área Andina, Corporación Universitaria Iberoamericana y finalmente la Universidad Pedagógica Nacional; donde por medio de sus prácticas formativas apoyan los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la institución, según su campo de acción.

Dentro del OEA se encuentran muchos espacios pensados para aportar al desarrollo integral de los estudiantes, es por ello que para el apoyo de los estudiantes con discapacidad se encuentran las aulas de inclusión que hay en cada sede, encontrando en la sede A, la sala de Orientación escolar, donde se acompañan los procesos de los estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI), Trastorno del espectro Autista (TEA) y Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), la cual cuenta con un equipo docente capacitado para llevar a cabo los ajustes razonables pertinentes para cada estudiante, resaltándose para el fin de esta investigación a la educadora especial encargada de dirigir los procesos y apoyos académicos.

1.3 Micro contexto.

El desarrollo del proyecto se realizó en Lengua castellana, asignado y acompañado por la maestra a cargo de la asignatura, donde participaron 34 estudiantes del grado 402 de la sede B, de entre 9 y 11 años, caracterizados por su diversidad, con tres estudiantes con discapacidad (dos con discapacidad intelectual y uno con discapacidad visual (baja visión), 5 migrantes y una estudiante afrocolombiana. Son estudiantes activos, participativos, corteses y respetuosos, prefieren el trabajo en equipo; además, se observa un interés común en actividades dinámicas usando pelotas, globos, y saltar, correr; realizar competencias por equipos donde al final haya un premio por ganar y compartir actividades que involucren la creatividad e imaginación.

Con respecto a la disposición de los estudiantes frente a la clase, se observó falta de atención y somnolencia al iniciar cada sesión, donde varios llegaban con una actitud cansada caracterizada por ojos rojos, bostezos constantes e indisposición ante la indicación de levantarse del asiento para realizar las actividades propuestas. Indagando los motivos, se encontró que a algunos se les hacía tarde y no alcanzaban a desayunar en sus casas por lo cual esperaban el refrigerio del colegio, otros se acostaban a altas horas de la noche debido a que terminaban haciendo sus tareas a la hora que sus padres llegaban a ayudarles o no contaban con la supervisión de un adulto responsable que pudieran garantizar una buena rutina de sueño.

Dentro de los estilos de aprendizaje hallados en el grupo, se observó predominancia en el visual, auditivo y kinestésico evidenciándose un interés generalizado en temáticas como la música, las canciones con coreografía, los vídeos

de TikTok, juegos con movimientos corporales; adicional a ello en algunas temáticas como los dinosaurios y su clasificación, el universo y sus componentes, las películas modernas (Mario Bross), y actividades mediadas por herramientas tecnológicas.

Disfrutan del trabajo en equipo, sobre todo con pares del mismo género o amigos cercanos, teniendo dificultades para realizar las actividades asignadas cuando dentro del grupo se encuentran estudiantes con discapacidad, de quienes no toman opinión frente a las decisiones grupales. En cuanto al estudiante con baja visión, demuestra poco interés en trabajar en equipo o parejas, negándose a hacer aportes y aislándose de este. Con respecto a los estudiantes con discapacidad intelectual, tienen mayor aceptación de sus compañeros, que, sí los incluyen al formar grupos de trabajo y de juego, pero no toman sus aportes como válidos para el desarrollo de las actividades, sin embargo, cuando se requiere que los estudiantes participen de forma autónoma en los ejercicios de clase se observa poca participación, donde solo deciden hablar cuando otros los motivan a hacerlo.

A partir de lo anterior, se recomienda implementar actividades donde se fomente el trabajo grupal, el reconocimiento, valoración de la diversidad, la escucha activa, el respeto y los aportes de todos.

En este grupo hay familias biparentales, cuyo núcleo incluye padre, madre y hermanos, observando en algunos casos formaciones familiares monoparentales con papás ausentes por divorcio, alejamiento o muerte. Así también se encuentran familias extensas, donde la mayoría de los padres trabajan jornadas rotativas, por lo cual no pueden pasar tanto tiempo en casa por las extensas jornadas laborales y las largas distancias que recorren para llegar a sus trabajos ocasionando que no estén tan

pendientes en el proceso educativo de sus hijos, son los abuelos u otros familiares los que asumen el cuidado y crianza de los estudiantes. Un menor grupo de padres tienen trabajos informales, como los desempeñados en la plaza de mercado que queda dentro de la localidad o en parques y zonas aledañas al colegio. Otro aspecto para tener en cuenta es el acompañamiento y apoyo que reciben los estudiantes por parte de sus padres, observándose que algunos, que tienen dificultades para mantener la atención en la clase, lo que se ve reflejado en su rendimiento académico. También es importante mencionar la exposición de celulares y dispositivos electrónicos evidenciada en algunos estudiantes, que según la maestra de aula y la de apoyo, generan una baja atención y concentración ante la clase.

Aunque la institución en primera medida solo consideró que se trabajara con los estudiantes con discapacidad intelectual, posteriormente se logró implementar el proyecto con todos los estudiantes del grado 402, en el espacio de lengua castellana, asignado y acompañado por la maestra a cargo de la asignatura, por lo que se pudo apoyar en los aspectos a fortalecer del grupo en general, razón por la cual hay mayor información de ellos que de los otros 31 estudiantes, pudiendo aprovechar el trabajo conjunto para jalonar procesos y fomentar el aprendizaje colaborativo dentro de la educación inclusiva desde los principios del DUA. Dentro de este grupo se encontraron dos estudiantes con discapacidad intelectual (DI) y uno con baja visión (BV), donde los dos primeros serán nombrados con las letras C y D y el estudiante con baja visión con la letra N.

Frente al estudiante D se le facilita responder preguntas de comprensión de lectura cuando estas están apoyados de imágenes, lenguaje sencillo, conceptos que ya

ha apropiado en su vocabulario y textos cortos. Comprende párrafos y les da sentido, por lo que se esfuerza por interiorizar lecturas realizadas por él y por otros.

En algunas ocasiones confunde u omite algunas letras y hace lectura silábica; por lo cual hay que reforzar dicho proceso. Aunque se dispersa fácilmente cuando realiza las actividades en el aula, hace el esfuerzo para comprender las temáticas.

Su conformación familiar está dada por el padre, madre y la hermana menor, por lo que la madre es quien se encarga de acompañar al estudiante en su proceso educativo. El estudiante requiere un apoyo intermitente el cual le brinda la maestra cuando observa que tiene alguna dificultad, donde la ubicación cerca a la docente facilita su el acompañamiento y aprendizaje.

El estudiante C, expone sus ideas de manera lógica, justificada y argumentada, comprende párrafos cortos dándoles sentido para responder preguntas desde el nivel literal, logra entender lecturas realizadas por otros generando su propia opinión, sigue instrucciones sencillas a la hora de realizar las actividades en clase. Se le facilita comprender el contenido de los textos cuando estos tienen imágenes, instrucciones sencillas y claras acompañadas de ejemplos y términos acordes a su contexto. Le gusta ir al parque a patinar y correr, además de ver películas con sus hermanos y padres, disfruta jugar Minecraft y con juguetes de los personajes de la película de Sonic. Su conformación familiar consiste en una hermanan mayor, su padre y madre, los cuales trabajan y en algunas ocasiones se queda en el local de su abuelo y tío. El estudiante requiere un apoyo limitado en actividades específicas como ejercicios matemáticos y de comprensión de lectura, los cuales también son apoyados por su compañero de mesa.

Con respecto al estudiante N, vive con su madre y abuela cerca de la institución educativa, le gusta jugar videojuegos en el celular y en el computador, tiene gran afinidad por el dibujo y colorear imágenes de Anime. A veces muestra cansancio y fotosensibilidad cuando está cerca de la ventana, por lo que se recuesta en el puesto cubriendo su rostro con una gorra, por eso cuando se le insta a participar en clase menciona que tienen dolor de cabeza, a lo que la maestra refiere que el estudiante tiene la misma actitud aún nublado.

El estudiante logra percibir imágenes medianas que se encuentren en un fondo blanco y sin tanto detalle decorativo; las características de letra que más le favorece es macrotipo Arial tamaño 16, el contraste que más le favorece es el que contempla letras en colores oscuros, acompañados de fondos en blanco o colores fluorescentes como amarillo o verde, los cuales se pueden invertir empleando letras en colores fluorescentes sobre fondo negro.

Es independiente para realizar casi todas las actividades en el aula, requiriendo apoyo en la descripción de imágenes, esquemas o espacios para completar de libros o guías difíciles de identificar, entender y diligenciar.

2. Planteamiento del Problema

El desarrollo de habilidades en comprensión lectora constituye una tarea fundamental para todas las disciplinas de la escuela, dado que esta es la base para que los estudiantes logren interpretar, argumentar y tomar posición frente a la información que se les presente. Para los estudiantes con discapacidad intelectual o con baja visión, es un proceso aún más complejo que requiere de un mayor acompañamiento y uso de los recursos posibles que les permitan el acceso y su apropiación para que ese saber se vuelva más cercano. Esta necesidad se hace manifiesta en el colegio OEA, ya que se consideró un ejercicio de caracterización realizado previamente en la institución por parte de docentes de educación especial en formación de la Universidad Pedagógica en el año 2022, realizado a un grupo de 7 estudiantes con discapacidad intelectual de grado tercero, en donde se encontró que en la categoría de análisis, habían una notable necesidad de potenciar aspectos relacionados con análisis de la información, situaciones y acciones por medio de la interpretación, ejemplificación, inferencia y explicación.

Es por ello por lo que la institución asignó al grado 402 para el desarrollo del presente proyecto, dado que allí se encontraban dos estudiantes con DI y un estudiante con baja visión, además de estudiantes migrantes, afrodescendientes, estudiantes con dificultades académicas, otros con falta de motivación por dificultades personales o familiares y la necesidad manifiesta por la docente de apoyo de desarrollar un proyecto que beneficiara el proceso de comprensión lectora del grupo en general.

Por ello, como punto de partida para este proyecto se realizó un ejercicio de valoración pedagógica inicial para este grupo, encontrándose por un lado que, aunque todos logran aciertos en las actividades de comprensión lectora literal, y manifiestan habilidades en comprensión de lectura inferencial directa, relacionada con el significado de las palabras y el contexto de la lectura; requieren fortalecer lo relacionado con la comprensión inferencial indirecta, que les permitan entender los textos de una manera más profunda, logrando analizar la información (textual, iconográfica o situacional) que les presenta el entorno, anclando lo anterior con nuevos conocimientos. .

De la misma manera, se observó que los estudiantes tienen poca participación en los ejercicios propuestos en clase, que surgen por algunos factores como hábitos inadecuados del sueño y dificultades para comprender la información por parte de algunos estudiantes.

Así mismo, en el segundo ciclo donde se ubican los estudiantes de grado cuarto, deben adquirir las competencias textuales que les permitan desarrollar su comprensión lectora. "Incorporando inferencias, realizando comprensión y producción discursiva, donde el estudiante debería poder tematizar e identificar el tema principal del discurso, así como reconocer su estructura lineal " (Secretaría de Educación Distrital [SED],2020, p.76).

Por otro lado, aunque la institución tiene bastante material para favorecer el acceso a la información a estudiantes con discapacidad visual, como impresora braille, textos en braille, impresora de Termoformado, computadores con lectores de pantalla, entre otros; se requiere adaptar material accesible para el desarrollo de la comprensión lectora vinculando más las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Esto implica que el estudiante tenga a su disposición material accesible que contribuya al alcance de las habilidades de comprensión lectora esperadas para cada nivel educativo.

Por lo anterior, es esencial fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta en los estudiantes del grado 402 de la sede B, ya que es de vital importancia para el desempeño eficiente de las actividades académicas, adicional a ello, esta se usa para la interpretación de la información en su vida diaria. Por tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación.

2.1 Pregunta de Investigación.

¿Cómo fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta en los estudiantes de cuarto grado de primaria del Colegio OEA IED, sede B, usando como medio la adaptación de material accesible?

2.1.1 Sub-Preguntas.

- ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del grado 402?
- ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para facilitar la comprensión y el acercamiento de los estudiantes al contenido textual y contextual?
- ¿Qué parámetros se deben considerar para que las actividades propuestas generen la participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones?

3. Justificación

El desarrollo de la comprensión lectora inferencial es fundamental para los estudiantes, pues esta constituye la base para interpretar, argumentar y proponer a partir de la información que reciben. En el colegio OEA, esta necesidad adquiere un matiz particular, dado que el grado 402 cuenta con dos estudiantes con discapacidad intelectual y uno con baja visión, sobre quienes, al igual que el resto del grupo, se evidenció a partir de los resultados de la valoración pedagógica inicial, que presentaban dificultades para anclar los conocimientos nuevos proporcionados en los textos; habilidad que corresponde a la comprensión lectora inferencial indirecta.

Al respecto, en el documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2017), se argumenta que:

Algunas dificultades que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual se centran, principalmente, en los procesos de razonamiento (comprensión de analogías, generación de inferencias en distinto tipo de contextos, organización, clasificación y establecimiento de jerarquías de conceptos de distinta índole), por lo cual se hace necesario fortalecer la adquisición de habilidades de lectura de “alto nivel”, esto es, relacionadas con la generación de distinto tipo de inferencias, entre las que incluyen derivar la idea principal e ideas secundarias de los textos y la comprensión de usos figurados del lenguaje. (p.96)

Es por ello, que se resalta que la comprensión lectora es una de las principales competencias que debe adquirir cualquier estudiante. Al respecto, Pérez & Gardey (como fue citado en el trabajo de grado de De León, (2021)) afirman que “La interacción

del lector con el texto es la base central de la comprensión, y por ende es primordial para la realización de una lectura eficiente” (p.46).

En este contexto, este proyecto hace énfasis en la comprensión lectora inferencial indirecta, siendo esta la que plantea el nivel esperado para los estudiantes de ciclo 2, correspondiente a los grados de tercero a quinto. (SED, 2020).

Por tanto, dentro de lo planteado por la SED (2020) se afirma que se deben “Incorporar las inferencias indirectas, en dónde los estudiantes puedan identificar el tema principal del texto, así como su estructura lineal dividiendo el discurso en sus partes constitutivas” (p.76). Por ello, el desarrollo de esta habilidad posibilita que los estudiantes puedan acceder de una manera más profunda a los textos y comprender los contenidos, así como emplear estas herramientas en el contexto académico y la vida cotidiana.

En respaldo a lo anterior, se ubican contenidos que se deben trabajar en el grado cuarto y en el área de español, los cuales están consignados en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), entre los que se incluye organizar información de textos para deducir temáticas según su contenido y contexto, así como promover que los estudiantes escriban textos basados en imágenes, conversaciones, arte, canciones, afiches, entre otros. (MEN, 2015, pp. 20-23), entendiendo estos como “Un conjunto de aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que otorga un contexto cultural e histórico a quien aprende” (MEN,2015. p.6) y guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC).

Es por ello que cobra gran relevancia, no solo el implementar acciones y estrategias desde los métodos y sustentos teóricos que puedan fortalecer la

comprensión lectora de los estudiantes en general, sino también individual para establecer parámetros cercanos a las necesidades e intereses del estudiantado para que se pueda lograr un aprendizaje más significativo.

Al respecto, el colegio OEA I.E.D. cuenta con material accesible y profesionales de apoyo principalmente para personas con discapacidad visual, evidenciando la necesidad de repensar nuevas estrategias y recursos concretos para el desarrollo, en este caso de la comprensión lectora inferencial indirecta, que puedan atender las necesidades específicas de los estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI), desde sus particularidades, dado su potencial para acercar a los estudiantes a nuevos saberes, suplir las necesidades a partir de las características personales, fomentar el proceso y la participación de todos los estudiantes en condiciones más equitativas, pues se reconoce a la comprensión lectora como uno de los pilares importantes para todo el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo de la vida.

En resumen, es fundamental en esta investigación consolidar estrategias que contribuyan al fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial indirecta para los estudiantes en general, pero se hizo énfasis en los dos estudiantes con DI y un estudiante con baja visión. De esta manera, los estudiantes podrán identificar aspectos no explícitos en el texto, utilizando tanto sus conocimientos previos como los recién adquiridos.

4.Objetivos

4.1 Objetivo General

Fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta en los estudiantes del grado 402 del colegio OEA I.E D sede B, usando como medio la adaptación de material accesible.

4.2 Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de comprensión lectora inferencial indirecta de los estudiantes por medio de las actividades propuestas.
- Identificar los aspectos que se deben tener en cuenta para facilitar la comprensión y el acercamiento de los estudiantes al contenido textual y contextual
- Desarrollar material adaptado que permita el acceso a la información para los estudiantes de manera autónoma e independiente.

5.Línea de Investigación

El presente proyecto de investigación se articula al grupo Diversidades, Educación y Formación de la licenciatura en Educación Especial, bajo la línea de “Comunicaciones otras”, ya que esta “Promueve la construcción del conocimiento por medio de distintos lenguajes (alternativos, artísticos y tecnológicos) enriqueciendo el acceso a la información de las personas con discapacidad; favoreciendo las oportunidades de aprendizaje y participación en diversos contextos educativos”.(Recursos: Socialización líneas de investigación LEE, 2022-1).

Desde el aporte de AventureLectores, se propone fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta en los estudiantes, por medio de la adaptación de material accesible para mejorar sus procesos de aprendizaje y la adquisición de estas herramientas para la vida.

6.Marco de Antecedentes

Este capítulo tiene como propósito presentar la revisión de investigaciones y avances llevados a cabo entre los años 2015 y 2022, en torno a la importancia de potenciar la comprensión lectora de los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad intelectual y baja visión. Se aborda también el acceso en equidad a los contenidos de clase, así como las adaptaciones implementadas.

Para este rastreo se tomaron en cuenta investigaciones de carácter internacional (Panamá, España y Ecuador), nacional (Universidad Católica del Oriente, Universidad Católica de Manizales, Fundación Universitaria Los Libertadores, Universidad autónoma de Bucaramanga y Universidad de la Sabana), y local, desde los trabajos de grado realizados en la Universidad Pedagógica Nacional.

