

COLEPA: Colombia entre Letras y Palabras

Material Didáctico en Lectura Fácil para Personas con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista.

Evelyn Francenet Neuta Chiguasuque, Laura Vanessa Rentería Moyano y María Fernanda Castillo Cuneme

Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía, Licenciatura en Educación Especial,  
Universidad Pedagógica Nacional

Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación

Línea de investigación Educaciones y Didácticas

Dra. Libia Vélez Latorre

Bogotá, Colombia

2025

**Tabla de contenido**

Resumen	12
Introducción	13
Capítulo I. Marco Contextual	15
Capítulo II. Planteamiento del Problema	18
Pregunta Problema	23
Objetivo general	23
Objetivos específicos	23
Justificación	24
Capítulo III. Antecedentes	26
Recursos, Materiales o Estrategias para la Lectura y Escritura en DI y TEA	27
La Lectura y Escritura vinculada al Aprendizaje de la Cultura	31
La Implementación de la Lectura Fácil en Procesos Educativos	34
Capítulo IV. Marco Teórico	42
Material Didáctico	44
Libro de Texto	46
Discapacidad Intelectual	48
Trastorno del Espectro Autista (TEA)	50
Lectura	52
Fases de la lectura	53
Lectura en Discapacidad Intelectual	53
Lectura en Autismo	54
Comprensión Lectora	54
Niveles de Comprensión Lectora	54
Comprensión Lectora en DI	55
Comprensión Lectora en TEA	56
Escritura	56

	3
Niveles de Escritura	57
Escritura en DI	57
Escritura en TEA	58
Lectura Fácil	59
Niveles de Lectura Fácil	60
Población a la que va dirigida	61
Accesibilidad Cognitiva	62
Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	63
Rol del Educador Especial	64
Capítulo V. Metodología	66
Articulación con el Grupo y línea de Investigación	66
Enfoque de Investigación	68
Estructura Metodológica	69
Identificación de la Necesidad del Material	72
Selección y Caracterización de la Población	73
Población.	73
Caracterización.	73
Selección de Contenidos y Textos	73
Elaboración Didáctica del Material	74
Producción del Material en Lectura Fácil	75
Primer prototipo del material.	75
Validación del Material por profesionales	77
Primer Ajuste del material	80
Segundo Prototipo después de la Validación de Profesionales.	80
Uso del Material por los Participantes	82
Validación del Material por los participantes	86
Segundo Ajuste del material	87

	4
Tercer prototipo después de la validación de los participantes.	87
Evaluación en Función de los Objetivos	90
Conversatorio profesionales temáticos	91
Perspectiva Licenciados en ciencias sociales.	91
Versión final del material	94
Versión final.	94
Consideraciones éticas	94
Capítulo 6: Resultados de la implementación del libro	96
Sesiones grupo niños	96
Sesión 1: Generalidades	97
Sesión 2: Región Andina	99
Sesión 3: Región Caribe	101
Sesión 4: Región Pacífica	104
Sesiones grupo adultos	107
Sesión 1: Región Andina	108
Sesión 2: Región Andina	110
Sesión 3: Región Caribe	113
Sesión 4: Región Pacífica	116
Sesión 5: Retos	118
Sesión 6: Región Insular	122
Sesión 7: Región Amazónica	124
Análisis de los resultados	128
Libro de texto	128
Lectura fácil	131
Accesibilidad Cognitiva	133
Diseño Universal para el Aprendizaje	133
Discapacidad Intelectual	135

Lectura.	135
Escritura.	136
Otros aspectos.	137
Trastorno del Espectro Autista	138
Lectura.	138
Escritura.	140
Otros aspectos.	140
Capítulo VI. Conclusiones	142
Proyecciones	147
Referencias Bibliográficas	150
Apéndices	159

## Lista de Figuras

Figura 1 <i>Página 9 de libro de texto “Vamos a aprender lenguaje”</i> .....	19
Figura 2 <i>Página 13 del libro de texto “Vamos a aprender lenguaje”</i> .....	19
Figura 3 <i>Esquema de relación de conceptos que soportan el marco teórico.</i> .....	42
Figura 4 <i>Proceso de elaboración fijo.</i> .....	69
Figura 5 <i>Proceso de la elaboración de material dinámico.</i> .....	70
Figura 6 <i>Proceso de la elaboración de material COLEPA.</i> .....	72
Figura 7 <i>Páginas del primer prototipo COLEPA.</i> .....	75
Figura 8 <i>Páginas modelo actividades y evaluación prototipo COLEPA.</i> .....	76
Figura 9 <i>Validación del prototipo, comentario realizado por una de las profesionales.</i> .....	78
Figura 10 <i>Presentación segundo prototipo COLEPA a validadoras.</i> .....	79
Figura 11 <i>Segundo prototipo COLEPA.</i> .....	80
Figura 12 <i>Páginas zona de retos y de stickers del segundo prototipo COLEPA.</i> .....	81
Figura 13 <i>Páginas acerca de los datos de interés del tercer prototipo COLEPA.</i> .....	87
Figura 14 <i>Página ubicación de la región Caribe del tercer prototipo COLEPA.</i> .....	88
Figura 15 <i>Página de seguimiento de aprendizaje región Amazónica del tercer prototipo COLEPA.</i> .....	90
Figura 16 <i>Esquema de las sesiones con el grupo de niños.</i> .....	96
Figura 17 <i>Actividad desarrollada por P2.</i> .....	98
Figura 18 <i>Actividad desarrollada por P4.</i> .....	98
Figura 19 <i>Registro escritural de la P6.</i> .....	103
Figura 20 <i>Sesiones desarrolladas con el grupo de adultos.</i> .....	107
Figura 21 <i>Actividad desarrollada por la P8.</i> .....	112
Figura 22 <i>Actividad de la región Caribe realizada por P9.</i> .....	115
Figura 23 <i>Actividad de la receta hecha por P8.</i> .....	119
Figura 24 <i>Actividad de la receta hecha por el P9.</i> .....	120
Figura 25 <i>Actividad de la receta hecha por la P10.</i> .....	121
Figura 26 <i>Actividad de la región de la Amazonía hecha por P8.</i> .....	126
Figura 27 <i>Actividad de la región Amazonía hecha por P10.</i> .....	127

**Lista de Tablas**

Tabla 1 <i>Resumen de aspectos validados por las tres profesionales.</i> .....	79
Tabla 2 <i>Desarrollo de las sesiones del grupo de niños.</i> .....	83
Tabla 3 <i>Desarrollo de las sesiones del grupo de adultos.</i> .....	84
Tabla 4 <i>Preguntas conversatorio con licenciados en ciencias sociales.</i> .....	93

## Dedicatoria

*Este trabajo de grado es el resultado de lo que soñó en un momento de nuestra formación, por eso con todo lo bueno que nos dejó dedicamos este trabajo de grado a los niños y jóvenes que fueron parte fundamental de este proceso en la validación y aplicación de este material didáctico, a sus familias y cuidadores y a PRADIF por hacer posible la consolidación de este proceso. También a todas aquellas personas que son excluidas del sistema educativo por no saber leer y escribir, a las personas con discapacidad que encuentran barreras para conocer y acceder a una información por la falta de empatía en la sociedad; a las familias que en silencio acompañan el aprendizaje de sus hijos. Este trabajo es también para todas las personas que creen en el poder de la Educación Especial y que la ven como una posibilidad para cambiar el mundo.*

*Evelyn Francenet Neuta, Vanessa Rentería y Fernanda Castillo.*

## Agradecimientos

*Como equipo agradecemos infinitamente a nuestra asesora Libia Veléz por ser una guía y apoyo incondicional a lo largo de este proceso y a la docente Andrea Rodríguez por acompañarnos en cada paso de la construcción de este trabajo de grado.*

*A las docentes Mary Luz Parra, Dora Manjarrez e Hilba Jiménez por brindarnos su tiempo, conocimiento y tutoría para poder desarrollar de la mejor manera este material y a nuestras compañeras y compañeros que durante el desarrollo de este material nos acompañaron en el programa.*

*Evelyn Neuta, Fernanda Castillo y Vanessa Rentería.*

*Agradezco profundamente a Dios por acompañarme en este camino y darme la fuerza para continuar. A mi familia, por su apoyo incondicional, en especial a mi madre Sandra y a mi hermana Daniela, quienes fueron fuente constante de motivación y fortaleza a lo largo de este proceso.*