Para el análisis y comprensión de las investigaciones rastreadas, se agruparon los documentos de la siguiente manera:(a) Propuestas investigativas basadas en la comprensión lectora inferencial indirecta. (b) Propuestas investigativas relacionadas con la adaptación de material accesible. (c) Propuestas investigativas sobre la educación inclusiva

En primer lugar, frente a la categoría de comprensión lectora, siendo esta fundamental para la apropiación del conocimiento y ante la necesidad del lector de

codificar y decodificar la información, dándole un sentido, coherencia y cohesión a textos orales o escritos, Abusamra, et al (2010) afirma que comprender un texto implica contemplar factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. Desde esta perspectiva, no es suficiente enseñar a leer y escribir transformando letras en sonidos, sino que deben abordarse procesos de alto orden como la comprensión o la producción de textos. A su vez, señala que la intervención temprana es esencial para mejorar los resultados y destaca que la comprensión lectora no solo es un desafío escolar, sino una cuestión crucial para la formación ciudadana (Dillon, 2023).

Esto resalta la importancia del apoyo familiar durante los primeros años para fortalecer la comprensión lectora. Durante estas etapas formativas, es común que se establezcan hábitos y competencias lectoras mediante prácticas familiares. Por ejemplo, cuando los padres comparten historias con sus hijos, incorporando la interpretación de imágenes, están brindando elementos valiosos que facilitan una comprensión más profunda de cada texto, su significado y la intención del autor. Esta integración de la lectura en el entorno familiar contribuye de manera significativa al desarrollo temprano de habilidades lectoras.

Pérez & Gardey (como se menciona en De León, 2021) analizan la comprensión lectora como un proceso dinámico en el que el lector, con cada lectura, desarrolla ideas, experimenta emociones y analiza el contenido de este; este proceso se realiza en esa interacción con el texto y emplea los conocimientos previos en contraste con la información proporcionada por la lectura.

Estos mismos autores manifiestan que “La interacción del lector con el texto es la base de la comprensión y es muy importante para una lectura eficiente” (p.46). En tal sentido, el sujeto tiene un papel activo y distintivo en ese encuentro con el texto donde crea significado y le permite comprender desde aquello que se le presenta.

Cervantes y Castro (2017) distinguen tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico intertextual. Desde el nivel literal, el lector comprende la estructura base del texto; en el nivel Inferencial, escudriña y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten leer entre líneas, presuponer y deducir, busca establecer relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

Isabel Solé (1991) (citado por Hernández y López (2017)) propone una estrategia integral para llevar a cabo un proceso efectivo de comprensión lectora en tres fases: antes, durante y después de la lectura, destacando la importancia de establecer el propósito de la lectura mediante la formulación de preguntas que permitan al lector contextualizarse en el tema y determinar las razones detrás de la lectura. Este enfoque facilita un primer acercamiento a la idea general del texto. La segunda fase requiere procesos de deducción de significados a partir del contenido y contexto de la lectura, identificando las ideas más relevantes expresadas por el autor, ya sean explícitas o implícitas. Aquí, el lector debe demostrar habilidades para predecir, indagar y resumir, construyendo el significado a medida que avanza en la lectura. En la última etapa, se enfatiza la importancia de recapitular y reflexionar sobre el texto, permitiendo al lector inferir significados, formar juicios y evaluar la comprensión a la luz de otras fuentes o de

sus propios conocimientos, valores y experiencias. Este enfoque integral evidencia la significatividad de la lectura en el proceso de construcción de significados por parte del lector.

Adicionalmente, en la tesis de maestría en Educación Especial “Programa de comprensión lectora para estudiantes con discapacidad intelectual de la escuela Santa Marta, San Miguelito, Panamá” elaborada por De León (2019), de la Universidad Especializada de las Américas, teniendo como propósito estructurar y validar un programa de comprensión lectora con estrategias que permitan acceder a la lectura de forma adecuada a estudiantes con discapacidad intelectual de la Escuela Santa Marta entre 6 a 12 años de edad, que cursan del primero al sexto grado de educación básica general.

Aquí se resalta que luego de aplicar el programa los niveles en los prerrequisitos para la comprensión lectora aumentaron significativamente porque se reforzaron estas áreas constantemente, específicamente en el área visual y auditiva, lo que es un avance para ellos, indicando que el programa es funcional. Se concluyó que los estudiantes mejoraron su habilidad comunicativa, lo que permitió construir significados de un texto coordinando informaciones diversas que provienen del mismo texto y del lector, determinando que los libros, cuentos cortos, temas cotidianos o vivenciales, con más imágenes y menos texto son más apropiados para esta población.

A su vez, se ha incluido la tesis doctoral “Efectos de la simplificación de textos en la comprensión lectora de las personas con discapacidad intelectual”, desarrollada por Tavares y Ávila (2016), quienes buscaron el análisis de las variables psicolingüísticas que afectan a la comprensión en la simplificación de textos dirigidos a lectores jóvenes

de entre 16 y 23 años con DI. En su estudio destacan cómo la adaptación de textos para esta población mejora la comprensión de estos, principalmente a nivel literal. Y señalan que una menor extensión de los textos ayuda a la comprensión inferencial aunque implica una menor riqueza conceptual; para la población con DI es importante evitar palabras ambiguas como en su género, pues puede afectar la comprensión; destacan que las prácticas de relectura son poco comunes en estos grupos y que la generación de ciertas preguntas durante la lectura contribuyen al desarrollo de habilidades de monitorización, a través de algunas preguntas que pueden ayudarles a mejorar la comprensión. Se deja de manifiesto que este apenas es un avance en la investigación, dada la falta de literatura sobre este tema en grupos con diferentes tipos de discapacidad y apuntando a otras variables que no se consideraron en su estudio.

Por último, el Proyecto Pedagógico Investigativo “Habilidades comunicativas en niños y adolescentes con DI. Lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva” realizado por Herrera et al (2022), de la Licenciatura de Educación Especial, cuyo objetivo era fortalecer las habilidades comunicativas a través de la implementación de “la lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva, mejorando las oportunidades para la participación social de un grupo de niños y adolescentes con DI, donde se aplicó la lectura fácil empleando instrucciones concretas, lenguaje sencillo, adaptación de material con variedad de temas entre otras; para comprender la información de manera clara, expresar sus opiniones y participar de forma dinámica en las actividades propuestas; se concluyó que el uso de la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva garantiza el acceso a la información, mejorando las oportunidades de participación de las personas con DI.

Respecto a la comprensión lectora en personas con baja visión, se revisó el artículo de la investigación realizada por Santos y Del Campo (2014), denominado “Programa para el incremento de la eficiencia lectora en alumnos adolescentes con baja visión”, el cual buscaba conocer mejor las características diferenciales de la lectura cuando hay baja visión, con el propósito de servir de base en el diseño de programas que implementen las estrategias para optimizar la eficiencia lectora. Allí concluyen que luego de la aplicación del programa Efilect, este contribuyó significativamente a mejorar la comprensión lectora, aunque hubo diferencias en los alcances para los participantes, pues pueden influir aspectos como la autoeficacia. Además, en la investigación consideran necesario estudiar otros medios de acceso a la información más indicados sin abandonar nunca la lectura en vista para acceder a la información puntual no disponible en otros soportes.

En segundo lugar, en el caso de la categoría que agrupa propuestas investigativas relacionadas con la Educación inclusiva, se incluyen las propuestas del Ministerio de Educación (MEN) y la Secretaría de Educación (SED), donde se abordó lo referente al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) así como los principios que lo rigen. También se identificó la tesis de grado “Estrategias pedagógicas DUA en el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de primaria con discapacidad intelectual leve”, realizado por Gómez (2019) como parte de los trabajos de la Licenciatura en Filosofía y religión de la Universidad Católica De Oriente, cuyo objetivo es fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de primaria con DI leve, mediante estrategias pedagógicas enfocadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que den respuesta a la diversidad, en la Institución Educativa

Técnico Industrial Simona Duque de Marinilla- Antioquia, donde se establece que los estudiantes con DI requieren apoyo y acompañamiento en la adquisición del proceso de la lectoescritura por parte de los maestro, por lo cual es necesario implementar nuevas estrategias en el aula; se concluye el DUA como un apoyo que se debe plantear para la atención educativa a los niños que presentan DI, mejorando su desempeño en los procesos de lectura y escritura, a través del cual se pueden adaptar estrategias y recursos que apoyen el aprendizaje, de acuerdo con los diferentes estilos y hacerla extensiva a la población diversa de básica primaria que presenta la misma necesidad.

En tercer lugar, dentro de la categoría de adaptación de material accesible, se identificó el trabajo de grado realizado por Domínguez (2012), denominado “Proyecto Xandre, el cual buscaba crear un material adaptado y accesible que contribuya al establecimiento de contextos de comunicación y como soporte a la estimulación de todas las áreas a través de la lectura. Dentro de los resultados encontrados se evidenció que este material adaptado permitió el acceso a la información escrita, su comprensión, el ajuste individual según se requiera y ahondando en la comprensión lectora desde la atención a la diversidad.

A su vez, Chávez (2021), acerca de la Implementación de recursos didácticos para niños con necesidades educativas especiales (NEE), en las áreas de lengua, literatura y matemática, que apuntaba a mejorar el aprendizaje de los niños con NEE utilizando recursos didácticos de acuerdo con su necesidad académica, física e intelectual. Por lo cual, identificó resultados favorables en distintas pruebas donde los estudiantes empleaban los recursos didácticos seleccionados en comparación con las pruebas donde

no contaban con ellos, por lo que optó por elaborar recursos didácticos que explica en su trabajo.

Por su parte, Cedeño (2022) desde el documento “Estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes con Necesidades Educativas asociadas a la discapacidad intelectual”; presentó la tesis de maestría en educación desde la modalidad de propuesta metodológica de la Universidad Estatal del sur de Manawí de Ecuador, que tenía como objetivo fortalecer la lectura comprensiva a través de la implementación de una estrategia didáctica dirigida a los estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad intelectual en Puerto López. Esto resulta enriquecedor para entender las posibilidades de comprensión de los textos, donde entra en juego la escucha del otro y la de sí mismo, generando procesos de reflexión sobre el tema tratado. Los resultados obtenidos en esta investigación concuerdan con Ramos (2017) quien propone que, para llegar a la comprensión lectora, se recomienda trabajar con dibujos o láminas y dialogar con el estudiante para ayudarlo a interpretar dicha gráfica, practicando la interpretación verbal para el desarrollo de formulación de ideas.

Es a partir de este rastreo documental donde se concluyó que la “Lectura Fácil” es una herramienta apropiada para el reconocimiento de los textos, ya que permite la accesibilidad cognitiva principalmente a nivel literal, aunque sabemos que una menor extensión en los textos ayuda a la comprensión inferencial, también genera menor riqueza conceptual, aun así, esta estrategia favorece la comprensión lectora.

En el aula se deben dar instrucciones claras, sencillas y concretas evitando el uso de palabras ambiguas, promoviendo el diálogo con los estudiantes para que

expresen sus opiniones y mejoren su comprensión lectora, usando dibujos o láminas, libros con cuentos cortos de temas cotidianos o vivenciales.

En cuanto a lo referente a la educación inclusiva, en algunos países como Ecuador, para referirse a las personas con discapacidad intelectual aún consideran pertinente el uso de términos como dificultad intelectual, Necesidades Educativas Especiales (NEE), dificultad cognitiva, entre otros; los que al usarse en la construcción de documentos de contexto educativo y teniendo en cuenta que fueron realizados entre los años 2021 y 2022, refleja la necesidad de actualizar las políticas y discurso para el reconocimiento y dignificación de las personas con DI y los derechos que actualmente les cobijan.

Desde la indagación de la adaptación de material accesible, el diseño de este está comprendido desde el marco de la educación inclusiva y con el uso de nuevas estrategias como apoyo para la atención educativa mejora el desempeño en los procesos de lectoescritura, adaptando estrategias y recursos que apoyan la enseñanza-aprendizaje.

En otras indagaciones, respecto al material accesible se observó una gran preocupación por la creación de diferentes materiales que contribuyan al acceso a la información y al conocimiento de todos los estudiantes.

De la misma forma se evidencian las pocas publicaciones realizadas frente al tema, de adaptación de material, lo que hace que desde el quehacer como maestros y como educadores especiales, se ponga de manifiesto la necesidad de publicar más investigaciones para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje.

7. Marco Teórico

En este capítulo se rastrearon los términos referentes a comprensión lectora desde la perspectiva de Abusamra (2010), Pérez & Gardey (citado por León, 2021), Cervantes Castro (2017) e Isabel Solé (1991), así como la identificación que realiza el instituto Alberto Merani del desarrollo de la comprensión lectora y por último lo referente a los derechos básicos del aprendizaje expedidos por el MEN relacionados con el grado cuarto y la asignatura de lengua castellana; considerando la importancia de esta en la escuela para todos los estudiantes con y sin discapacidad, así como los procesos requeridos para fortalecerla.

En segunda instancia, se aborda los referentes teóricos respecto a la adaptación de material accesible, entendiendo su importancia como elementos que fortalecen los procesos de aprendizaje y considerando la diversidad en el aula; para lo cual se tomaron en cuenta las apreciaciones frente al concepto de accesibilidad aportado por el Observatorio Latinoamericano de Accesibilidad [OLAAC] (2023) y la definición de adaptación de material dada por la Federación Síndrome de Down del mismo año. Así como los aportes en cuanto a lectura fácil que puedan favorecer el aprendizaje de la comprensión lectora, los cuales fueron propuestos por Plena inclusión (2023), el documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017), además de lo postulado por Tabares y Ávila (2019) y, por último, lo mencionado por Herrera et al (2022).

Por último, se encuentran las definiciones de Educación inclusiva, desde las propuestas del MEN y la Secretaría de Educación (SED), donde se aborda lo referente al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) así como los principios que lo rigen. De la misma manera y entendiendo la diversidad de estudiantes, se incluye lo alusivo a la Discapacidad Intelectual y Baja Visión, considerando los aportes de Verdugo (2002) y del Instituto Nacional para Ciegos (INCI) (2020), quienes abordan la educación de personas con cada una de estas discapacidades, respectivamente.

7.1 Comprensión Lectora

La comprensión lectora es fundamental para la apropiación del conocimiento, ante la necesidad del lector de codificar y decodificar la información, dándole un sentido, coherencia y cohesión a textos orales o escritos. Abusamra, et al (2010) afirma que:

La comprensión de textos implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto; comprender un texto no constituye una habilidad unitaria, sino que integra competencias independientes. El objetivo fundamental en la lectura es que el lector elabore una representación mental del contenido del texto que lee (p.17)

Desde esta perspectiva, no es suficiente enseñar a leer y escribir transformando letras en sonidos, sino que se deben abordar procesos de alto orden como la comprensión o la producción de textos; la lectura se concibe como un proceso integral que va más allá del ámbito educativo, siendo crucial para la vida ciudadana y la

aplicación práctica de la información leída. Abusamra, enfatiza que la intervención temprana es esencial para mejorar los resultados y destaca que la comprensión lectora no solo es un desafío escolar, sino una cuestión crucial para la formación ciudadana (Dillon, 2023). Por ello es esencial el apoyo familiar durante los primeros años para fortalecer la comprensión lectora. Durante estas etapas formativas, es común que se establezcan hábitos y competencias lectoras mediante prácticas familiares. Por ejemplo, cuando los padres comparten historias con sus hijos, incorporando la interpretación de imágenes, están brindando elementos valiosos que facilitan una comprensión más profunda de cada texto, su significado y la intención del autor. Esta integración de la lectura en el entorno familiar contribuye de manera significativa el desarrollo temprano de habilidades lectoras.

Es por ello que Pérez & Gardey (citado por De León, 2021) destacan el carácter dinámico de la comprensión lectora donde a través de cada lectura tiene la posibilidad de crear ideas y sentir emociones cada vez que interactúa con la lectura, reconociendo que a través de este proceso se consigue a través de la relación de los conocimientos previos y lo que le proporciona la lectura, teniendo un papel activo que le permite crear significados y comprender la información que se presenta en el texto; así mismo, Cervantes Castro (2017) dividen la comprensión lectora en tres niveles importantes: literal, inferencial y crítico intertextual. En el primero, el lector reconoce la información clave del texto y su estructura; en el segundo, se establecen relaciones y asociaciones de significados que permiten leer entre líneas, presuponer y deducir para formular hipótesis y conclusiones; ahora, en el último, plantea que es aquel nivel donde el lector logra una posición crítica respecto al texto realizando juicios con argumentos frente a lo

escrito, es el que pretende que los universitarios logren ya que requieren mayores conocimientos temáticos para lograr dicho proceso de lectura.

Isabel Solé (1991) (citada por Hernández y López (2017) plantea como estrategia efectiva para desarrollar el proceso de comprensión lectora mediante tres fases fundamentales, que se dan antes, durante y después de la lectura, las cuales son: identificar mediante preguntas el objetivo de la lectura, para que el lector pueda contextualizarse de lo referente al tema tratado en ese escrito, por eso permite que esa idea del enfoque facilite acercarse primero a la idea general del escrito. Como parte de la segunda fase, se espera que se alcance y se logren establecer significados que partan del contenido, sin dejar de lado lo relacionado con el contexto de la lectura, en donde se puedan extraer las ideas principales que pretende dar a conocer el autor, que dependiente del lector pueden formarse de forma explícita como implícita. Por eso se requiere que el lector desarrolle su capacidad de predecir indagar y resumir, para crear significados, establecer juicios y evaluarlos a partir de otras perspectivas o empleando esos conocimientos propios con los que cuenta, esos valores y experiencias. Para cerrar, es importante mencionar que este enfoque pone sobre la mesa el carácter significativo de la lectura como parte del proceso de construcción de esos significados.

7.1.1 Desarrollo de la Comprensión Lectora en el Segundo Ciclo de Primaria

El Instituto Alberto Merani (2020) junto con la Secretaría de Educación Distrital (SED), proponen que el nivel de comprensión lectora que los estudiantes logran está relacionado con su ciclo escolar y rango de edad. Así que, para el ciclo inicial la competencia se centra en la adquisición de inferencias directas denominada también competencia textual-literal en donde "el estudiante pueda parafrasear el sentido de un

discurso” (p.76). Por otro lado, la competencia propia del ciclo dos es la capacidad de realizar inferencias más elaboradas ya que “los niños entre los 7 y 11 años son capaces de hacer inferencias para comprender la realidad que observan; se han comenzado a descentrar a nivel cognitivo y pueden ir de lo particular a lo general y de lo general a lo particular”. (p. 59)

En el segundo ciclo la competencia textual incorpora inferencias indirectas. En su ejercicio de comprensión y producción discursiva, “el estudiante debería poder tematizar (unidad discursiva), identificar el tema principal del discurso y reconocer su estructura lineal” (p. 76). Esta última se refiere a la posibilidad de dividir el discurso en sus partes constitutivas explicando por qué está organizado de esa manera y no de otra, qué ocurre primero y qué después. Será la primera vez que aparezca la noción de cohesión o unidad textual.