*También agradezco a quienes llegaron a mi vida para acompañarme, escucharme y brindarme su compañía en esta etapa tan importante: Estefanía, Vanessa y Sebas.*

*A mi mascota Kimchi, mi fiel compañero en los momentos de escritura y creación de este proyecto, gracias por tu presencia silenciosa, pero cálida y reconfortante.*

*Finalmente, gracias a mis compañeras Evelyn y Vanessa por ser mis amigas, y por junto con nuestra asesora Libia Vélez, permitirme ser parte de este proyecto tan significativo y, sobre todo, por convertirse en una red de apoyo que se sintió como una familia durante cada paso del camino.*

*Fernanda Castillo Cuneme*

*Al ver el fruto de lo que por año y medio se construyó, quiero agradecer a Dios, a la vida y al universo porque todo se juntó y logré culminar este proyecto tan anhelado desde el día uno; agradezco por los obstáculos, las largas noches y las dificultades que se presentaron durante este tiempo porque fueron un motivante para seguir en pie y continuar.*

*. Quiero dar gracias a mí padre Orlando por estar presente y desde el silencio apoyarme en este sueño, a mis abuelos Rosalba y Calixto por acompañarme siempre y por confiar en mí, a mis hermanas y sobrinos por ser compañía y también por motivarme a continuar. Y por supuesto a mía Tía Odalia quien se fue antes de verme culminar este proyecto, le agradezco por apoyarme y ser mi confidente, porque desde arriba sé que está orgullosa de mí.*

*Agradezco a mis amigas y colegas Juliana, Adriana, Marielen, Caroline, Isle, Catharina e Samira quienes fueron soporte y escucha durante mi paso por la universidad, me enseñaron bastante y con su cariño hicieron más bonita esta experiencia.*

*También agradezco a mis maestras Mary Luz, Diana, Catherine, Andrea y a cada una de las que estuvo en esta etapa, por enseñarme desde la sencillez, la disciplina y el amor dentro y fuera del aula. De la misma manera, a mis maestras Cristiane, Gloria y Marizete con las que el intercambio me permitió coincidir, gracias por apoyarme en este tiempo, creer en mí y ver la educación más allá de los muros de la escuela.*

*Por último, extiendo mi gratitud a mi asesora de trabajo de grado Libia Vélez por guiarme y enseñarme el amor por la enseñanza y a mi equipo de trabajo Fernanda y Vanessa, por la firmeza y saberes que tienen porque con ellos logramos construir COLEPA.*

*Evelyn Francenet Neuta Chiguasuque*

*A lo largo de este camino lleno de aprendizajes, desafíos y crecimiento personal, agradezco a Dios, por permitirme llegar hasta este punto en mi vida. Su presencia ha sido una guía constante en los momentos más difíciles, brindándome fortaleza, esperanza y dirección cuando más lo necesitaba.*

*También agradezco profundamente a mi familia, cuyo acompañamiento ha sido el sostén que me ha impulsado a seguir adelante. En especial, a mi madre Ligia y a mi padre Andrés, quienes han trabajado incansablemente y han luchado sin descanso por brindarme cada oportunidad.*

*Este logro también es de ustedes.*

*A mis hermanas Ivonne y Johana, y a mi prima Natalia, gracias por sus palabras de aliento, por su cercanía y por estar presentes en cada etapa de este proceso. Sus gestos, por pequeños que parecieran, me recordaron que nunca estuve sola, y supieron celebrar conmigo cada logro, por mínimo que fuera.*

*Extiendo también mi gratitud a mis compañeras de trabajo de grado, Evelyn y Fernanda, con quienes compartí este recorrido lleno de esfuerzo, compromiso y dedicación. A nuestra asesora Libia Vélez y a la maestra Andrea Rodríguez, gracias por su orientación, apoyo y confianza incondicional, que fueron clave en la consolidación de este proyecto.*