Es crucial reconocer la progresión desde las inferencias directas en el primer ciclo hasta la capacidad de realizar inferencias indirectas en el segundo ciclo. Esta idea permite reconocer las expectativas de desarrollo cognitivo de los estudiantes, y destaca la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades evolutivas de los estudiantes en su educación primaria, teniendo en cuenta adaptaciones curriculares requeridas para los estudiantes con discapacidad presentes en cada aula.

7.1.2. Inferencias

Es importante validar los conocimientos generales y específicos que tiene el lector, ya que inciden en la comprensión inferencial. “Un lector logra comprender o

recordar con mayor facilidad los textos sobre temáticas que le resultan familiares, independientemente de las características estructurales del texto” (McNamara, et al, 1996; Caillies, et al, 1999, p.33), por lo cual es de suma importancia que “El lector logre generar inferencias, ya que permite la reposición de la información no explícita, le asignan un significado a una palabra con base en el contexto en el cual se inserta”. Así mismo, “Las inferencias constituyen el eje esencial en el proceso de comprensión, ya que, solo a través de ellas es posible entender lo que se lee de manera integral y completa” (Abusamra, 2010, p. 33).

Gutiérrez citado por el autor (1999) define las inferencias como “Representaciones mentales que el lector construye o añade al comprender el texto, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos y a las indicaciones explícitas en el lenguaje”. (p.98).

Una consideración crucial es el papel de las representaciones mentales en la comprensión lectora, ligadas a la experiencia y conocimiento acumulados de cada persona, lo que les permite interactuar con los textos, generar aprendizajes para analizar y comprender lo que no está implícito en la realización de inferencias. Al respecto, Cisneros, Olave y Rojas (2010), señalan que:

La cantidad de inferencias que realiza un lector está relacionada con la amplitud de su mundo de referencias o saberes previos; sin embargo, una gran cantidad de esos saberes no garantiza la realización mínima de inferencias necesarias para comprender un texto, ya que los supuestos elaborados por la mente son probabilidades generadas automáticamente, que pueden resultar apropiadas para la comprensión del texto desde las relaciones enunciativas, pero también

pueden desviarlas en privilegio de las propias expectativas fundadas sin asidero textual. La validez de la inferencia no depende entonces de los conocimientos del lector, sino de la forma como se relacionan con el contexto. (p.24)

7.1.2.1 Tipos de Inferencia. Según la SED existen dos tipos de inferencias: las directas, basadas en las reglas del lenguaje y que comprenden el significado de palabras polisémicas según el contexto; y las indirectas, basadas en conocimientos propios, deducir casos particulares a general y viceversa. (De León, 2003. Citado por Caicedo y Gómez, 2017.p.101) tiene en cuenta dos líneas de análisis, en donde las primeras son pragmáticas basadas en el conocimiento común de las personas, según su cultura y las segundas lógicas que se enfocan en aplicar reglas formales para lograr la veracidad y certeza de lo inferido (p.15). En este sentido, resalta que, al integrar el conocimiento común arraigado en la cultura con reglas formales, se reconoce la complejidad de este proceso; dicho de otro modo, la habilidad para realizar inferencias no solo se basa en aplicar reglas lógicas, sino que también implica comprender el contexto cultural y social que rodea al texto.

Adicional a ello, Abusamra (2010) propone tres tipos de inferencia: las semánticas, las léxicas y puente; las semánticas establecen relaciones por sinonimia o antonimia y que permiten derivar la frase (1) a la frase (2); por ejemplo:

(1) La luz del sol *deslumbro* a los turistas.

(2) La luz del sol *cegó* a los turistas.

Las inferencias léxica o de sustitución, se basan en el conocimiento conceptual de los términos empleados en la estructura oracional, donde el lector logra realizar

hipótesis y extrae conclusiones; son inferencias que permiten derivar de la frase (1) la frase (2), como, por ejemplo:

(1) *No todos* los niños salieron de excursión.

(2) *Solo algunos* niños salieron de excursión.

Las inferencias puente son inferencias conectivas o puente que añaden información implícita nueva para unir dos elementos explícitos; que permiten derivar de la frase (1) y (2), la frase (3):

(1) El niño rodó escaleras abajo.

(2) Al día siguiente mostraba orgulloso su pierna enyesada.

(3) El niño se había quebrado una pierna. (p.100)

Este mismo autor sostiene que, al realizar preguntas de inferencia se deben valorar dos aspectos; en primer lugar, la capacidad de procesar palabras conocidas y desconocidas que tienen el lector, ya que, en algunas ocasiones, no se conoce el significado de una palabra, pero es el contexto que nos permite comprender el significado de esta; y, en segundo lugar, valorar la capacidad que tienen el lector de reponer palabras faltantes integrando partes del texto, interpretar las palabras polisémicas y generar inferencias a partir de frases simples o de elementos léxicos presentes (p.32).

Es crucial, dentro del ámbito educativo, promover la capacidad de vincular los conocimientos presentados en un texto con el entorno en el que el lector se encuentra inmerso. Esto orienta la enseñanza hacia el desarrollo de habilidades que no solo implican el procesamiento de información, sino también la generación de inferencias

contextualizadas. Por este motivo, resulta fundamental considerar los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) correspondientes al cuarto grado en el área de lenguaje, procurando una educación de calidad, que debe ir más allá de la mera adquisición de conocimientos, que incorpore aspectos esenciales como habilidades y valores que contribuyen a la formación integral.

Para llegar a tal nivel de comprensión, los estudiantes deben organizar la información del texto leído utilizando técnicas que faciliten el procesamiento de manera que se mejore la comprensión e interpretación. Esto les permitirá realizar inferencias acerca de las temáticas desarrolladas en el texto, basándose en la información proporcionada y el contexto en el que se sitúa (MEN, 2016).

Todo el trabajo sobre el fortalecimiento de habilidades en comprensión lectora inferencial indirecta posibilitará que los estudiantes de grado cuarto alcancen el nivel de comprensión lectora esperado para su grado, y les proporcionará más elementos para tomar posición frente a la información que adquieran en el ámbito académico y en su cotidianidad.

7.2. Adaptación de Material Accesible.

La accesibilidad se refiere al nivel en el que las personas pueden acceder a entornos, productos y servicios, facilitando su movilidad, comunicación y comprensión. Este concepto ofrece flexibilidad al adaptarse a las necesidades de cada persona y a su entorno específico. Así mismo, la persona tiene derecho a la autonomía y a la movilidad personal, como correspondencia al logro de una vida independiente (Observatorio Latinoamericano de Accesibilidad- OLAAC, 2023)

En cuanto a la adaptación de material, esta hace referencia a “La creación de recursos didácticos específicos adaptados a las características individuales de un niño o niña concretos, haciendo uso de pictogramas o subtítulos, elementos manipulativos, apoyos visuales, entre otros”(Federación Síndrome de Down, 2023). Estos materiales al estar relacionados con los contenidos curriculares, recursos o dinámicas, permiten la participación de todos los estudiantes en el aula con y sin discapacidad aportando significativamente al proceso de los estudiantes. Para la elaboración de un material accesible e inclusivo se deben de tener en cuenta algunas recomendaciones como:

1. **Formato y estilo:** Debe facilitar la lectura; el texto debe estar alineado a la izquierda, usar tipología acorde como: Arial, Ubuntu, o fuente sencilla, poner punto final después de cada frase cuando se presentan en lista y debe haber coherencia y cohesión en los textos.
2. **Accesibilidad:** el recurso se debe diseñar desde una perspectiva abierta e inclusiva, facilitando la comprensión del mismo y la interacción con el material, este debe tener un alto contraste entre texto, imágenes , los textos deben estar escritos teniendo en cuenta las recomendaciones de “lectura fácil” haciendo uso de una sintaxis directa, sencilla y previsible, ajustar el tamaño del texto para posibilitar la lectura en caso de las personas con discapacidad visual según el caso; los contenidos audiovisuales deben de contar con audio descripción, en caso de usar tablas en un documento se deben insertar como un recurso mas no como imagen, posibilitando la lectura por parte de los lectores de pantalla usados por las personas con discapacidad visual.

- 3. Comunicación Inclusiva:** Esta orientada hacia la inclusión de las personas desde una perspectiva igualitaria, haciendo uso de un lenguaje icónico sin estereotipos e imaginarios sesgados de la realidad. (Ministerio de educación y formación profesional, 2023)

En este sentido, el material accesible debe cumplir con los requerimientos para ser comprendido por todos, generando un aprendizaje tanto desde lo colectivo como lo individual. Por ejemplo, "El uso de textos adaptados reduce la complejidad de las oraciones y de los párrafos introduciendo un número limitado de palabras poco frecuentes y empleando ilustraciones y cuadros de resumen" (MEN, 2017, p.103). De esta manera, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden acceder a textos de alta complejidad, en igualdad de oportunidades a otros estudiantes y en el caso, de los estudiantes con baja visión "El uso de lupas, telescopios, amplificadores de texto, atriles, macrotipo, entre otros, facilitan el acceso a la información y una apropiada comprensión del mundo, lo cual es relevante para aquellos estudiantes con baja visión que no usan braille". (MEN,2017).

7.3.1 Lectura Fácil

Otro aspecto clave, particularmente en el caso de estudiantes con Discapacidad Intelectual, se enfoca en las estrategias para mejorar su acceso y comprensión de la información, como la implementación de la lectura fácil, ya que es un "método que recoge un conjunto de pautas y recomendaciones relativas a la redacción de textos, imágenes o videos, así mismo al diseño, estructuración y validación de comprensión de estos para personas con dificultad en la comprensión lectora"(Plena inclusión, 2023).

Nace en Suecia en los años 60's, con la organización de bibliotecarios y desde las pautas europeas de lectura fácil en donde al menos una persona ha validado el documento, adicional a ello propone que se debe indagar de las necesidades del público al cual se dirige así elegir el mejor formato para transmitir la información haciendo uso de palabras fáciles y de uso cotidiano para finalmente colocar ejemplos (Plena inclusión, 2023).

Al generar documentos con términos más accesibles, se brinda la oportunidad al lector de extraer con facilidad la información deseada del texto. A partir de lo anteriormente expuesto, el documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, que plantea el MEN (2017) en el numeral B, Aprendizaje de habilidades lectoras de alto nivel, usando metodologías de facilitación de la lectura, brinda algunas estrategias para trabajar con los estudiantes con discapacidad intelectual. Tales como:

Potenciar el aprendizaje de habilidades lectoras relacionadas con la extracción de ideas principales de los textos y otras inferencias complejas haciendo uso de metodologías de facilitación de la lectura. Estas consisten en el uso de textos adaptados, en los que se reduce la complejidad de oraciones y párrafos, se introducen palabras poco frecuentes, se usan ilustraciones y cuadros de resumen, y las expresiones figuradas van acompañadas de notas aclaratorias. De esta manera, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden acceder a textos de alta complejidad, en igualdad de oportunidades que otros estudiantes (p.104).

Es por ello por lo que en aras de adaptar material que contemple la lectura fácil, se deben considerar como pilar fundamental los objetivos para los que fue pensado, considerando desde allí, la forma y estructura en que se presenta la información al estudiante, donde la mediación del maestro cobra relevancia al dar la explicación de tema y las indicaciones antes y durante las actividades en clase. Esto se respalda con lo mencionado por Herrera et al. (2022), quienes afirman que:

El uso de instrucciones concretas, lenguaje sencillo y la adaptación de materiales en una variedad de temas, entre otras medidas, aplicando la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva garantiza el acceso claro a la información, mejorando significativamente las oportunidades de participación para las personas con discapacidad intelectual. (p.174)

En esta misma línea, Tavares y Ávila (2016), postulan que la adaptación de textos para esta población mejora la comprensión de estos, principalmente a nivel literal. Señalando que:

Una menor extensión de los textos ayuda a la comprensión inferencial, aunque implica una menor riqueza conceptual; es importante evitar palabras ambiguas que puedan afectar la comprensión y tener en cuenta que la generación de ciertas preguntas durante la lectura contribuye al desarrollo de habilidades de monitorización y a mejorar la comprensión. (p.5)

7.3.2. Adaptación de Material para Estudiantes con Baja Visión.

Considerando que dentro del grupo que participo en la investigación se encontraba un estudiante con baja visión, se consideró importante identificar los parámetros que desde la adaptación de material se debían de tener en cuenta, para el uso y comprensión de este. Resaltando que:

Se deben implementar adaptaciones del material escolar que permitan el acceso a la información según las características y posibilidades visuales de los estudiantes, haciendo uso de macrotipo en texto e imagen, contrastes y cierres visuales. Estos últimos facilitan la identificación de bordes de las hojas o de los espacios en el que se escribe, además proporcionan una estrategia para reconocer los límites de los objetos. El uso de marcadores o lápices con mina gruesa permitirá realizar trazos con mayor posibilidad de ser percibidos por estos estudiantes, así como el uso de atriles posibilita tanto el acercamiento del plano visual como una mejor postura para tareas de escritura y lectura. (MEN, 2017, p.138)

7.3. Educación inclusiva

Desde el momento en que se aborda el concepto de inclusión, se vuelve imperativo reconocerle como acciones e iniciativas dirigidas a superar barreras que afectan la existencia y participación de todas las personas, permitiéndoles alcanzar logros en su elección. Este principio se extiende al ámbito educativo, donde es esencial desarrollar estrategias que garanticen que todos y todas tengan acceso a la educación y disfruten plenamente de sus beneficios. Para las personas con discapacidad (PCD),

es fundamental que se proporcionen los recursos necesarios para que puedan participar de manera equitativa y justa en el entorno escolar.

La educación inclusiva hace referencia a todas aquellas habilidades para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, con especial atención a las situaciones de vulnerabilidad, cuyas acciones comportan el respeto a la diferencia, vivir con otros y garantizar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad (Marulanda y cols., 2013, citado por SED, p.17).

Una educación inclusiva debe trascender lo propiamente académico e identificar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación. Esto demuestra la importancia de crear entornos educativos que respeten y valoren las diferencias, y buscan garantizar la participación plena de todos los individuos, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad.

7.2.1. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Un concepto de gran importancia en el ámbito educativo es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Desde sus orígenes, ha desempeñado un papel fundamental al proponer que tanto los recursos físicos como los pedagógicos se diseñen pensando en la diversidad de las personas. Aunque inicialmente se originó en el campo de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos, propuesto por Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), su aplicación en la educación emergió más tarde.

Este concepto, busca el diseño de productos y entornos accesibles para cualquier persona, sin dirigirse a un público específico, evolucionó desde la arquitectura

hacia la educación. La legislación y los movimientos sociales adoptaron el término 'Diseño Universal' (DU), asegurando que todos los lugares se planificaran sin barreras para permitir el acceso a todas las personas.

La introducción del término en la educación requirió la intervención de un grupo interesado en la población con discapacidad. Pastor et al (2011) sostienen que el DUA se originó en investigaciones realizadas en la década de 1990. Sus fundadores, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto con su equipo, han desarrollado un marco de aplicación del DUA en el aula. Este marco se basa en avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, tecnologías y medios digitales, dando lugar al enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje.

En Colombia, este proceso se consolidó como parte de la Constitución Política de 1991, en el artículo 5 se reconoce los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, destacando su derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda su vida, este implica que se respete y fomente su desarrollo integral, independencia y participación en condiciones de igualdad, tanto en los ámbitos público como privado. Los avances significativos en este sentido han llevado a la implementación de nuevas iniciativas destinadas a mejorar las condiciones educativas.

Por tanto, ¿Qué aporta el DUA a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad en el aula?, Pastor, Sánchez y Zubillaga (2011) afirman que:

Se rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad. La diversidad es un concepto aplicado a todos los estudiantes, con capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada uno aprende mejor de forma única y diferente al resto. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender mejor. (p.11)

Este enfoque resalta la necesidad esencial de superar las barreras entre los estudiantes con y sin discapacidad, promoviendo un entorno educativo inclusivo. La comprensión de la diversidad como un concepto que se aplica a todos los estudiantes resalta la singularidad de cada uno, reconociendo que todos tienen habilidades que se desarrollan de manera única.

7.2.1.1 Principios Fundamentales del DUA. Es importante destacar que estos principios guardan una estrecha relación con las tres redes cerebrales desde las que se genera el proceso de aprendizaje, tales como: redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes afectivas, dentro de los cuales se encuentran:

1. **Proveer múltiples medios de representación del contenido (el qué del aprendizaje):** Los estudiantes tienen diferentes maneras de percibir y comprender la información (empleo del sensorio). Siendo más evidente en alumnos con discapacidad sensorial, trastornos del aprendizaje o diferencias lingüísticas o culturales, dando validez a diferentes formatos y medios como los

son el uso de texto, imagen, video, audio, entre otros; por el cual el estudiante pueda representar su aprendizaje adaptándose a su necesidad.

2. Proveer múltiples medios de acción y expresión (el cómo del aprendizaje):

A partir de las diferencias forma de actuar y expresar su saber o adquisición del aprendizaje, las cuales están impregnadas en sus características particulares, habilidades estratégicas y organizativas, etc.; ya sea a través de la escritura, el lenguaje verbal, el dibujo, construcción o cualquier forma de expresión.

3. Proveer múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje): Se

sabe que la motivación y emociones tienen mucho que ver en el aprendizaje, pues mientras para algunos estudiantes la novedad y los retos pueden ser estimulantes, para otros pueden causar desconcierto, prefiriendo entonces la rutina diaria, creando un ambiente positivo en donde los estudiantes logren la participación plena.

Para cerrar este apartado, se reconoce que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) comprende la discapacidad no desde el estudiante sino del ambiente, lo que implica la participación de maestros, la comunidad educativa, el diseño curricular, la legislación y la sociedad en general. El DUA no es simplemente una estrategia para el aula; es un llamado a la acción para la transformación completa de nuestros espacios educativos. Para lograr una adaptación real, debemos integrar estos principios en todos los rincones donde los estudiantes lo necesiten, siendo un compromiso colectivo hacia una educación inclusiva y equitativa que beneficie a cada miembro de nuestra comunidad educativa y en general, a toda la sociedad.

7.2.2 Discapacidad Intelectual y Baja Visión.

El fortalecimiento de la comprensión lectora, especialmente la inferencial indirecta tal como se postula desde AventuraLectores, es indispensable en educación especial. Los estudiantes con discapacidad intelectual necesitan estrategias específicas para garantizar un aprendizaje exitoso. Asimismo, aquellos con baja visión, que leen por vista, enfrentan desafíos de fatiga visual, afectando su interés y comprensión.

En cuanto al estudiante con baja visión la ONCE (2023) explica que muchas veces los niños con baja visión realizan compensaciones para poder leer y al utilizar el remanente visual focalizando su visión en el texto presentan fatiga visual y en algunos casos nistagmos al leer por vista, ocasionando pérdida de interés en tener una comprensión de lectura buena.

Para entender mejor lo expuesto en este párrafo, a continuación, se presentan los aspectos más relevantes sobre esto.

7.2.2.1 Discapacidad Intelectual. El concepto de Discapacidad Intelectual (DI) es relativamente nuevo, planteado recientemente por la Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AAMR por sus siglas en inglés) en reemplazo del concepto de Retraso Mental, que era el utilizado en un inicio indicando una persona cuyo funcionamiento, tanto a nivel cognitivo como adaptativo está por debajo de cierto umbral (Wiener y Dulcan, 2006). A esta apreciación le surgieron perspectivas que junto con el cambio en el concepto trajeron un mayor reconocimiento de la población con DI en todos los ámbitos sociales, posibilitando que puedan acceder a mejores condiciones a educación, empleo, e incluso a campos tan negados en otra época como el relacionado con la

política. Pues, desde la legislación se reconocen sus derechos y la importancia de que esta población participe en el restablecimiento de estos.

Verdugo (2011) señala que: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas” (AAIDD,2011, p.33). Desde un enfoque multidimensional hace referencia a un estado de funcionamiento específico que comienza en la infancia, y se ve afectado positivamente por los apoyos individualizados, contemplando una estructura y expectativa del sistema en lo que las personas interactúan: micro, meso y macrosistema. Así, para una comprensión exhaustiva y adecuada del constructo de DI, que refleje la interacción del individuo con su entorno. (p.49)

El reconocimiento de los apoyos como acción importante para mejorar las condiciones de vida de la población. Desde donde Verdugo asevera que los apoyos y las necesidades de apoyo se definen como “recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses, y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual”, entendiéndose también que las necesidades de apoyo constituyen un “constructo psicológico que referencia al patrón e intensidad, los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con el funcionamiento humano y el funcionamiento estándar” (Luckasson y Cols citado por Verdugo, 2002, p.169).

7.2.2.1.1 Componentes para Evaluación, Planificación y Provisión de Apoyos. Verdugo plantea cinco componentes para evaluar, planificar y dar apoyos, considerando la necesidad tanto cuantitativamente (en número) como cualitativamente

(naturaleza), llevando un proceso de planificación centrada en la persona, averiguando todo lo importante para ella y resulta fundamental que esta búsqueda no se vea limitada por la disponibilidad de servicios o por las barreras percibidas (Thompson y Cols. 2004.), son los equipos de planificación los que están en la mejor posición para identificar los tipos de apoyo que se necesitan las personas. A continuación, se exponen los componentes:

Componente 1: Identificar la experiencias vitales y metas deseadas. Esté proceso de apoyo requiere el empleo de procedimientos de planificación centrada en la persona, haciendo énfasis en los sueños, preferencias e intereses del individuo.

Componente 2. Determinar el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo. Implica la evaluación de las necesidades de apoyo de la persona teniendo en cuenta la escala de intensidad y tipo apoyo. Es una medida estandarizada que se utiliza para evaluar las necesidades de apoyo de una persona en actividades vitales, Así como para identificar las necesidades de apoyo médico y conductuales excepcional.

Componente 3. Desarrollar el plan individualizado. Diseñar y llevar a cabo un plan de acciones realistas y optimistas. Dado que un plan no puede atender a todas las prioridades de forma efectiva, puede que sea necesario posponer algunas de las prioridades personales identificadas en el componente 1 y tomar decisiones.

Componente 4. Supervisar el progreso. Requiere que los equipos de planificación observen en qué grado se ha puesto en marcha el plan individual de la persona. Este proceso consiste en monitorizar el desarrollo del plan de forma continua y sistemática mediante reuniones organizadas periódicamente, en la que se considere el ajuste entre los que se ha planificado y los que realmente han sucedido.

Componente 5. Evaluación. El último componente, la evaluación o valoración final, se centra en la medida en que se ha alcanzado las experiencias vitales y metas deseadas, así como resultados personales. Esto incluye el análisis de las experiencias vitales del individuo desde la óptica de los resultados personales (pp.178-181).

Entendiendo la función esencial de cumplir la asignación de apoyos para la autonomía de las personas con DI, es pertinente mencionar cómo esta acción es fundamental en la escuela, pues al establecerlos según los requerimientos de cada estudiante no solo se identifica las características y frecuencia en la que se va a brindar el apoyo, sino los momentos en que no los requiere. Todo esto se realiza para potenciar acciones que fomenten la independencia del estudiante en su proceso formativo.

7.2.2.2. Baja Visión. Teniendo en cuenta el concepto que nos plantea el Instituto Nacional para ciegos (INCI) (2020), se considera que:

Las personas con baja visión son aquellas que se les dificulta realizar tareas visuales debido a una disminución significativa de su agudeza visual, que se refiere a la cantidad de visión, y/o una disminución del campo visual, que es la amplitud de espacio que se puede observar de frente sin mover los ojos. (p.8)

Las estrategias que facilitan los procesos de enseñanza – aprendizaje de las y los estudiantes con baja visión, son las mismas que se aplican a sus pares sin discapacidad visual, la diferencia radica en que muchas de éstas deben ajustarse a los requerimientos y particularidades del estudiante; como, por ejemplo, si su remanente visual no es funcional para acceder a la lectura y escritura de caracteres ampliados, deberá decidir si utiliza Braille o el sistema alfabético tradicional en caracteres

ampliados, pueden hacer uso de ayudas ópticas especiales, y herramientas tecnológicas entre otras, que favorecen su desempeño visual (p.8).

7.2.2.2.1. Estrategias para Docentes para Trabajar en el Aula con estudiantes con Baja Visión. El INCI nos sugiere una serie de estrategias para llevar a cabo en el aula, facilitando el acceso a la información de los estudiantes con BV, donde se le permita a los estudiantes con baja visión tomar apuntes en tinta con caracteres ampliados (macrotipo), permitirle elegir la mejor ubicación dentro del aula, ya que ellos mismos saben cuál es el sitio más adecuado por iluminación o por visualización del tablero y tener en claro que los estudiantes con baja visión pueden dar el mismo rendimiento académico que los demás estudiantes, siempre y cuando se les proporcione los recursos y estrategias adecuadas, de acuerdo con su condición visual (p.23). Es crucial considerar las razones por las cuales los niños a menudo encuentran dificultades al emplear estrategias de comprensión lectora durante ejercicios específicos. Esta complejidad se intensifica especialmente en la población con DI y BV, ya que estos estudiantes forman parte de los procesos de inclusión en el aula y requieren de ajustes razonables para atribuir significado a lo que leen. Por esta razón, al explorar cómo se lleva a cabo el aprendizaje, con especial atención a las características individuales de los estudiantes, cobra relevancia la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, cuyo propósito es transferir conocimientos, impactando mediante la exposición verbal la estructura cognoscitiva de los estudiantes, teniendo en cuenta tanto los aprendizajes previos con los nuevos, a fin de jerarquizarlos según el grado de generalidad (Zubiria,2002, p. 223).

8.Marco Metodológico

El marco metodológico que guió la investigación se configuró bajo un enfoque cualitativo, apoyándose en la investigación acción educativa y como estrategia pedagógica se determinó el proyecto de aula. Las técnicas aplicadas abarcaron la observación participativa y la consignación de información en diarios de campo. Los instrumentos para recopilar datos comprendieron diarios de campo, los cuadernos de español de los estudiantes, así como fotografías, videos y entrevista a la maestra del área de español.

La investigación se ubicó desde el paradigma cualitativo, centrado en la comprensión de fenómenos complejos y en la interpretación significativa de experiencias individuales, buscando indagar reflexivamente en la persona y sus particularidades y en el entorno educativo, familiar y social. Según lo expresa Sampieri (2014):

El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos

sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio (p.7)

Desde esta perspectiva, en el marco del proyecto AventureLectores, se emprendió la tarea de comprender la realidad relacionada con el fenómeno educativo, en el proceso de aprehender que implica el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial indirecta de los estudiantes por medio de la adaptación de material accesible. Este enfoque implicó reconocer a los estudiantes como sujetos con intereses y necesidades específicas, analizando las dinámicas en el aula que contribuyen a la adquisición de esta competencia. Además, se procuró crear entornos donde el diálogo, el juego, la participación y la construcción colectiva, dentro del aula ocuparan un lugar central.

Así mismo, en el desarrollo de esta investigación se hicieron reflexiones las cuales llevaron a la formulación de preguntas, que al ser respondidas dieron pie a otras reflexiones y a acciones frente al desarrollo de la metodología que se llevó a cabo.

8.1. Investigación Acción Educativa

En concordancia para este documento se empleó el método de la investigación acción educativa (IAE) bajo un enfoque cualitativo. La IAE está arraigada en ciclos o fases como la planificación, acción, observación y reflexión, esto proporcionó el marco necesario para implementar cambios prácticos y evaluar su impacto en tiempo real.

Este método partió de la propuesta de Kurt Lewin (1996) hacia finales de la década de los cuarenta y se desglosa en tres fases claves:

La primera implica la reflexión sobre la idea central del proyecto, identificando el problema a transformar y recopilando datos relacionados con la situación. Luego sigue la planificación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas de la captura de datos sobre la aplicación de la acción, finalizando con la investigación sobre la efectividad de estas acciones. (Smith, 2001, citado por Restrepo, 2004, p.51).

La investigación acción se orienta hacia la transformación de prácticas sociales, y en este contexto, se enfoca especialmente en la dimensión educativa. Inicia con un diagnóstico de la problemática social, centrándose en la realidad educativa y las tensiones que surgen al intentar armonizar la teoría pedagógica con la realidad social de los grupos de estudiantes. La investigación acción pedagógica, específicamente, sirve como punto de partida para la deconstrucción de la práctica inicial, buscando un saber más alineado con el contexto, las realidades de las instituciones educativas y las expectativas y problemáticas de los estudiantes.

Esta no se limita solo a la crítica interna de la práctica, sino que también implica la implementación de acciones concretas para abordar las tensiones identificadas. La deconstrucción de la práctica busca alcanzar un conocimiento profundo y una comprensión completa de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos y sus fortalezas y debilidades, la obtención de un saber pedagógico que explique dicha práctica.

En este orden de ideas, en la primera fase del proyecto AventuraLectores partió de un ejercicio diagnóstico en el cual se procuró conocer la institución y su relación con el

contexto, a través de la mirada de los estudiantes y docentes. Por ello, la contextualización realizada se hizo teniendo en cuenta la localidad y los espacios que rodean el colegio, seguido de las instalaciones de la comunidad educativa y las actividades que allí se realizan y los estudiantes del aula, sus particularidades, gustos, intereses y formas de aprender.

La segunda fase de la investigación-acción educativa (IAE) se centró en la reconstrucción de la práctica pedagógica, proponiendo una alternativa más efectiva. Una vez identificadas las falencias de la práctica anterior y presente, se avanza hacia el diseño de una nueva práctica, una que haya sido insinuada durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye.

La reconstrucción implica una búsqueda activa y la revisión de concepciones pedagógicas presentes en el medio académico. No se trata de aplicarlas de manera literal, sino de iniciar un proceso de adaptación que fomente el diálogo constante entre la teoría y la práctica. El objetivo es construir un saber pedagógico subjetivo, individual y funcional, un conocimiento práctico tejido por el docente a medida que experimenta.

El desarrollo de la segunda fase en el proyecto se dio considerando la caracterización realizada tiempo atrás a estudiantes del colegio, lo mencionado por la educadora especial y la maestra de aula frente a los estudiantes del grado 402 y lo encontrado en la valoración pedagógica inicial, que se realizó a este grupo de estudiantes, identificándose la necesidad de fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta, para lo que desde el proyecto se plantearon actividades

encaminadas a desarrollar habilidades en esta competencia, partiendo de los intereses de los estudiantes.

Una tercera fase corresponde a la implementación. Se entiende que la nueva práctica no es nueva, pues toma como inicio los hallazgos encontrados en la práctica anterior, valiosos y efectivos para validar la práctica alternativa o reconstruida, constatando su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad.

Por tanto, para la investigación, inicialmente se contó con las planeaciones y la adaptación de material accesible previo a cada clase, donde se mencionaban las actividades que se realizarían, apoyadas en un sustento teórico que justificaba lo allí consignado, que de forma procesual buscaba fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta de los estudiantes. De la misma manera, se generaron reflexiones frente al proceso pedagógico donde se logró plasmar aspectos tales como retos, avances, sugerencias, adaptaciones, modificaciones y aprendizajes de las docentes en formación logrados en esta investigación; lo cuales fueron consignado posterior a cada sesión en los diarios de campo como registro documental de tal manera que aportaran al proceso educativos de los estudiantes. También se contó con elementos, saberes y actividades que ya existían en este espacio de clase, pues los estudiantes ya los conocían, eran de su agrado y al ser familiares les generaban comodidad y confianza. Esto definitivamente propició la participación espontánea y los mantuvo motivados ante la espera de esos elementos innovadores.

Esta fase final de la investigación acción educativa (pedagógica en este caso), se recrea permanentemente en ciclos sucesivos, comenzando con el montaje o puesta en marcha de la práctica reconstruida. Todos los componentes de esta deben materializarse, y su desempeño debe someterse a prueba. De nuevo, el diario de campo es una técnica poderosa para monitorear o hacer seguimiento a la propuesta.

En la IAE, los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela. Los del acontecer cotidiano de la práctica del docente permiten entrar en la experiencia y ver el discurso pedagógico personal desde miradas distintas a las que se presentan superficialmente, cuando se reflexiona sobre la práctica instructiva y formativa.

Desde esta investigación, en cada clase se evaluó tanto el proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes, como la eficacia del material adaptado enfatizando en la accesibilidad, por medio de técnicas como la observación participante, talleres escritos, cuestionarios interactivos y físicos, donde los participantes no solamente interactuaban con el material y practicaban su comprensión lectora en el proceso, sino que tenían la posibilidad de dar a conocer el impacto que la actividad y el recurso tenían en su formación. Las actividades contaban con preguntas sencillas de responder tanto de forma verbal como escrita, realizadas al final de esta, donde fueron empleadas estrategias como: juegos de trivia como diferentes actividades que dieran cuenta de lo aprendido. De la misma manera, con la recolección de datos plasmados en los diarios de campo, se espera evaluar el impacto de la propuesta en posteriores apartados de este documento. Dichas acciones contribuyen a la generación de grandes avances en relación con la comprensión lectora inferencial indirecta, los

cuales para el caso de la actual investigación se probaron por medio de la valoración pedagógica final, la cual será explicada con mayor detalle en apartados posteriores. Así mismo, el empleo de material adaptado para el fortalecimiento de dicha competencia ha demostrado buenos resultados, sobre todo si como en el caso de Aventulectores, está evaluando su efectividad tanto durante como al final de su uso.

Entendiendo que la IAE implica una identificación de la situación que requiere ser transformada, la planificación y puesta en marcha de acciones que propicien cambios positivos y la obtención de datos frente a las acciones aplicadas, se pudo establecer una relación entre esta y el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), teniendo en cuenta lo expuesto por Carrillo (2001), frente al propósito, establecimiento de contenidos, diseño de actividades, material, evaluación, tiempo y ejes transversales. Ambas perspectivas proponen un camino para dar cumplimiento a los objetivos establecidos, para resolver las situaciones identificadas, generando una transformación que propicie en la escuela mejores condiciones de aprendizaje, enfocándose en transformar la práctica pedagógica hacia un modelo más constructivo, integrado, crítico y creativo, donde para el caso de los participantes de dicha investigación, logren fortalecer su comprensión lectora inferencial indirecta, de manera que lo aprendido no solo les sirva para adquirir los contenidos necesarios para el grado en el que se encuentran, sino aquellos que les beneficien tanto en su tránsito por la escuela como a lo largo de su vida.

8.2. Técnicas e Instrumentos Empleados

Teniendo en cuenta la necesidad de buscar medios de recolección de la información adecuados para el análisis de la información, para el desarrollo de este trabajo se tomaron en cuenta diferentes instrumentos y técnicas, tales como, observación participativa, valoración pedagógica inicial y final, diarios de campo, entrevista, los cuadernos de español de los estudiantes y fotografías.

8.2.1. Observación participativa

Por lo tanto, una de las técnicas empleadas fue la observación participativa, la cual según Sampieri (2014) “Implica tener en cuenta la existencia del observador, su subjetividad y reciprocidad en el acto de observar” (p.586), es por eso por lo que el investigador mantiene experiencias directas con los participantes y el contexto. Para la investigación, este ejercicio de observación participativa se dio en el espacio de clase de la asignatura de lengua castellana, en actividades dirigidas por este equipo acompañando a la docente del área, buscando además de indagar sobre los avances en la adquisición de la comprensión lectora y el proceso de esta, identificar elementos como: el interés y participación frente al material accesible y las actividades propuestas, las dinámicas de la clase, los criterios de agrupación libre de los estudiantes, sus reacciones frente a determinadas actividades, el tipo de relación con su maestra, si esa vendría a ser más vertical u horizontal, y la relación de los estudiantes con discapacidad con el resto del grupo y viceversa, su autoexigencia, entre otros aspectos, los cuales eran consignados en la agenda personal de cada investigadora a fin de ser analizada y

tomada como insumo para los diarios de campo y el posterior análisis de datos relevantes para la investigación.

8.2.2. Valoración Pedagógica Inicial y Final

Teniendo en cuenta la importancia de conocer a los estudiantes, sus gustos e intereses y aspectos a fortalecer, inicialmente se aplicaron

diferentes actividades lúdicas, lo que sirvió como punto de partida para conocer a los estudiantes y sus procesos de comprensión de lectura.