*Y finalmente, pero no menos importante, a mis amigas y amigos, quienes me acompañaron en cada momento significativo de este trayecto. Su amistad, consejos y cercanía fueron un refugio invaluable. En especial a: Camila Guancha, César Quinto, Sergio Arévalo, Deivi Cardozo, Dayanne Medina, Viviana Marín y Sebastián Roa, gracias por su presencia constante, por sus palabras sinceras y por hacer de este proceso una experiencia más llevadera y significativa.*

*Laura Vanessa Rentería Moyano*

## Resumen

Este trabajo de grado se desarrolla bajo la modalidad de material didáctico que se presenta en un libro de texto en lectura fácil titulado COLEPA: Colombia entre Letras y Palabras, que se realiza y valida durante el año 2024 con niños, jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) participantes del Programa de apoyos para las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales y sus familias PRADIF, de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Bogotá.

La investigación tiene como objetivo diseñar un material didáctico en lectura fácil que contribuya a los procesos de lectura y escritura; partiendo de la identificación de los elementos del material didáctico desde las necesidades e intereses de la población, los parámetros de lectura fácil, el Diseño Universal para el Aprendizaje y los lineamientos curriculares de ciencias sociales; para construir el material didáctico con el tema central de las regiones naturales de Colombia. La implementación de este material en un grupo de niños, jóvenes y adultos se realiza por medio de talleres de cada una de las regiones naturales en tres temas principales, actividades y trabajo en casa; se reconoce así el uso y la interacción que los participantes desarrollan con el material, el proceso y avance de cada uno en la comprensión y acceso a la información por medio del acercamiento a nuevo vocabulario, autonomía y participación. Para ello, se hace la respectiva recolección de datos, los cuales se describen respondiendo a 4 categorías que se desarrollan a lo largo de la implementación del material y a partir de la perspectiva teórica abordada, se analiza y se concluye cuál fue el impacto del desarrollo del material teniendo en cuenta lo propuesto inicialmente.

## Introducción

Este documento presenta el proceso de creación, validación, implementación y evaluación del libro de texto titulado COLEPA: Colombia entre letras y palabras, en lectura fácil. Este material está vinculado a la modalidad de trabajo de grado *material didáctico*, el cual fue desarrollado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial (en adelante LEE) de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN) con acompañamiento y asesoría de la Dra. Libia Vélez Latorre.

De manera descriptiva la fundamentación teórica, y los resultados del material didáctico, que corresponde a un libro de texto, serán descritos en este documento, abordando aspectos metodológicos, del diseño y de los manuales pedagógico y de uso como elementos que configuran el libro de texto. El Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias (PRADIF) es el contexto donde la implementación del material se llevara a cabo, por lo que es importante resaltar que éste tiene 10 años de trayectoria, fue fundado por la profesora Libia Vélez y siete estudiantes de la LEE en el año 2015 mediante su trabajo de grado; a partir de ese momento se oferta como contexto de práctica e investigativo en la UPN, permitiendo que diferentes grupos de estudiantes participen, realicen sus prácticas y proyectos de grado.

PRADIF identifica por generaciones a cada grupo de estudiantes que permanece de VII a X semestre en el Programa; durante la permanencia de cada generación se han implementado y mantenido diferentes propuestas, que se consolidaron en servicios vinculados a los apoyos. Es el caso del grupo Diferentes y Habilidadosos (DyH) el cual se inició en la cuarta generación desde el Apoyo Formativo; el grupo se ha venido consolidando y actualmente es un espacio de formación para personas con Discapacidad Intelectual (en adelante DI) y con Trastorno del Espectro Autista (a partir de ahora TEA).

El material didáctico que se presenta en este trabajo de grado tiene origen en la observación realizada por el grupo de estudiantes y en las experiencias registradas por las generaciones anteriores dentro del contexto. Durante el análisis de la información encontrada en el primer semestre de 2024, se revela que los participantes con DI y TEA vinculados al grupo DyH, presentan dificultades en los procesos de lectura y escritura; 21 niños, adolescentes, jóvenes y adultos con DI y TEA tienen un acercamiento a la lectura y a la escritura, sin embargo, existen barreras en el acceso a la información debido a la complejidad de los textos a los que se enfrentan cotidianamente, esto también incide de manera negativa en su participación en otros contextos.