A partir de lo anterior, se realizaron actividades de indagación mediante instrumentos como la valoración pedagógica inicial y final, diseñados para determinar el nivel de comprensión lectora al inicio y final del proceso y aplicados a los estudiantes del curso como cuestionario.

En primera medida, la valoración pedagógica inicial proporcionó información relevante de los estudiantes, identificando los dispositivos básicos, estilos y ritmos de aprendizaje, para hacer los ajustes necesarios para fortalecer la comprensión lectora del estudiantado al inicio del programa a aplicar. Es así, como en la guía aplicada para este grupo se presentó una historieta, donde de forma individual debía completar los globos de texto correspondientes a la secuencia de imágenes que contaban la historia. Desde lo anterior, este recurso fue entregado a todos los estudiantes del grado 402; adaptándose, teniendo en cuenta la lectura fácil de imágenes y adicional en macrotipo para mayor comprensión, descripción y representación de la actividad. (Anexo A)

En segunda medida, la valoración pedagógica final se realizó para verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos respecto al fortalecimiento en la comprensión de lectura inferencial indirecta mediada por el material adaptado para cada actividad y teniendo en cuenta la lectura fácil, el uso de macrotipo, textos con notas aclaratorias o acompañando de una imagen representativa que posibilita dicho proceso. Este instrumento constaba de preguntas de selección múltiple, donde se evaluaron aspectos como inferencias puente, sinonimia, antonimia y sustitución. (Anexo B)

8.2.3. Diario de Campo

Tras cada intervención en el aula, se elaboraron diarios de campo con las actividades desarrolladas y descripción de estas, avances en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes y adaptaciones realizadas para luego como docentes en formación, analizar las secciones que guiaban la realización de preguntas orientadoras que surgían por el proceso realizado; seguido de esto había una reflexión o aprendizaje adquirido por las docentes en formación para responder a esta con una indagación teórica bajo un referente confiable. Para ello, se usaron formatos de diario de campo (Anexo C), los cuales, de acuerdo con el diseño propuesto por la Universidad Pedagógica Nacional, incluyen recopilar y analizar lo indagado. Al respecto Acero (2002) manifiesta que:

El diario de campo es el instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis, llevando a la toma de decisiones acerca del proceso de evolución y la relectura de los referentes, en donde el docente investigador es agente mediador entre la teoría y la práctica educativa. (p.3)

Así que, es allí donde se pudo consignar lo observado, las reflexiones generadas frente a los objetivos trazados, preguntas que surgieron a partir de ello, nuevas respuestas apoyadas a partir del sustento teórico, adaptaciones que se hubiesen realizado de acuerdo con las características de los estudiantes, entre otros aspectos, todo lo que permitió nutrir el proyecto y en general, lograr una sistematización de la experiencia.

8.2.4. Entrevista.

Adicional a ello se le realizó una entrevista a la docente de área, ya que este instrumento permite una interacción más personal y da a conocer datos relevantes para la investigación mediante preguntas cuyas respuestas proporcionaron información importante para este proyecto (Anexo D). Dentro de lo aportado por ella, se resalta su percepción frente a la comprensión lectora inferencial indirecta de los estudiantes, tanto al inicio, como durante el transcurso de las sesiones y al final de estas.

8.2.5. Cuadernos de Español.

Por otra parte, se pudo acceder a los cuadernos de español de todos los estudiantes, cuyo contenido sirvió como insumo para identificar aspectos relacionados con lectoescritura y por supuesto comprensión lectora, además de identificar las fortalezas y aspectos a mejorar de cada estudiante del salón, estableciendo las estrategias necesarias para fortalecer su comprensión de lectura inferencial indirecta, pues dentro de los ejercicios de clase, algunos requerían ser respondidos en el cuaderno, por lo que al revisar lo escrito fue posible analizar de forma procesual los avances en cuanto a comprensión lectora inferencial indirecta de cada estudiante aportando a la construcción de su conocimiento.

8.2.6. Fotografías

Otros instrumentos importantes fueron las fotografías, ya que proporcionaron información acerca de la interacción de los estudiantes con el material de trabajo y las actividades propuestas, así como su motivación e interés en cada momento.

9.Marco Pedagógico

En este capítulo se presentarán los aspectos que se tuvieron en cuenta para elaborar la propuesta pedagógica “AventuLectores, un viaje detrás de las palabras”, el cual contribuyó con la comprensión de lectura inferencial indirecta de los estudiantes, donde al realizarse por medio de un PPA contribuyó a que fuera agradable a los estudiantes y les ayudará a acercarse de forma espontánea al contenido textual e intertextual. Es por ello por lo que a continuación se presentarán los parámetros que contribuyeron al éxito de esta propuesta, los cuales son: el modelo pedagógico, la teoría de aprendizaje, la estrategia pedagógica y la evaluación.

9.1. Justificación.

Esta propuesta pedagógica surgió de la necesidad de fortalecer la competencia de comprensión lectora inferencial indirecta en los estudiantes de grado 402, desde una perspectiva inclusiva, teniendo en cuenta la diversidad del grupo.

En primera medida, se reconoce que la comprensión lectora busca el desarrollo de significados, los cuales se adquieren por medio de la identificación de ideas más importantes de un texto, de tal manera que se puedan establecer vínculos entre estas y aquellas ideas alcanzadas anteriormente. Frente a esto Pérez & Gardey (2021) aseveran que:

La comprensión lectora es un proceso dinámico en el cual el lector, con cada lectura, desarrolla ideas, experimenta emociones y realiza análisis. Esto ocurre por medio de la interacción con el texto, los conocimientos previos y la información que hay en el texto, logrando una lectura eficiente, lo que permite que el estudiante tenga un papel activo en su proceso de lectura, creando significado y comprendiendo lo que allí está escrito. (p.46)

Frente a lo anterior, para este proyecto se destaca lo relacionado con la comprensión lectora, pero desde la fase inferencial, comprendiendo desde esta su importancia a la hora de acceder al texto de una forma más profunda, en la que al contrario de la fase literal, no solo se identifica aquello que se encuentra escrito de forma textual, sino que se generan ideas a partir de lo que no está explícitamente plasmado, logrando que se dé gran relevancia a alcanzar este proceso para poder acceder de forma más eficiente a los retos en comprensión lectora que se presenten en el camino. Entonces, las inferencias son “representaciones mentales que el lector construye o añade al comprender el texto, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos, a las indicaciones explícitas en el lenguaje” (Gutiérrez Calvo, 1999, p.98).

Considerando lo encontrado en la valoración pedagógica inicial, referente al curso 402, se observó que necesitaban fortalecer la comprensión de lectura inferencial indirecta, se debió comprender todo lo relacionado con esta competencia y establecer las estrategias y acciones idóneas para realizar esta tarea.

Para garantizar en este espacio una educación inclusiva, se tuvieron en cuenta los principios del DUA, tanto al diseñar y buscar el material como al emplearlo en la clase. Todo esto pensando en que este sea accesible para todos. Por tanto, a través de este se busca “superar las barreras entre estudiantes con y sin discapacidad, promoviendo un entorno educativo inclusivo. Desde el DUA, se reconoce la singularidad de cada estudiante y se adaptan estrategias educativas para fortalecer la comprensión lectora” (Pastor, et al, 2011)

En concordancia con el modelo pedagógico dialogante, con el cual se articula esta investigación se busca generar un diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente (De Zubiría,1996), la propuesta apunta también a integrar a toda la comunidad educativa, reconociendo al estudiante como un ser individual y social. Es por eso por lo que desde esta investigación se procuró mantener un trato cordial con los estudiantes, que facilitará no solo el aprendizaje, sino que generará personas motivadas e interesadas en aprender, pues se espera que afronte el conocimiento no como una carga impuesta ni como un saber sin propósito para sus vidas, sino que reconozca su responsabilidad en su propio aprendizaje y en el proceso que requiere aprender.

La teoría del aprendizaje significativo reconoce la relación que debe existir entre los saberes previos de los estudiantes y los nuevos conocimientos, en miras a generar un aprendizaje efectivo (Ausubel,2002). Dentro de esos saberes previos no solamente se encuentra aquello que los estudiantes han aprendido, sino que también figuran aspectos de la persona, como los gustos e intereses, creencias e incluso el contexto y la cultura que le atraviesa. Es por tanto que para que este aprendizaje fuera significativo

y perdurable en la memoria se hizo uso de gráficos, presentaciones con información clara, lógica y jerarquizada; incentivando la participación y la formulación de preguntas, ejemplos y actividades realizando retroalimentación del proceso, en esos gustos e intereses de los estudiantes que hicieron parte de la investigación, lo que sirvió para establecer los temas que se desarrollaron en la propuesta pedagógica. Allí se identificó interés en los estudiantes acerca de lo referente a los dinosaurios, las maravillas del universo y las películas actuales. Entonces, se establecieron estos temas para fortalecer los diferentes aspectos de la comprensión lectora inferencial indirecta en los estudiantes, contribuyendo notablemente en la adquisición de esta competencia como en la motivación de los estudiantes, la participación efectiva de ellos en las actividades propuestas.

Por tanto, es de vital importancia desde la educación especial y en general desde el rol de maestros, se reconozca primero a los estudiantes tanto de forma individual como grupal, resaltando esas particularidades propias para que puedan acceder al conocimiento desde el respeto por la etapa de evolución cognitiva en la que se encuentran, para apoyarlos reconociendo sus potencialidades.

Por último, es importante mencionar la estrecha relación que debe existir entre la actual propuesta pedagógica y el método de investigación acción educativa, pues se comprende que su implementación posibilita la comprensión de las prácticas educativas, transformándolas a partir de una reflexión continua, contribuyendo a mejorar el proceso de educación inclusiva que se lleva a cabo en el colegio y transformando la práctica pedagógica transmisiva, fragmentada y mecanicista predominante en ambiente escolar.

El PPA implica un cambio de paradigma, basado en principios orientadores hacia una práctica constructiva, integrada, crítica y creativa, capaz de formar al individuo en y para la vida.

Objetivo general.

Desarrollar la adaptación de material accesible para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado 402.

Objetivos específicos.

- Establecer una ruta metodológica para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial de los estudiantes.
- Identificar aspectos relevantes en los estudiantes para tenerse en cuenta en la adaptación de material eficaz.
- Desarrollar actividades que contribuyan a la participación y autonomía de los estudiantes en condiciones de equidad.

9.2. Estrategia Pedagógica

El proyecto pedagógico de aula PPA es la estrategia empleada con el grado 402, encaminada a fortalecer las habilidades de comprensión lectora inferencial indirecta desde los intereses de los estudiantes. En el PPA se contemplan los componentes del currículum y las necesidades del estudiante, en un contexto, en el que se promueve la participación de la familia y la comunidad.

Luego, partiendo de esta premisa, se exponen aspectos fundamentales del PPA, mencionando su origen como proyecto, las corrientes pedagógicas relevantes desde lo nacional e internacional, importancia para los procesos educativos, visualizando

aspectos relacionados con su pertinencia y, por último, la mención desde referentes teóricos como Carrillo y Forero.

Para comenzar este apartado, es importante establecer qué, para que pudiera desarrollar el PPA fue determinante el apoyo de la educadora especial de la institución, así como de la docente de aula, para generar espacios educativos de calidad, que no solo aseguraran el ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes en la escuela, sino que incentiven tanto a maestros como a toda la comunidad educativa a caminar hacia el mismo fin educativo. Frente a lo anterior, Forero (2002) afirma que el PPA es un proyecto que utiliza “estrategia para reorientar la práctica pedagógica, teniendo en cuenta componentes como: la planificación, experiencias de aprendizaje, naturaleza de la ayuda pedagógica, recursos para el aprendizaje, evaluación y relaciones entre los participantes” (p.398), resaltando la importancia del estudiante, el maestro, los padres de familia y toda la comunidad educativa en general siendo partícipes del proceso ya que permite espacios de aprendizaje significativos, una construcción conjunta del conocimiento por medio de contenidos no acabados, disminución de la repitencia y la deserción escolar, evaluación basada en procesos, transformación de la praxis docente, mejores dinámicas dentro y fuera de la escuela, mayor dinamismo en la acción educativa, consolida el trabajo colectivo, fomenta las relaciones interinstitucionales, etc.

Finalmente, se retoma lo planteado por autores como Forero, et al (2002) donde se menciona que “Es necesario proponer modelos de interacción constructiva con los docentes para transformar su práctica pedagógica”, dado que en estos espacios de reflexión es donde se enriquece la práctica y se produce un saber contextualizado.

Con respecto a Carrillo (2001) plantea que “Lo fundamental en el PPA es propiciar y mantener un clima de armonía, trabajo, unión grupal y orden, con reglas o acuerdos establecidos en consenso”. Estos acuerdos tienen impacto en el comportamiento y actitudes de los estudiantes frente a lo que están aprendiendo, dado que establecen límites claros. Al organizar actividades novedosas y acordes a los gustos de los estudiantes, se fomenta una actitud atenta y participativa frente a lo propuesto, donde los estudiantes se muestran interesados en asumir sus actividades educativas no como una imposición, sino como un divertido reto que pueden superar si se lo proponen. (p.339)

En este orden, el autor propone unos criterios que se han tenido en cuenta en la elaboración del PPA incluido en este proyecto:

Contenido: Es importante identificar los contenidos o bloques de contenidos necesarios para lograr un aprendizaje global, integral y significativo. Estos contenidos previos actúan como prerrequisitos que el docente puede incorporar de diversas maneras. Pueden introducirse antes de iniciar el proyecto como experiencias de aprendizaje, formar parte de actividades complementarias o incluirse en el proyecto como contenidos adicionales. Deben estar correlacionados con las actividades. (p.340).

Actividades: Debe incluirse aquellas actividades motivadoras que mantengan el interés de los niños, valoren el conocimiento previo, la globalización, la interrelación, la aplicación inmediata y la consolidación del aprendizaje de manera significativa, con un orden secuencial y cronológico, que sea analizado discutido y comprendido por ellos, asegurando la aproximación al conocimiento y contenidos programáticos. (p. 341)

Material de apoyo: Allí debe incluirse todo lo que se requiere para que el PPA tenga éxito, tanto recursos humanos y materiales que el grupo identifica como necesarios. Los recursos deben estar al alcance de los estudiantes relacionando su uso con cada actividad y contenido. (p.341)

Evaluación: esta mantiene un carácter cualitativo, pedagógico, participativo, descriptivo de los procesos de aprendizaje, sustentada en la justicia social y la equidad, donde el estudiante es sujeto y objeto de la evaluación. Por lo tanto, docentes y estudiantes planifican qué y cómo evaluar. (p.342)

Tiempo: este debe determinarse en función de las actividades, de la magnitud y complejidad de los contenidos y de lo planeado en la evaluación. Si se requirió aumentar tiempo o si se logró el objetivo de enseñanza antes de lo previsto, debe ser registrado, para en futuros proyectos, esta información agudice nuestra planeación de forma proactiva. (p. 344)

Ejes transversales: Permiten lograr una integración entre el conocimiento académico y la experiencia cotidiana, facilitando la comprensión reflexiva y crítica de la realidad en la que se desenvuelve el estudiante, integrando los campos del ser, hacer, conocer, convivir por medio de procedimientos, valores, conceptos y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. (p. 345)

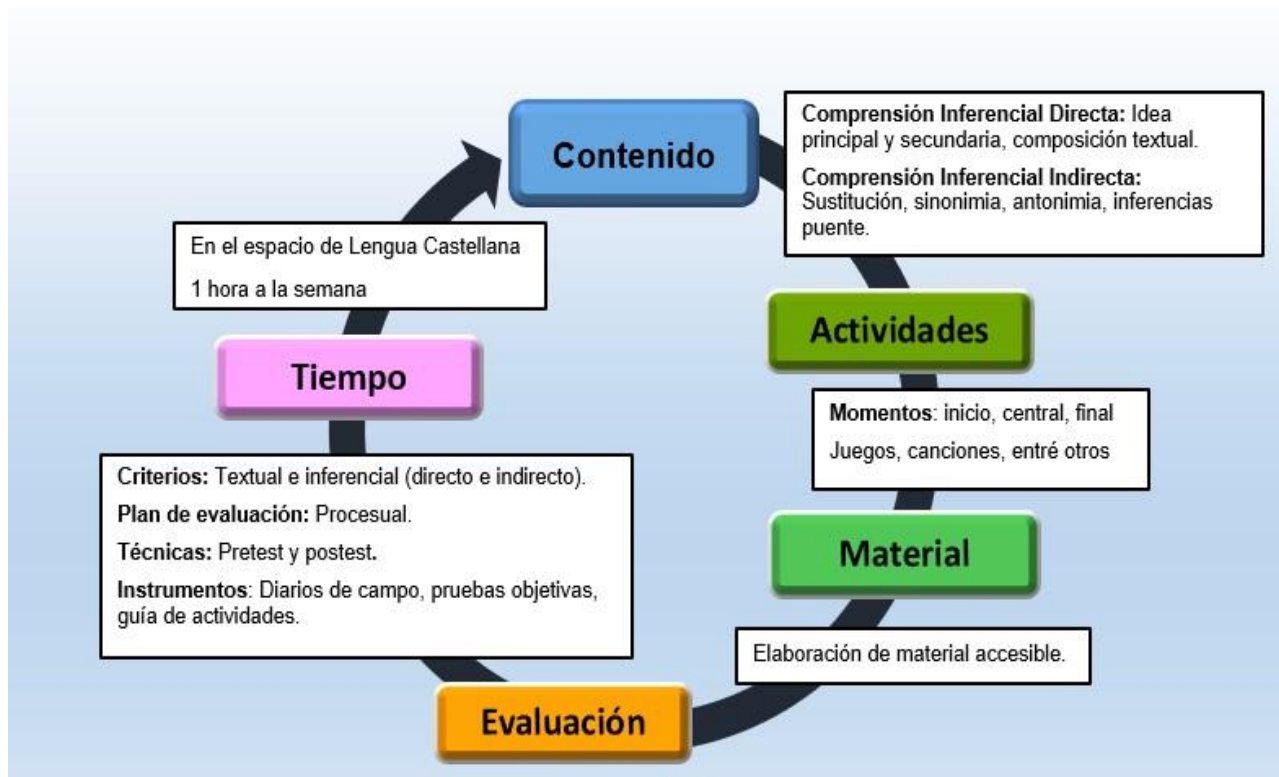
9.2.1. Propuesta Pedagógica.