Por otra parte, en los resultados de los trabajos de grado anteriores, se encuentra que la lectura fácil puede incidir positivamente en dichos procesos. En este orden de ideas, se consideró importante construir un material didáctico, físico y accesible cognitivamente para ellos y por ellos, que promueva los procesos de lectura, escritura y comprensión lectora, de manera tal que se logre el acceso a la información y se posibilite el fortalecimiento de otras habilidades de los participantes.

## Capítulo I. Marco Contextual

A continuación, se presentan los contextos que están inmersos en el desarrollo del material didáctico que se presenta en este trabajo de grado y que darán un panorama general para la comprensión de la relación entre el contexto donde se implementará el material con la elaboración del material didáctico. Se inicia con la Institución de Educación Superior (IES): Universidad Pedagógica Nacional (UPN), luego el programa de pregrado: Licenciatura en Educación Especial (LEE) y termina con el programa de proyección social vinculado a esta licenciatura: PRADIF, Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias, del cual se retomará y describirá su historia, actores, funciones y proyecciones.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) consolidada en 1955 como IES, fue fundada con el nombre de Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas en 1927, es una de las pioneras en formación e investigación sobre educación y pedagogía en Colombia desde su oferta formativa a mujeres, hasta 1962 se nombra Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La Universidad está ubicada en la localidad de chapinero, en la dirección Calle 72 No 11-86 del barrio La Porciúncula. Ofrece diferentes programas de formación para maestros en diversas áreas del conocimiento, esto hace parte de la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se encuentra en la página web de la Universidad:

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2020, se destaca la contribución de la UPN al desarrollo de la educación del país, por su aporte a la formación de docentes en distintas áreas del saber y de la investigación, la producción y la difusión del pensamiento pedagógico nacional (Universidad Pedagógica Nacional, 2024)

En este sentido, la Universidad cuenta con 5 facultades: Bellas Artes, Ciencia y Tecnología, Educación Física, Humanidades y de Educación. Esta última la conforman el Programa en Pedagogía, las Licenciaturas en Educación Infantil (LEI), en Educación Básica Primaria (LBP), Educación Comunitaria (LECO) y en Educación Especial (LEE). Cada una de las licenciaturas, tiene una propuesta formativa que busca responder a las necesidades sociales que se van presentando; particularmente la LEE tiene como objetivo “formar educadores especiales que desde una mirada sensible, crítica y propositiva del campo resignifique los saberes de la pedagogía, la educación y la didáctica [...]” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024). Por ello, la LEE le apuesta desde la formación de educadores

especiales, a un impacto social y político que ubique la educación en el centro y que logre trascender contextos y barreras.

De esta manera, la formación se vincula con la inclusión de personas con discapacidad a diferentes campos, el universitario o de manera externa, ofreciendo programas de proyección social que vinculan a la comunidad. Esta licenciatura tiene tres escenarios que ofrecen diferentes servicios sin ánimo de lucro, dirigidos a personas con discapacidad y sus familias: Aula Húmeda (AH), la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa, el Programa de Apoyos para Personas con Discapacidad y/o Talentos excepcionales y sus Familias (PRADIF). Cuenta con dos proyectos articulados a la LEE Manos y Pensamiento: Inclusión de Estudiantes Sordos a la Vida Universitaria y el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos.

Brevemente, PRADIF está adscrito a la Licenciatura en Educación Especial, fue creado a partir del trabajo de grado de un grupo de estudiantes de la licenciatura en el año 2015 bajo la coordinación y acompañamiento de la docente Libia Vélez Latorre. El programa tiene como es “contribuir a los procesos de inclusión y participación de las personas con discapacidad (PcD) y/o talentos o capacidades excepcionales y sus familias, por medio de tres apoyos: Orientación informativa, Formativo y Valoración Pedagógica.” (Universidad Pedagógica Nacional, 2024)

A continuación, se retomará cada uno de los apoyos:

**Apoyo Orientación informativa:** Busca orientar acerca de los programas y servicios de carácter público y privado, que ofrece la ciudad de Bogotá a las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales y sus familias, en los sectores de educación, salud, bienestar social, orientación vocacional, servicios profesionales, trabajo, recreación y deporte.

**Apoyo Formativo:** Contribuye al proceso de formación de las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales, familias y cuidadores, así como también de estudiantes, docentes y profesionales afines a la educación, comunidad educativa de la UPN y el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), en temas relacionados con las personas con discapacidad, el enfoque de derechos, la educación inclusiva

**Apoyo Valoración pedagógica:** Identificar las capacidades y habilidades de niños y niñas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales con estos momentos: entrevista inicial, valoración pedagógica, estilo de aprendizaje, informe pedagógico y entrega del informe.

(Universidad Pedagógica Nacional, 2024)

En la actualidad estos apoyos se realizan los miércoles y jueves en la franja horaria de 8:00 a.m. a 12:00 pm, la divulgación de los servicios se realiza por medio de afiches ubicados estratégicamente en las sedes de la UPN y publicaciones en las redes sociales oficiales del programa Facebook e Instagram. Para solicitar alguno de estos servicios, se realiza una entrevista inicial con la persona con discapacidad y su familiar o acudiente para posteriormente direccionarlos al servicio que se ajuste a las necesidades, gustos e intereses de la PcD y su familia.

En el marco del apoyo formativo, se encuentra establecido el grupo Diferentes y Habilidadosos (DyH) con el cual se realizan talleres semanales que tienen en cuenta la Lectura Fácil como medio para realizar diversas temáticas y con ello fortalecer procesos de lectura y escritura según la edad de los participantes. Estos talleres son liderados por docentes en formación de VIII y IX generación que desarrollan su práctica pedagógica en el programa. En estos talleres se realizan los miércoles de 8:30 a 11:00 am, en el edificio C, salones 204 y 205; participan niños, adolescentes, jóvenes y adultos entre los 9 y los 32 años, quienes se acercan al programa como se describió previamente.

Para el primer semestre de 2024 se encuentran 21 participantes con DI y TEA, algunos llegaron al programa solicitando el apoyo formativo y otros desde la fundación IMPULSA; el grupo se dividen en dos subgrupos, 10 participantes pertenecen al primer subgrupo que es el de niños en un rango de edad de 9 a 14 años y 11 participantes en el segundo subgrupo de adultos en un rango de edad entre 15 y 32 años. Se tiene como requisito para la permanencia en los talleres, la asistencia continua, saber leer, escribir y estar en el rango de edad descrito anteriormente. El grupo de estudiantes que desarrollan este material didáctico hace parte del equipo PRADIF a partir del segundo semestre del 2023 hasta el primer semestre de 2025, trabajando específicamente con un grupo de 11 participantes con DI y TEA entre los 9 y 24 años.

## Capítulo II. Planteamiento del Problema

Para abordar la problemática, inicialmente es preciso resaltar que el material didáctico es aquel “conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos pueden ser tanto físicos como virtuales [...]” (Morales, 2012 como se citó en Vargas, 2017). A este pertenecen diferentes recursos utilizados por los docentes para instruir en un aula de clase o recursos adquiridos directamente por quienes buscan aprender de manera autónoma o autodidacta. Dentro de la tipología, Moya (2008) deja ver algunos de los recursos didácticos que se conocen socialmente, entre los cuales están: los manuales o libros de estudio, libros de consulta y/o de lectura, proyectables, medios interactivos, entornos virtuales, entre otros. De los anteriores, se centra la atención en el libro de texto, teniendo en cuenta este es un medio didáctico que tiene presente las características generales de los libros y particularmente de aquellos que se usan en el ambiente escolar. A lo largo del tiempo se han posicionado en las instituciones educativas, pues se han implementado como recurso para conseguir fines académicos y de aprendizaje, apoyando el trabajo que realizan los docentes y los estudiantes.

En parte la problemática se centra en que estos libros, generalmente están diseñados para el acceso a la información de un grupo de personas estándar, es decir, para estudiantes que deben dominar la lectura, la escritura y la comprensión lectora en su totalidad, dejando de lado los estilos de aprendizaje de algunos estudiantes que en el aula o fuera de ella no consiguen interactuar con el libro y se alejan de los contenidos presentados allí. Algunos de estos sujetos son las personas con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista, que se encuentran con barreras en la educación, pues los materiales no son accesibles cognitivamente, es decir la información que se encuentra en ellos no favorece una comprensión de lo que está allí reflejado, esto a su vez impide una participación e interacción con este material, y en ocasiones no se hacen presentes las adaptaciones que necesitan para lograr un aprendizaje y un acceso eficaz al libro de texto.