9.2.1.1 Desarrollo de la Propuesta “AventuLectores, un viaje detrás de las palabras”. Esta Propuesta pedagógica se desarrolló desde la estrategia de Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), donde gracias a la estructura y forma de organización de sus etapas promovió la enseñanza- aprendizaje desde la interacción constante con el

entorno social, resultando una estrategia idónea para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial de los estudiantes que participaron en la investigación; ya que, al tener en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes permitió generar los módulos del PPA, dando como resultados tres módulos y teniendo en cuenta los niveles de comprensión de lectura inferencial; desde lo general hacia lo particular, surgiendo temáticas como los dinosaurios, el universo y las películas modernas, partiendo en el primero de las inferencias directas, el segundo fue una transición entre las inferencias directas para pasar a las indirectas y el último módulo inferencias indirectas.

Es por ello por lo que en la figura 1 se establece una relación organizada de los componentes del PPA, desde lo propuesto por Carrillo (2001).

Figura 1. Criterios de PPA



Fuente: Elaboración propia.

Contenidos de enseñanza: En el desarrollo de las temáticas elegidas de acuerdo con los intereses de los estudiantes se fueron abordando diferentes elementos de la comprensión lectora inferencial de menor a mayor complejidad. En el “Mundo de los Dinosaurios” se inició por identificar la idea principal y secundaria, y la estructura general del texto (inicio, nudo y desenlace), seguido de la transición entre las inferencias directas hacia las indirectas. Para ello en el tema de “Viajando por el Universo” se orientó a realizar inferencias indirectas sencillas de sinonimia y antonimia. Finalmente, en “El cinema de las inferencias”, a través de películas modernas se realizaron inferencias indirectas de sustitución e inferencias puente.

Ejes transversales: Otro aspecto importante que se tuvo en cuenta fueron los DBA del área de lengua castellana, pues el contenido de estos complementa la actual investigación, por tanto, los estudiantes debían inferir las temáticas que se desarrollan en un texto a partir de la información que contiene y el contexto de circulación en que se ubica. Esto es clave si se emplea el desarrollo de lo mencionado para comprender el contenido de clase, pero sobre todo para interiorizarlo y poner en práctica esto que se aprendió en otras actividades, dentro y fuera del ambiente escolar.

Tiempo: En cuanto al desarrollo de esta propuesta, se llevó a cabo en 9 sesiones que contemplaban un día a la semana, en un horario de 6:30 a.m. a 8: 30 a.m. La relación de fechas, temáticas, instrumentos de evaluación y habilidades a fortalecer se presentan diferenciadas en las Tablas 1, 2 y 3 que se encuentran a continuación.

Tabla 1. Cronograma de caracterización

SEMANA	DIAS DE INTERVENCIÓN	TEMATICA	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
1	Miércoles 6 de septiembre.	Caracterización del curso respecto al nivel de lectura inferencial	Observación participante
2	Miércoles 13 de septiembre.	Caracterización del curso respecto al nivel de lectura	Valoración pedagógica inicial

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Contenido general de las fases correspondientes del PPA AventuraLectores.

SEMANA	TEMATICA	HABILIDAD POR FORTALECER
3	El mundo de los Dinosaurios	Comprensión textual de manera literal por medio de instrucciones sencillas.
4	El mundo de los dinosaurios	Comprensión y producción discursiva (idea principal y secundaria)
5	Viajando por el Universo	Organización correcta de oraciones para producir párrafos cortos.

6	Viajando por el Universo	Comprensión de inferencias directas
7	Viajando por el Universo	Comprensión de inferencias indirectas (sinonimia y antonimia)
8	El cinema de las inferencias (películas modernas)	Análisis de inferencias indirectas (sustitución y puente)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3 Cronograma de Valoración pedagógica final

SEMANA	DIAS DE INTERVENCIÓN	TEMATICA	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
9	Miércoles 9 de noviembre	Adquisición de las inferencias indirectas.	Valoración pedagógica final

Fuente: Elaboración propia

Actividades: Cada encuentro estaba dividido en tres momentos, en el momento de inicio se realizaban actividades “rompe hielo” donde se usaron estrategias como: una canción de inicio de autoría propia y elaborada específicamente para este grupo, uso de canciones instrumentales de distintos géneros musicales las cuales fueron utilizadas para ambientar juegos en relación con el tema, por ejemplo: los opuestos,

adivina quién, raspa y ganan para adivinar el dinosaurio, entre otros; en el momento central se realizaban actividades relacionadas con la comprensión de lectura inferencial directa e indirecta como lectura de cuentos, proponer un final alternativo a la historia, construcción de historia colectiva, representar las partes de la historia propuesta por medio de dibujos y como actividad final se llevaban a cabo espacios de para evaluar el propósito de la sesión, en donde los estudiantes respondían preguntas teniendo en cuenta la comprensión de lectura inferencial directa e indirecta tanto de manera individual como grupal, se culminaba la sesión con una canción de despedida también de autoría propia.

Material: Para ello se tuvieron en cuenta los aportes de la docente de área la cual, desde su experiencia en la institución manifestó que es “necesario que los maestros, no solo opten por material de enseñanza acorde a la edad de los estudiantes, sino que también contemplen aspectos tan importantes como sus gustos e intereses”. (conversación personal, 2023).

Por lo cual, estos fueron divididos en dos grandes grupos, por un lado, el material que fue adaptado por las investigadoras contemplando la temática del proyecto, necesidades de la población y sus gustos e intereses y, por otro lado, el material que no contó con ninguna adaptación, pero si cumplía con parámetros de accesibilidad necesarios para que todos los estudiantes pudieran utilizarlos.

Adaptación de material accesible

Este se elaboró teniendo en cuenta el DUA y las necesidades particulares de los estudiantes ya que se resalta la prioridad de reducir las barreras a la información entre

los estudiantes con y sin discapacidad, promoviendo un entorno educativo inclusivo; donde se reconoce la singularidad de los estudiantes, sus habilidades y destrezas para fortalecer la comprensión lectora inferencial y facilitando la participación de todos los estudiantes en las actividades escolares. Por ello se tuvieron en cuenta criterios de accesibilidad generales como: el contraste de color entre el fondo y las imágenes o textos, textos en macrotipo y sin serifa haciendo uso de la fuente Arial y tamaño entre 16 y 34 según el caso, uso de bordes definidos, textos en lectura fácil, en tamaño fácil de manipular y que este sea duradero. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se presentarán los materiales que fueron usados durante el PPA:

- *Ayudas visuales*: Estas son “objetos, láminas o símbolos que refuerzan conceptos abstractos de forma concreta y clara, permitiendo mayor aprendizaje” (Jaraba et al, 2012, p.49). Esta estrategia se usó para presentar la temática de los dinosaurios en donde se resaltó las imágenes de estos para mayor comprensión (Anexo E).
- *Kamishibai*: Se trata de un recurso didáctico compuesto de una serie de láminas ilustradas con dibujos por una cara y con texto por la otra, las cuales están sujetadas de un soporte de madera el cual cuenta con dos puertas que se abren en forma de teatrillo y sirve para leer cuentos e ir interactuando con el público (Aldana, 2005). La adaptación que se realizó fue respecto al contenido ya que este contaba con lectura fácil, texto en macrotipo y letra sin serifa (Arial 30) y uso de imágenes concretas (Anexo F).
- *Concéntrate de los dinosaurios*: Este juego fortalece la atención, memoria y concentración en los estudiantes, ya que cuyo objetivo es voltear cada carta o

cuadrante hasta formar parejas iguales o que se relacionen, distribuidas en un tablero y con la imagen oculta, el ganador del juego es quien descubre más parejas. Es por ello que para la adaptación de este juego se tuvo en cuenta la definición de los bordes en cada cuadrante, macrotipo en los números de cada tarjeta y el contraste elegido para este material fue amarillo sobre negro. (Anexo G)

- *Cartel en formato pop up*: “Es un formato de libros que involucra en su estructura armazones de cartón en tres dimensiones con piezas que se mueven como lengüetas, pestañas o ruedas, las cuales permiten la interacción física entre el lector y el libro” (Morantres,2018, p.63). Para la adaptación de este se tuvo en cuenta la lectura fácil y que el sistema de movimiento funcionara para todos los estudiantes. (Anexo H)
- *Cuento interactivo digital*: Este material promueve la interacción digital, donde los estudiantes son un agente pasivo a uno activo. Frente a la adaptación del cuento interactivo “Rescatando a la princesa Peach” (teniendo en cuenta el gusto por la película de Mario Bross) este fue elaborado empleando la aplicación de Genially, donde se tuvieron en cuenta parámetros de accesibilidad, adicional a ello incluyó preguntas de selección múltiple en lectura fácil con una imagen representativa y notas aclaratorias para algunos conceptos. (Anexo I)
- *Golosa adaptada*: En este material se resaltó las líneas divisorias de cada cuadro (colores neón) y los bordes con lana del mismo color para mayor percepción visual, el tamaño de esta para que los estudiantes pudieran jugar sobre ella,

número en macrotipo y en braille; finalmente por seguridad se le colocó unas cintas para adherir la golosa al suelo para evitar accidentes. (Anexo J)

- *Caja preguntona*: Esta se adaptó para ser empleada como forma de evaluar la comprensión lectora en algunos textos, tenía un diseño colorido para llamar la atención de los estudiantes, un signo de interrogación cuyo contorno fue definido en relieve y en un interior contaba con el escudo del colegio OEA para generar mayor apropiación frente a las preguntas que se encuentran dentro de la caja, respecto al texto trabajado en clase. (Anexo K)
- *Paletas de los personajes*: Fueron diseñadas como parte de un cuento narrado, por lo cual correspondían a los personajes y elementos principales del texto. Las imágenes contaban con colores y bordes definidos, sostenidos de palos de paleta para que los niños recrearan nuevamente la historia. (Anexo L).

Material de apoyo: Como complemento para las actividades de cada sesión, además del material que se adaptó, se emplearon otros recursos como: gafas de realidad virtual, juego Preguntados, juguetes de dinosaurios, pelotas, libro de dinosaurios en formato pop up, ruleta interactiva, ruleta interactiva, peluche de emoji y cuentos en video y en texto. También se usaron herramientas tecnológicas como Tablet, el televisor del aula y parlante para amplificar el sonido en las actividades necesarias.

Evaluación: Este proceso se realizó mediante un pretest y un postest, los cuales para los fines educativos de la propuesta fueron nombrados valoración pedagógica inicial y final. Con respecto a la primera, se evaluó el nivel de comprensión lectora con

el que contaban los estudiantes, que se implementó en dos momentos, empezando con un texto leído por los docentes en formación, desde el que se les hacían preguntas de comprensión de lectura verbal, empleando la lista de asistencia para garantizar la participación de todos y, en el segundo momento, se buscaba indagar sobre la comprensión lectora inferencial directa e indirecta, por lo que a cada estudiante se les entregó una historieta cuyos globos de texto debían rellenarse con la información que diera respuesta a la secuencia de imágenes observadas.

A partir de lo anterior, se observó que todos los estudiantes logran la comprensión lectora literal, pudiendo identificarse en el texto lo que aparece implícito; en cuanto a la comprensión lectora inferencial, los estudiantes requieren leer más consiente para comprender los textos y llegar a deducir a lo particular y viceversa.

Al final de la ejecución de esta propuesta se realizó la valoración pedagógica final para verificar si se alcanzó el nivel proyectado respecto a la comprensión de lectura inferencial indirecta. Este instrumento contenía ítems evaluativos de inferencias de sinonimia, antonimia, sustitución y puente; haciendo uso de preguntas de selección múltiple con única respuesta y ejercicios de relación y completar el enunciado. Los instrumentos usados fueron los diarios de campo, pruebas objetivas abiertas y de selección múltiple y guías de actividades orientadas para analizar el impacto de la propuesta.

Como criterios de evaluación se tuvieron en cuenta para el nivel de lectura inferencial directa, si los estudiantes lograron identificar la estructura textual (inicio, nudo y desenlace) abstrayendo la idea principal y secundaria del texto y para el nivel de

lectura inferencial indirecta, si los estudiantes lograron la comprensión de inferencias de sinonimia, antonimia, sustitución y puente. Además, al finalizar cada sección se realizaba una evaluación cualitativa, que consistía en un diálogo de saberes, donde los estudiantes compartían sus conclusiones, reflexiones y aprendizajes de la sesión para construir conocimiento colectivo. Así, como complemento de este apartado, se presenta la tabla 4 donde se encuentran de manera resumida el contenido de este.

Tabla 4 Contenido general de la Evaluación.

#	Temáticas	Estrategia Evaluativa	Habilidad que evaluar
1	El mundo de los Dinosaurios	Historieta para completar	Comprensión de inferencias directas
2	Viajando por el Universo	Preguntas de selección Múltiple con única respuesta	Comprensión de inferencias de sinonimia y antonimia.
3	El cinema de las inferencias	Preguntas de selección múltiple con única respuesta y preguntas para completar.	Análisis de inferencias indirectas de sustitución y puente.

Fuente: Elaboración propia

10. Análisis de Resultados

Este capítulo presenta el análisis de resultados obtenidos, durante las fases del proyecto de aula “AventuLectores, un viaje detrás de las palabras”, evidenciando la necesidad de fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta mediante la adaptación de material accesible, donde además del desarrollo de una serie de actividades distribuidas en tres fases del proyecto, aplicándose técnicas e instrumentos como la observación participante, diarios de campo, valoración pedagógica inicial y final, para verificar el éxito de esta propuesta.

Entonces, para facilitar la sistematización de la información se elaboró una matriz de análisis y triangulación empleando el programa Excel, cuyo diseño y criterios fueron pensados por las investigadoras, donde inicialmente, cada una alimentó este formato individualmente, para posteriormente unificarlo bajo criterios resaltando los aspectos más relevantes de ambas posturas. En dicha matriz, se registraron los hallazgos resultantes de las intervenciones de acuerdo con los objetivos propuestos, enfatizando en las categorías de análisis y teóricas para enriquecer el proyecto. Donde para organizar y jerarquizar la información, se utilizó el resaltado con diferentes colores para cada categoría, subcategoría e idea clave, asignándoles un código conformado por las iniciales del nombre de cada una, con el fin de facilitar su comprensión y análisis.

Por tanto, los aspectos principales para analizar en este apartado se agruparon en tres categorías, como son: comprensión lectora inferencial indirecta, adaptación de material accesible y educación inclusiva.

10.1. Comprensión Lectora Inferencial Indirecta.

El identificar el nivel de comprensión lectora con el que iniciaron los estudiantes fue fundamental para establecer las estrategias de fortalecimiento de esta. Allí se reconoció la necesidad de fortalecer la competencia de comprensión lectora inferencial indirecta, que deben alcanzar los estudiantes de este ciclo, dado que algunos solo llegaban a realizar inferencias directas. (Diario de campo del 6 de septiembre de 2023).

Desde ese punto el desarrollo de diferentes actividades contribuyó al alcance de este propósito, dando como resultado lo observado en la última sesión, donde se menciona que:

Dicha prueba permitió verificar los avances de los estudiantes respecto a la comprensión de lectura inferencial indirecta, formuladas con lectura fácil e información concreta y precisa, encontrando que, a la fecha todos los estudiantes habían conseguido el nivel indirecto, realizando las actividades autónomamente. Solo los estudiantes con DI requirieron acompañamiento inicial para comprender la estructura de la prueba. (Diario de campo del 9 de noviembre del 2023).

Como resultado se entiende que, para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial indirecta, es fundamental que los estudiantes lleven un proceso transicional, que parta desde las inferencias directas hacia las indirectas. Por tanto, seguir este proceso sistemático es importante, ya que proporciona estructura y enfoque de mejora a los estudiantes.

Los conocimientos y experiencias previas favorecen el proceso de comprensión lectora inferencial indirecta en los estudiantes. Lo anterior se pudo apreciar en el diario de campo del 27 de septiembre del 2023, donde se resalta el conocimiento previo del estudiante acerca de la temática, luego de comparar las medidas del dinosaurio mencionado en el texto leído por una de las maestras en formación con el que tenía en su casa. El estudiante de cuarto grado afirmó no estar de acuerdo con que el Velociraptor tuviera esas medidas, indicando que "en mi libro dice que estos dinosaurios son más grandes".

Por tanto, es importante validar los conocimientos generales y específicos que tiene el lector, dada su incidencia en la comprensión inferencial, ya que "Un lector logra comprender o recordar con mayor facilidad los textos sobre temáticas que le resultan familiares, independientemente de las características estructurales del texto" (McNamara, et al, 1996; Caillies, et al, 1999, p.33)

Por otra parte, **la lectura colectiva es una buena estrategia para jalonar procesos metacognitivos, favoreciendo la comprensión lectora inferencial indirecta, sin dejar de lado la lectura individual.** Este tipo de lectura, según Cedeño (2022) "resulta enriquecedor para entender las posibilidades de comprensión de los textos, donde entra en juego la escucha del otro y la de sí mismo, generando procesos de reflexión sobre el tema tratado". (p.62). Esto se evidenció en el diario de campo del 1 de noviembre del 2023, donde algunos estudiantes pudieron deducir las respuestas y generar opiniones a partir de lo socializado por sus pares. De allí resalta que la lectura por parejas o grupos es beneficiosa para generar aprendizajes con y del otro.

Así mismo, **la comprensión lectora es fundamental para la incorporación de nuevo vocabulario el cual debe enriquecerse gradualmente.** Para alcanzar el nivel propuesto fue necesario implementar lectura fácil incluyendo disponer de textos cortos y concretos, pero se reconoció que esto implica una menor riqueza conceptual. (Tavares y Ávila, 2016). Entendiendo esto, se determinó ir aumentando gradualmente el tamaño de los textos y su complejidad, por lo que aun con la reducción sí se observó enriquecimiento del vocabulario en los estudiantes. Esto se evidenció cuando algunos estudiantes apropiaron espontáneamente vocabulario nuevo, que habían escuchado en la historia presentada en el aula representada con sombras chinescas. (Diario de campo del 1 de noviembre de 2023).

Por último, esta categoría da respuesta al objetivo general de Aventulectores referente a fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta de los estudiantes del grado 402 del colegio OEA I.E.D sede B usando como medio la adaptación de material accesible, pues al tener en cuenta el nivel de comprensión lectora inicial, sus conocimientos previos en cada sesión, emplear la lectura colectiva como complemento de la individual e incorporar nuevo vocabulario gradualmente, se afianzaron las habilidades lectoescriturales. Esto se pudo evidenciar a través de la aplicación de instrumentos como valoración pedagógica inicial y final, los análisis extraídos de los diarios de campo y la entrevista realizada a la docente de aula.

10.2. Adaptación de Material Accesible.

La elaboración del material accesible permitió el acceso a la información.

Esto fue posible gracias a la adaptación del cartel en formato pop up, que, junto con las paletas correspondientes a los personajes del cuento, lograron que además de ser agradables para los estudiantes, les ayudaran a mantener el hilo y comprensión de lo leído, para así relacionar la imagen del personaje con la secuencia de eventos del cuento. (Diario de campo 18 de octubre de 2023). El aporte corresponde con las postulaciones del Ministerio de Educación Nacional (2017) en el numeral B, Aprendizaje de habilidades lectoras de alto nivel, donde ofrece estrategias para facilitar la lectura en estudiantes con discapacidad intelectual, como el uso de textos adaptados, donde se reduce la complejidad de oraciones y párrafos, se introducen palabras raras, se usan ilustraciones y cuadros de resumen, y las expresiones con notas aclaratorias.

A partir de lo anterior, se concluye que el material accesible cumple su función en la medida que contribuya al objetivo para el que se adaptó acorde a las necesidades, gustos e intereses de los estudiantes brindándoles igualdad de oportunidades frente a sus procesos de aprendizaje.

Como otro resultado cabe destacar que, **al adaptar material accesible se deben considerar las particularidades y capacidades de los estudiantes.** Al respecto la Federación Síndrome de Down (2023) reconoce que:

La creación de recursos didácticos específicos adaptados a las características individuales de un niño o niña concretos, haciendo uso de pictogramas o subtítulos, elementos manipulativos, apoyos visuales, entre otros, permiten la participación de todos los estudiantes en el aula con y sin discapacidad.

En la misma línea, Chávez (2021), afirma que “La implementación de recursos didácticos adaptados debe pensarse según las necesidades académicas, físicas e intelectuales de los estudiantes, contribuyendo a mejorar su aprendizaje”. A este respecto se adhiere lo presentado en el diario de campo correspondiente al 9 de septiembre del 2023, donde se expone que gracias a que el material adaptado se pensó para quienes tenían discapacidad, con la oportunidad de ser empleado por los demás estudiantes, fue posible que este contribuyera a cumplir la meta propuesta.

A su vez, dentro del desarrollo del proyecto se pudo observar que los estudiantes de grado cuarto incluidos los dos estudiantes con DI y el estudiante con BV; respondieron positivamente a la actividad una vez ampliadas las imágenes con contraste de color y la utilización de la letra en macrotipo; permitiendo así la visualización, comprensión y realización de la actividad logrando identificar las características de las imágenes, en donde el grupo alcanzó una comprensión de lectura inferencial directa. (Anónimo)

Esto significa que, no puede simplemente replicarse el material accesible en diferentes contextos, sino que es necesario realizar las adaptaciones de acuerdo con la valoración de aquellos a quienes está destinado.

Otro hallazgo importante fue que **la adaptación de material favorece la autonomía e independencia de los estudiantes**. Desde allí se observa una relación con las guías de trabajo en clase, que, al contar con textos de lenguaje sencillo, contribuyeron a que los estudiantes lograran responder autónomamente, promoviendo su participación plena, incluyendo a los con DI. (Anónimo. 2023).

Con lo anterior, puede afirmarse que, la adaptación de material contribuye a generar mayor claridad y seguridad en el estudiante permitiéndole desenvolverse de manera cada vez más autónoma en las actividades asignadas.

Por otro lado, **la incorporación de imágenes en el material adaptado de cada sesión fue un apoyo para identificar la estructura del relato.** Las imágenes que acompañaron los textos brindaron información complementaria, contribuyendo a que el lector se vinculara y apropiara lo que allí estaba escrito. En ese sentido, Ramos (2017) recomienda el uso de láminas o dibujos en los textos, proporcionando información explícita de contenido visual y de carácter dinámico para que el lector logre realizar interpretaciones verbales y desarrollar sus ideas. Con esta información, quien lee puede ubicarse y desenvolverse de mejor manera identificando cada uno de los momentos y variaciones del texto.

Como siguiente resultado se indicó que **el desarrollo del material adaptado con lectura fácil contribuyó significativamente a la comprensión de la información.** La lectura fácil Tal como lo menciona Herrera., et al. (2022) “es una estrategia que permite la accesibilidad cognitiva, para garantizar el acceso a la información y mejorando las oportunidades de participación y autonomía de las personas con DI y para todos los estudiantes en general” (p.195).

Con estas consideraciones se podrían ir rompiendo algunas barreras del lenguaje que alejan a los estudiantes con discapacidad de alcanzar las metas propuestas. Por lo tanto, el simplificar el contenido de los textos permitió que los miembros del curso identificaran en el texto los elementos solicitados.

De otro modo, **la mediación tecnológica en la adaptación de material accesible generó mayor apropiación de los textos.** Por ello, frente a la inclusión de herramientas tecnológicas como el cuento interactivo digital, la maestra de aula señaló “Ese tipo de actividades se deberían fomentar más en el colegio, ya que proporcionan una experiencia vivencial a los estudiantes y fortalece la comprensión del tema”. (diario de campo del 18 de octubre de 2023). De allí que Santos y Del Campo (2014), consideran necesario que los docentes proporcionen otros medios de acceso a la información apoyados del texto en físico para acceder a la información puntual no disponible en otros soportes.

De otra parte, **la validación previa del material adaptado posibilitó el éxito de las actividades.** Esto se respalda con lo mencionado en el diario de campo del 25 de octubre del 2023, donde se pueden apreciar las ventajas de conocer y proyectar el material según las características del aula e iluminación con antelación, lo que posibilitó que la actividad de sombras chinescas se pudiera realizar sin mayores contratiempos.

Esta mención permite comprender que, aunque no hay garantía de que el material adaptado cumpla totalmente con el objetivo para el que fue diseñado, al probarlo con anticipación tiene más posibilidades de efectividad.

Finalmente, el rol del educador especial debe ser asesorar a quien lo requiera frente a los parámetros de adaptación de material accesible. De otra parte, al preguntarse por ¿a quién le corresponde adaptar el material, es importante recordar que como educadores especiales se cuenta con los conocimientos necesarios para que este material sea accesible, por lo que desde este rol es primordial dar a conocer los parámetros de adecuados para las características de quien se adapta, de

manera que dicho material pueda emplearlo en la construcción de su saber. De manera que, tantos maestros de aula, padres de familia, cuidadores y todos los interesados puedan apoyar el proceso educativo del estudiante.

Por esta razón, es importante mencionar que los resultados obtenidos desde la categoría de adaptación de material accesible dan respuesta al objetivo específico de la propuesta pedagógica de aula, relacionado con identificar aquellos aspectos de los estudiantes que se deban tener en cuenta para la adaptación de un material eficaz. Por consiguiente, se concluye que cuando el material adaptado es accesible, se diseña según las particularidades y capacidades de los estudiantes, favorece su autonomía e independencia, cuenta con imágenes de apoyo, lectura fácil, incorpora medios tecnológicos y contempla una validación previa para evitar contratiempos, contribuye realmente a los procesos de enseñanza aprendizaje en condiciones de equidad tal como se evidenció en los diarios de campo.

10.3. Educación Inclusiva.

La implementación del DUA posibilitó que el material adaptado se pensara **desde las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad, beneficiando en el proceso a los demás estudiantes.** Al respecto, Pastor, Sánchez y Zubillaga (2011) postulan que al emplear el DUA se logra romper con la dicotomía entre estudiantes con y sin discapacidad, ampliando la mirada de diversidad y diferencia en las aulas de clase.

Lo anterior se consideró para todas las sesiones, ya que el uso del DUA facilita la accesibilidad al diseñar material que permita el acceso a la información en condiciones

más equitativas a través de las adaptaciones, incluyendo preguntas en los talleres cuyo contenido facilitara su lectura, comprensión y resolución. Así mismo, se le dio valor a las diferentes maneras de representar el aprendizaje, donde algunos estudiantes lo realizaron de manera oral, con dibujos, escrito, etc., dado que lo más importante era que los estudiantes logaran el conocimiento dando evidencia de la apropiación de este.

(Diario de campo 6 de septiembre de 27)

Por tanto, en la adaptación de material accesible desde el DUA y bajo sus principios fundamentales, se buscaron estrategias apropiadas según las necesidades de los estudiantes del aula. Implicaba ajustes como modificación del tamaño y pertinencia de letra, empleo de imágenes de apoyo, lectura fácil, modificaciones en contraste de color, entre otros aspectos que contribuyeron a fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta del grupo.

Frente a **la participación de los estudiantes se observa que esta puede fortalecerse a través del material adaptado**. Estos materiales al estar relacionados con los contenidos curriculares permitieron la participación de todos los estudiantes en el aula con y sin discapacidad, aportando significativamente a su proceso.

Esto es consistente con lo mencionado en el diario de campo del 7 de septiembre de 2023, donde las maestras en formación procuraron acompañar las actividades fomentando la participación de los miembros de cada equipo, escuchando las voces de todos, lo que propició que al interior del grupo se organizaran de forma espontánea donde todos tuvieron parte en la socialización del tema.

Esto permite entender la necesidad de adaptar material que fomente la educación inclusiva e incentive la participación de todos.

Por otro lado, **la motivación generada por el material adaptado fue significativa para el desarrollo de la comprensión lectora**, lo que se reflejó en su desempeño frente a las actividades realizadas.

Frente a esto, Pérez & Gardey (citado por León,2021) es importante tener en cuenta los intereses y temas afines de los lectores, pues esto les permitirá vincularse más con la lectura, elaborando sus propias representaciones a partir de los recursos que se les provean, lo que en ultimas se traduce en una mayor motivación por las lecturas y actividades propuestas.

El último resultado en esta categoría muestra que desde la educación inclusiva debe promoverse el trabajo en equipo donde los estudiantes con discapacidad tengan un rol activo. Esta necesidad es notable al comparar las sesiones iniciales con las finales, pues en las primeras los estudiantes con discapacidad eran poco considerados por sus compañeros al momento de conformar grupos, vinculándoles de manera forzada por indicación de la docente; en contraposición con las sesiones finales, en las cuales, dado que los estudiantes con discapacidad tenían conocimiento previo y afinidad con los temas de cada nivel de la propuesta, sus compañeros les incluían espontáneamente en sus grupos, valorando sus aportes en cada actividad.

Desde esta investigación, se pudo responder al objetivo específico de la propuesta pedagógica de Aventuletores, de desarrollar actividades que contribuyan a la participación y autonomía de los estudiantes en condiciones de equidad. Esto se evidenció a partir de lo encontrado en la categoría de educación inclusiva, destacando como principales resultados que: la implementación del DUA, la participación, la

motivación y la promoción del trabajo en equipo son aspectos que se pueden lograr gracias a la adaptación de material accesible, contribuyendo entre otras cosas a fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes. Lo anterior fue visible gracias a la implementación del instrumento de observación participante, pues partiendo de este se pudieron generar análisis frente a la manera como los estudiantes y la maestra construyeron colectivamente el saber.

Para cerrar este capítulo se considera importante mencionar el cumplimiento del objetivo del PPA, de desarrollar la adaptación de material accesible para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial indirecta de los estudiantes del grado 402, el reconocimiento del proceso para llevar a los estudiantes al nivel de comprensión lectora deseado y la materialización de una educación inclusiva que responda a los intereses y particularidades de los estudiantes promoviendo el vínculo con el otro y el desarrollo de la autonomía en su formación para la vida.

11. Conclusiones

Luego de transitar por un proceso lleno de retos, baches, logros y aprendizajes, se presentan a continuación las conclusiones de esta investigación denominada “AventuLectores, un viaje detrás de las palabras”, dado que se evidenció cómo los estudiantes respondieron a una apuesta por el fortalecimiento de la comprensión lectora, donde la creatividad tuvo siempre un lugar importante.

En primer lugar, frente al fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial indirecta, la implementación del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), centrado en los

intereses de los estudiantes con DI principalmente, posibilitó que el grupo en general pudiese relacionar las lecturas con sus ideas previas, realizando inferencias de sinonimia, antonimia, sustitución, ideas puente, teniendo en cuenta el contexto, entre otras, que constituyen componentes centrales de la comprensión lectora inferencial indirecta, lo que les permite lograr una visión más completa del texto para realizar elaboraciones cada vez más creativas a partir del mismo.

En segundo lugar, se ha concluido que al momento de adaptar un material para que sea accesible, se deben tener en cuenta las particularidades y capacidades de los estudiantes, así como los gustos e intereses del grupo en el que están inmersos (aula de clase), ya que se encuentran en un entorno educativo diverso e “incluyente”; por lo tanto, el uso de imágenes con subtítulos, elementos manipulativos, apoyos visuales, letra macrotipo, contrastes en el color y la lectura fácil en los textos que se plantearon, entre otros, permitió el acceso a la información en condiciones de equidad, facilitando la autonomía y participación de los educandos.

Por otra parte, en el marco de la educación inclusiva, es esencial propiciar la participación de los estudiantes en todas las actividades dentro y fuera del aula, fomentando el reconocimiento y respeto por la diversidad, donde estudiantes con y sin discapacidad interactúen en condiciones de equidad, de manera que se visibilicen, valoren y celebren las diferentes formas de ser y estar en el mundo. Esto implica, tal como se vio en el Proyecto pedagógico de aula que se implementó como parte de la investigación, promover espacios y oportunidades donde los estudiantes se vinculen espontáneamente, sin excluir al otro de ninguna forma, sino reconociendo que todos

tienen un potencial para aportar a la construcción conjunta de saberes, donde es posible aprender con y del otro.

Desde el papel de investigadoras se comprende que existe una gran carencia en cuanto a las estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes con discapacidad intelectual. Esto lleva a educadores especiales y a cualquier persona interesada en fomentar en los estudiantes la adquisición de esta competencia, a replantear nuevas formas para que estos alumnos, y aquellos que lo necesiten, se acerquen a los textos con la confianza de que lo que está escrito allí puede llevarlos a adquirir nuevos conocimientos.

Aprender sobre la marcha a resolver los inconvenientes que se presentan en el aula de clase con respecto al uso del material, cuando este de alguna manera no funciona como se tenía planeado, implica ofrecer una alternativa para su utilización. Asimismo, proporcionar material accesible a todos los estudiantes, que sea útil para todos, contribuye a la felicidad y al éxito de la clase, generando oportunidades para estudiantes. El uso de la tecnología capta su atención, ya que al estar inmersos en ella y tener un contacto más cercano, amplía las posibilidades para crear, desde formas dinámicas y didácticas. Esto motiva a los estudiantes, despierta su interés en el tema y se refleja en la alegría con la que aprenden.

En síntesis, para que se dé una educación inclusiva real y efectiva se debe generar compromiso y participación de la comunidad educativa, promoviendo la implementación de estrategias que reduzcan todo tipo de acciones excluyentes, donde los mayores cambios se den en la forma como los estudiantes se relacionan con sus pares y docentes, cómo encontraron otras formas de aprender, de darse a conocer, de

reconocerse más allá de las etiquetas que puedan generar una discapacidad o característica física y de resaltar la riqueza que provee la aventura de leer y transportarse a través de las palabras.

12. Rol del Licenciado en Educación Especial

Desde la educación especial se identifican diversos campos de acción, sobre todo en el contexto escolar, donde se reconoce la importancia de crear entornos inclusivos y accesibles que fomenten el aprendizaje, la participación y el disfrute de cada espacio escolar. Por lo cual se espera que los estudiantes no solo puedan ingresar al contexto educativo, sino que vivan la experiencia escolar plenamente, avanzando en su formación y se preparen para el futuro, utilizando todo lo aprendido para construir su proyecto de vida según sus expectativas.

Para lograr esto, es fundamental que el educador especial brinde los apoyos necesarios a los estudiantes, de tal manera que puedan acceder a la información por medio de la adaptación de material accesible que el maestro realice, contemplando para su elaboración, sus gustos, intereses, fortalezas y necesidades particulares.

En el caso específico del proyecto "AventuLectores, un viaje detrás de las palabras", para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial indirecta, fue crucial elaborar el material teniendo en cuenta las experiencias y necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad intelectual y baja visión, lo que garantizó su participación equitativa en el aula y el reconocimiento de sus capacidades, permitiéndoles participar de manera autónoma en las actividades de clase.

De igual manera, el educador especial debe mantenerse actualizado en el uso de tecnologías educativas, ya que adaptar material accesible con tecnología ofrece posibilidades para que los estudiantes accedan a la información y disfruten del aprendizaje de forma lúdica y espontánea.

Otro aspecto importante es la comunicación transdisciplinar, que implica asesorar a los maestros de aula en estrategias de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad, y apoyar a padres y acudientes para que comprendan el aprendizaje de sus hijos y los apoyen reforzando en casa los temas vistos en clase.

El rol del licenciado en educador especial va más allá de ser un “docente de apoyo”, no puede seguirse viendo como un elemento “asistencialista” para los estudiantes con discapacidad en los procesos educativos, sino que se debe aclarar que es un profesional licenciado capacitado en el diseño e implementación de propuestas pedagógicas, adaptaciones curriculares, ajustes razonables, entre otros; para mitigar las brechas sociales, políticas, educativas, culturales que tienen los estudiantes con discapacidad, generando posibilidades de participación y acceso a la información de manera autónoma e independiente.

De modo que es necesario promover una inclusión no solo dentro de las aulas, sino también en los espacios comunes y eventos de la escuela, como actividades deportivas, culturales, recreativas y de ocio; por lo que se requiere la colaboración de todo el equipo educativo y la comunidad en general para garantizar la formación integral y una educación para la vida.

13. Recomendaciones

En este apartado se presentan las recomendaciones que se deben tener en cuenta para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial indirecta haciendo uso de la adaptación de material accesible; estas surgieron a partir del diseño, implementación y reflexiones generadas por la actual investigación, con la esperanza de generar un impacto en el quehacer de aquellos que viven por y para la enseñanza.

Es importante que los docentes de todas las áreas curriculares utilicen o adapten material accesible, considerando la diversidad del aula, ya que esto favorece el acceso a la información en pro de una educación inclusiva, donde todos los estudiantes participan en clase (talleres, evaluaciones, explicación de la temática, entre otros) de manera autónoma e independiente, y donde el estudiante con discapacidad tiene un rol activo.