Considerando las figuras 1 y 2, se visibiliza que, ya sea por la cantidad de información, por la organización o por la forma en que se presenta, no serían accesibles para la población, causando obstáculos en el aprendizaje para ellos, que pueden persistir durante toda su trayectoria académica y durante cada año lectivo. En esto se debe tener en cuenta a los jóvenes y adultos desescolarizados que continúan su educación en casa, pero que no tienen orientación frente al uso de estos libros.

Figura 1

Página 9 de libro de texto “Vamos a aprender lenguaje”

**Ya sabemos**

- Reconocer las características de literatura española.
- Identificar la estructura de distintos tipos de textos.

**Aprenderemos a**

- Valorar los elementos de la épica y lírica grecolatina.
- Interpretar los recursos discursivos de los textos argumentativos.

**Nos sirve para**

- Reconocer la importancia de la cultura grecolatina en el mundo occidental.
- Emplear los recursos discursivos de los textos argumentativos.

**Antes de leer**

**Activa saberes**

- Aparte de los dioses del Olimpo, ¿otro que otros personajes mitológicos has leído?

**Identifica paratextos**

- Observa la ilustración y el vocabulario que acompaña la lectura. Responde ¿cuál puede ser el tema de este relato?

**Explica recursos**

- Ojea el texto y explica la función de los siguientes símbolos: [...] y \*.

**Durante la lectura**

**Comprueba la comprensión**

- ¿Cuál es la actitud de Ericisón frente a los dioses?, ¿cómo se comporta con respecto a Ceres?

**Actualiza saberes**

- ¿Qué relación encuentras entre la diosa Ceres y el castigo que impone a Ericisón?

**Enriquece tu vocabulario**

**aras.** Altar donde se celebran ritos religiosos.

**Ceres.** Diosa romana de la agricultura, las cosechas y la fecundidad. Su equivalente griego era la diosa Deméter.

**blandía.** Mover con la mano algo, especialmente, un arma con movimiento trémulo o vibratorio.

**sacrilégio.** Lesión o profanación de cosa, persona o lugar sagrado.

**profusamente.** Con excesiva abundancia, con profusión.

**Ericisón**

Ericisón despreciaba el poder de los dioses y nunca llevaba a las **aras** incienso perfumado. Se dice también que profanó con el hacha un bosque consagrado a **Ceres**, ultrajando con el hierro los antiguos árboles sagrados. Había allí una enorme encina, robusta y antiquísima, que era ella sola un bosque [...]. “Aunque fuera no ya querido para la diosa, sino la diosa misma, pronto tocará el suelo con su frondosa copa”. Así habló, y mientras **blandía** el hacha lista para asestarle un golpe de costado, la encina de Deo tembló y emitió un gemido, sus hojas empezaron a palidecer a la vez que las bellotas, y también las largas ramas perdieron su color. Cuando la **sacriléga** mano hirió el tronco de la corteza hendida manó sangre, de la misma manera que suele sangrar **profusamente** la garganta de un poderoso toro cuando cae sacrificado ante el altar. [...] Y había vuelto a dirigir sus golpes contra la encina cuando del árbol salieron estas palabras: “Yo, niña predilecta de Ceres, estoy bajo este tronco, y en mi agonía te vaticino que el castigo por tus actos es inminente, cosa que me consuela en mi muerte”. Él sigue adelante con su maldad; por fin, quebrantado por numerosos golpes y atrastrado por cuerdas, el árbol se derrumba, aplastando bajo su peso una gran parte del bosque. [...] [Ceres] meditó una clase de castigo que habría podido despertar compasión, si no fuera porque él, con sus actos, se había hecho indigno de compasión alguna: atormentarlo con la funesta Hambre. Pero puesto que ella no puede ir en persona, pues los hados prohíben que Ceres y el Hambre se encuentren, se dirige a una divinidad de los montes, una agresiva **oréada**, con estas palabras: “Hay en los extremos confines de Escitia un lugar helado, una tierra triste, estéril, sin **mieses** y sin árboles. Allí habitan el Frio perzoso, la Palidez, el Temblor y el Hambre descarnada; ordénale a ésta que se oculte en las despiadadas entrañas del sacrilego Ericisón, y que no se deje vencer por la abundancia de los alimentos, que sea ella la vencedora cuando se enfrente a mis fuerzas.