Para adaptar material accesible se deben tener en cuenta algunas características generales como el uso de imágenes, el empleo de lectura fácil, contraste de color, tipografía y tamaño de letra adecuados, de fácil manipulación, entre otros, ya que facilitan la comprensión de las temáticas y del aprendizaje. También es importante aprovechar la tecnología como facilitador para los procesos educativos en un mundo inmerso en ella, lo que genera mayor interés y apropiación de los textos por parte de los estudiantes, desarrollando una mayor comprensión de lectura inferencial indirecta. Es por ello que como entregable a la institución se decidió crear una cartilla de recomendaciones para adaptar material accesible como proyecto final de AventuLectores en el colegio OEA I.E.D. El documento incluye sugerencias para fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta y recomendaciones específicas

para adaptar material a las necesidades de estudiantes con discapacidad intelectual y baja visión, con el fin de apoyar al equipo de inclusión, maestros de aula y se sugiere que la institución educativa promueva talleres teóricos prácticos dirigidos a los maestros de aula y padres de familia y/o cuidadores sobre algunas orientaciones para adaptar material de manera accesible para facilitar el proceso diario de enseñanza-aprendizaje necesario para generar una educación inclusiva.

Por tanto, antes de llevar un material accesible al aula de clase, este debe ser validado previamente en cuanto a su funcionalidad, eficiencia y eficacia, teniendo en cuenta el contexto ya que los estudiantes extraen información del entorno en el que habitan.

Referencias Bibliográficas.

Abusamra, Ferreres, A, et al. (2010) Test. Leer para Comprender TLC (1 edición).

Evaluación de la comprensión de textos. Capítulo 4. Leer para comprender.

Editorial Paidós.

Acero, E (s.f). El diario de campo. Medio de investigación docente.

<https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/SeminarioIntegrador-PraxisVII452/EWa1t9WlQKtPvVCDG7rFXkkBV7fwZAOhzTdoRWG4kCKI1A?e=KS3dAs>.

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2018). Localidad Kennedy Consejo Local de gestión del Riesgo y Cambio Climático. *Descripción de la localidad de Kennedy*.

[Caracterización General de Escenarios de Riesgo.] www.idiger.gov.co.

<https://www.idiger.gov.co/documents/220605/314085/Identificaci%C3%B3n+y+priorizaci%C3%B3n.pdf/24386a78-ea2b-4abe-9516-9b9c37955fc4>.

Aldana, C (2005). Los cuantos del sol naciente: La fascinante técnica japonesa del Kamishibai. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/120006>.

Caicedo N y Gómez, J (2017). La comprensión inferencial de textos informativos en los niños del grado segundo de primaria. Universidad ICESI. Escuela de Ciencias en la Educación. Santiago de Cali. [T01304.pdf \(icesi.edu.co\)](https://www.icesi.edu.co/T01304.pdf)

Carrillo, T., (2001). El proyecto pedagógico de aula. Educere, 5(15), 335-344.

[\(PDF\) El proyecto pedagógico de aula | Tulio Carrillo - Academia.edu](#)

Cervantes, R; Pérez, J y Alanís, M (2017). Niveles de Comprensión lectora. sistema CONALEP: Caso específico del plantel n° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XXVII, núm. 2, pp. 73-114, 2017. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

<https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/>.

Cedeño, J (2022). Estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes con Necesidades Educativas asociadas a la discapacidad intelectual. Jipijapa-Manabí. Universidad Estatal del sur de Manabí -Unesum. Posgrado. Ecuador.

[RICARDO CEDEÑO TESIS CD-2022.pdf \(unesum.edu.ec\)](https://www.unesum.edu.ec/RICARDO%20CEDE%C3%91O%20TESIS%20CD-2022.pdf)

Chávez, R (2021). Implementación de recursos didácticos para niños con necesidades educativas especiales (NEE), en las áreas de lengua, literatura y matemática con

los niños de tercer año de educación general básica de la unidad educativa particular dominicana San Luis Beltrán. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20259>

Cisneros Estupiñán, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teora-a-la-prctica-en-la-educacin-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>.

Colegio OEA I.E.D. (2021). *Manual de convivencia*.

[Seminario Integrador - Praxis VII - Manual-Colegio-OEA-IED.pdf - Todos los documentos \(sharepoint.com\)](#).

De Zubiría, N. (2002). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.

[hacia-una-pedagogía-dialogante \(institutomerani.edu.co\)](http://institutomerani.edu.co/hacia-una-pedagogia-dialogante).

De León, S (2019). Programa de comprensión lectora para estudiantes con Discapacidad Intelectual de la Escuela Santa Marta, San Miguelito, Panamá. Trabajo de Grado para obtener el grado de Maestría en Educación Especial – TESIS. Universidad Especializada de las Américas. Panamá.

<http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/90/tesisselena.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

Domínguez, A (2012). Proyecto Xandre. Elaboración de cuentos adaptados y accesibles. Universidad de Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/13224>

Federación Síndrome de Down. Down Galicia (2021). ¿Qué es la accesibilidad aplicada a los materiales educativos? Adaptado **vs.** Accesible.

[Accesibilidad del material – Down Galicia](#)

Forero, E., Guerrero, A., López, G., & Raquis, M. C. (2002). El proyecto pedagógico de aula: una utopía, una posibilidad o una realidad. *Educere*, 5. [El proyecto pedagógico de aula: una utopía, una posibilidad o una realidad \(redalyc.org\)](#)

Gómez, C. (2019). Estrategias DUA en el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de primaria con discapacidad intelectual leve I E. Técnico industrial Simona Duque- Marinilla Antioquia. [Tesis de pregrado, Universidad Católica del Oriente]. Archivo digital. Proyecto. [Cindy Lucero \(1\).pdf \(uco.edu.co\)](#)

Hernández, W y López, J. (2017). Fortalecimiento de la habilidad lectora inferencial mediante una estrategia pedagógica que incluye el uso de un objeto virtual de aprendizaje. Universidad Libre de Colombia. Facultad de ciencias de la educación. Maestría en Educación Énfasis en informática Educativa. Bogotá D.C. [HABILIDAD LECTORA.pdf \(unilibre.edu.co\)](#)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

<https://drive.google.com/file/d/1Fjufmi0oGY4Zs8EajFiAJYNT2qoecH4k/view>.

Herrera, L. S., et al. (2022). Habilidades comunicativas en niños y adolescentes con D.I. Lectura Fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva. [Microsoft Word - 7d2a-cc2c-a372-26c7 \(pedagogica.edu.co\)](#)

Instituto Nacional para Ciegos (INCI) (2020). Estrategias Pedagógicas y recomendaciones para la atención de Estudiantes con Discapacidad visual en el aula escolar.

<https://www.inci.gov.co/sites/default/files/cartillas1/EstrategiasyRecomendaciones.pdf>.

Jaraba, E., Silva, M. y Lobo, D (2012). Ayudas visuales como estrategia metodológica para mejorar la producción de textos escritos en los estudiantes de 4º de educación básica primaria en la Institución Educativa Distrital Pinar Del Rio Fe y Alegría. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/795>.

McNamara, Danielle S. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista signos*, 37(55), 19-30.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002>.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos básicos de aprendizaje- DBA lenguaje. V2. [DBA Lenguaje.pdf](#)

Ministerio de educación y formación profesional (2020). España. Centro nacional de desarrollo curricular en sistemas no propietarios. Recomendaciones para elaborar materiales accesibles e inclusivos. [Artículo: 12 recomendaciones para elaborar materiales accesibles e inclusivos | Cedec \(intef.es\)](#)

Montealegre, R y Forero, L (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. Acta Colombiana de Psicología 9(1). Universidad Nacional de Colombia Y Universidad Externado de Colombia.

<https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>.

Morantes, J. D. & Fontecha, Y. F. (2018). Libro pop-up: un recurso educativo como estrategia en la construcción de conocimiento biológico desde la perspectiva de didáctica de las ciencias. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9682>.

Observatorio Latinoamericano de Accesibilidad (OLAAC). ¿Qué es accesibilidad?

[¿Qué es accesibilidad? - OLAAC](#)

Pastor, C; Sánchez, J; et al. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. *Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje y utilización de materiales digitales accesibles: implicaciones para la enseñanza de la lectoescritura y formación del profesorado.*

[Diseño Universal para el Aprendizaje \(DUA\) \(educadua.es\)](#)

Plena Inclusión (2023). Lectura fácil. [¿Qué es la lectura fácil? \(plenainclusion.org\)](#)

Restrepo, B., (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, (7), 45-55.

<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>.

Santos & Del Campo. (2014). Programa para el incremento de la eficiencia lectora en alumnos adolescentes con baja visión. España: INFAD- Revista de Psicología.

ISSN: 0214-9877. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851780033>

Secretaria de Educación de Bogotá. (2020, Julio). Competencias Transversales para el Desarrollo de todos los niños, niñas y adolescentes. *La Transformación*

Pedagógica en el Marco del Programa de Cierre de Brechas. Equipo del Instituto Alberto Merani.

[https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/SeminarioIntegrador-PraxisVII452/Documentos%20compartidos/General/2022/Documentos%20OEA/Modelo%20pedag%C3%B3gico%20-%20ciclos/Doc.%20No.%202%20-%20Pensar,%20Comunicarse%20y%20Convivir%20\(1\).pdf](https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/SeminarioIntegrador-PraxisVII452/Documentos%20compartidos/General/2022/Documentos%20OEA/Modelo%20pedag%C3%B3gico%20-%20ciclos/Doc.%20No.%202%20-%20Pensar,%20Comunicarse%20y%20Convivir%20(1).pdf).

Secretaría Distrital de Integración Social (2023). Diagnostico Local Kennedy. [04062024-8-Kennedy-Diagnostico-2023.pdf \(integracionsocial.gov.co\)](https://integracionsocial.gov.co/04062024-8-Kennedy-Diagnostico-2023.pdf)

Tavares, G; Fajardo, I; Ávila, V. (2016). Efectos de la simplificación de textos en la comprensión lectora de las personas con discapacidad intelectual. 2023, mayo 13, de Trobes Universidad de Valencia. [312.pdf \(usal.es\)](#)

Viera Torres, T., (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>.

Bibliografía.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2010). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistema de Apoyo* (Verdugo, Undécima Edición) Alianza Editorial.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano -Experimento en entornos naturales y diseñados.* Cognición y desarrollo humano.

https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesor

[ia_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner.pdf.](#)

Cisneros Estupiñán, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teora-a-la-prctica-en-la-educacin-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>.

Dillon, A. (2023, 14 mayo). Valeria Abusamra: “Las sociedades más justas son las más lectoras y críticas”. *infobae*.
<https://www.infobae.com/educacion/2023/05/14/valeria-abusamra-las-sociedades-mas-justas-son-las-mas-lectoras-y-criticas/>

Presentación líneas de investigación (2022-1). Grupos de investigación de la LEE.
<https://docs.google.com/presentation/d/1u-kx3ZFBMB0cbgXbm5rzyRJpS6gBcqV9/edit?usp=sharing&oid=110656761580841836506&rtpof=true&sd=true>.

Thompson (2004). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. Traducido por Alba Ibáñez García Universidad de Cantabria. Revista española sobre Discapacidad Intelectual. Volumen: 47 tomo: 2 Páginas: 135-146.
<https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART14280/233-1%20Thompson.pdf>.

WIENER, J & DULCAN, M. (2006). *Tratado de psiquiatría de la infancia y la adolescencia*. American Psychiatric Publishing.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4758>.

Anexos

A. Valoración pedagógica inicial- Historieta.



B. Valoración pedagógica final – Control de lectura de selección múltiple.

Universidad Pedagógica Nacional
 Facultad de Educación
 Licenciatura en Educación Especial
 Proyecto Aventureros

Nombres y Apellidos: Geisha Quilica Pineda Fecha: 14/11/2023
 Taller.

Tiempo: 10 minutos.

¡Querido estudiante! Hoy te invito a que muestres los avances alcanzados durante el tiempo que compartimos.

1. Completa la siguiente expresión con la oración que mejor se relacione.
 Me disfrace de fantasma en Halloween y la vecina le dio quejas de mi a mi mamá, ya que...

a. Me fui a comer hamburguesa.
 b. Asuste a la vecina.
 c. Los disfraces de fantasma son lindos.

2. En la oración, Mi perro se pone muy feliz cuando lo llevo al parque. ¿Con que palabra similar o parecida puedo reemplazar la palabra feliz?

a. Ansioso.
 b. Contento.
 c. Enojado.
 d. Triste.

3. En la oración anterior, ¿Con que palabra que signifique lo contrario puedo reemplazar la palabra feliz?

a. Rabioso.
 b. Alegre.
 c. Dichoso.
 d. Triste.

4. Escribe en las líneas las palabras que correspondan.

Las tarjetas que viven en el océano son muy grandes y pueden vivir mucho tiempo. Ponen sus huevos en la arena y de allí salen tortugas pequeñas. Ellas deben andar hasta el mar procurando ocultarse de ballenas cazadores y otras especies que las quieran devorar.

a. Mascotas, carro, patas, animales, personas y perros.
 b. Tortugas, mar, huevos, gaviotas, cangrejos y otros animales.
 c. Estrellas de mar, océano, huevos, cazadores, tiburones y focas.

C. Formato de diario de campo.

DATOS GENERALES	
Nombre de la Institución	Diario pedagógico No:
Nombre de la docente en formación	
Fecha:	
Curso:	
Docente facilitador:	
Actividad o actividades desarrolladas:	
Descripción de la Actividad desarrollada:	
Adaptaciones según la necesidad (una vez ejecutada su planeación describa cuáles modificaciones tuvo que realizar para que esta fuera llevada con éxito).	

Preguntas orientadoras o problematizadoras (preguntas que nacen de la experiencia y nutren futuras reflexiones y análisis)	
Reflexiones y Aprendizajes alcanzados: (realizadas por el estudiante, a partir de la experiencia vivida (observación participante))	
Indagación: (nuevas construcciones teóricas, que el estudiante revisa y que surgen de la experiencia de observación participante, o de las reflexiones y aprendizajes).	

Referencias bibliográficas:

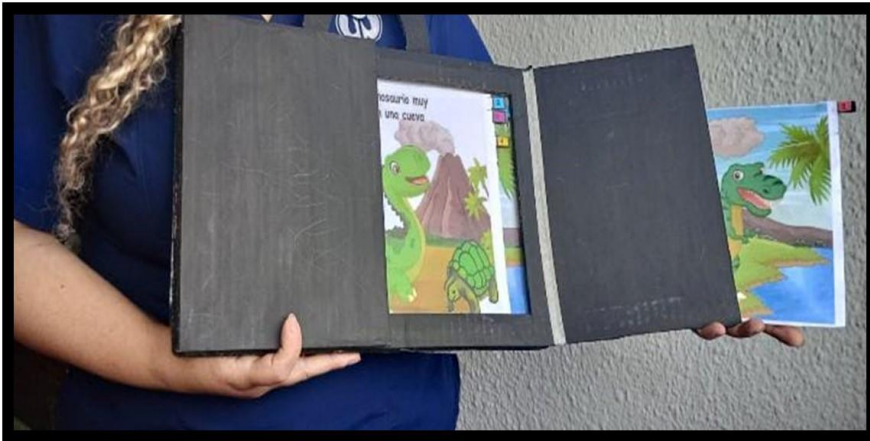
D. Preguntas de la entrevista.

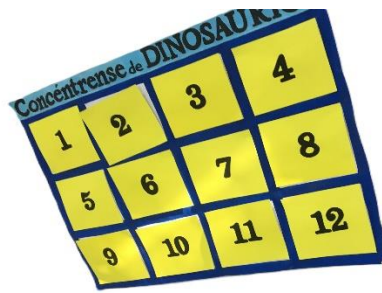
Preguntas para entrevista

Docente del área: español

1. ¿Considera usted que el proyecto "Aventuletores" aporto al fortalecimiento de la comprensión de lectura inferencial indirecta en los estudiantes del grado 402? Si, no y ¿por qué?
2. ¿Qué aspectos destaca frente a la adaptación de material accesible que se llevó a cabo durante este proyecto de aula?

3. ¿Cree que las herramientas tecnológicas empleadas sirvieron para fortalecer la comprensión lectora inferencial en los estudiantes?
4. Desde lo observado durante las sesiones, ¿cree que las actividades fueron accesibles para todos los estudiantes incentivando la participación?
5. ¿Considera que el proyecto incentivo el trabajo cooperativo entre los estudiantes con discapacidad y sus pares? ¿Como?
6. ¿Cree usted que los estudiantes mostraban motivación frente a la intervención desde el actual proyecto?
7. Desde su quehacer, ¿Considera que el presente proyecto le aportó algún aprendizaje?, ¿cuál?
8. ¿Qué percepciones tiene frente a las educadoras especial en formación con respecto al manejo del proyecto?
9. ¿Considera que el trato de las maestras en formación fue respetuoso y adecuado, tanto con usted como con los estudiantes? Y ¿Por qué?
10. ¿Qué aspecto considera usted que faltó implementar en el proyecto y por qué?

E. Dinosaurio en macrotipo.**F. Kamishibai.****G. Concéntrese de los dinosaurios.**



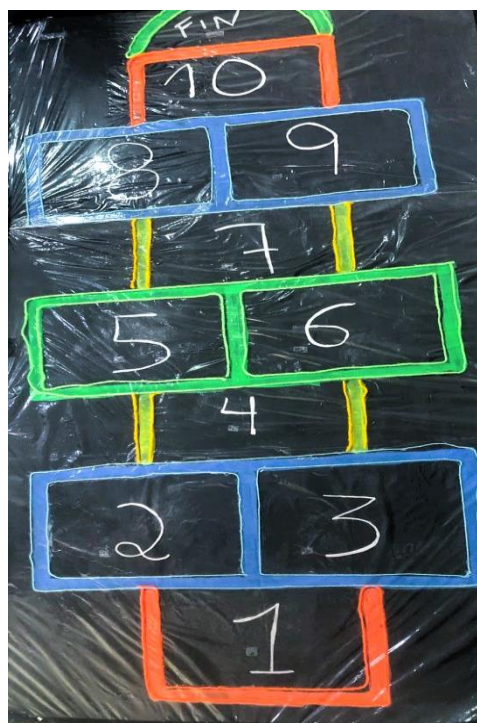
H. Cartel en formato Pop Bock



I. Cuento interactivo digital.



J. Golosa adaptada.



K. Caja preguntona.



L. Paletas de los personajes.