[...] El Hambre, aunque siempre es contraria a las obras de Ceres, cumple su mandato: un viento la transporta por el aire hasta la casa indicada, se dirige inmediatamente a la habitación del sacrilego, y mientras aquí estaba sumido en un profundo sueño, pues era de noche, le rodea con sus brazos y se insufla dentro de él, sopla en su boca, en su garganta y en su pecho, y difunde el apetito por los conductos de sus venas.

[...] Cuando el sueño se desvanece, entonces se despierta una furiosa ansia de comer que invade su ávida garganta y sus entrañas que arden. No pierde un instante: pide todo aquello que ofrecen el mar, la tierra y el aire, y ante las mesas repletas se queja de que está en ayunas, y reclama más comida en medio de la comida; lo que sería suficiente para enteras ciudades, para todo un pueblo, no es suficiente para uno solo, y cuanto más almacena en su vientre más desea. Así como el mar acoge a los ríos de toda la tierra y nunca se sacia de agua, y se bebe

*Nota.* La imagen muestra la forma en que se ve la información en libros de texto empleados en espacios escolares. Tomado de *Vamos a aprender Lenguaje – Libro del Estudiante 11* (p. 9), MEN, 2017.

Figura 2

Página 13 del libro de texto “Vamos a aprender lenguaje”.

**Literatura**

Realiza todas las actividades en tu cuaderno

### 1.3 La literatura grecolatina

La literatura grecolatina tiene sus raíces en la variada mitología de la región. Tanto los narradores orales como los grandes traductores reelaboraron los mitos fundamentales para escribir sus obras. Ulises, Aquiles, Edipo, Perseo, Teseo, Hércules y demás héroes griegos y latinos primero formaron parte del imaginario popular para luego immortalizarse en las obras que aun hoy leemos.

- La épica es constituida por extensos relatos en verso que narran historias heroicas y fundan los valores éticos, religiosos y políticos. Entre los griegos se destaca Homero, a quien se le atribuye la autoría de la *Iliada* y la *Odisea*, y entre los latinos, Virgilio, autor de la *Eneida*.
- La lírica griega adoptó diversas formas. Se destacan la lírica personal, en la que el poeta componía sus versos y su propia música para acompañar la recitación, y la lírica coral, poesía colectiva que era interpretada por el pueblo durante las fiestas de cosecha, en los días sagrados o en las épocas de dificultades y guerras. Entre los autores líricos sobresalen Píndaro y Safo de Lesbos. En la lírica romana es notable la poesía didáctica y pastoril. Sus autores más representativos son Virgilio, Ovidio y Horacio.

- Entre las formas del teatro griego, la tragedia es la expresión de la madurez y sabiduría de la literatura helénica. Los principales autores trágicos fueron Esquilo, Sófocles y Eurípides. Los griegos también cultivaron la comedia, de esencia satírica. Aristófanes fue el gran comediógrafo griego.
- La fábula, la novela, la historia y la filosofía son otros géneros destacados en la época grecolatina.



Ajora griega cuyo cuerpo se encuentra decorado con una escena en la que Zeus, sentado, toma en asombro con el resto de los dioses del Olimpo.

**Actividades de aprendizaje**

**Interpreta**

- 1 Enuncia algunos de los principales aportes de griegos y romanos al mundo occidental.
- 2 Explica por qué es común afirmar que la civilización occidental nació con la cultura grecolatina.

**Argumenta**

- 3 Lee el siguiente fragmento y responde:
  - La cultura romana se extendió por toda Europa y al final llegó sin grandes cambios desde Inglaterra hasta América. Cualquiera persona culta debía conocer la mitología griega casi tan bien como la Biblia, aunque solo fuera porque el mapa griego del cielo nocturno, aún utilizado por los astrónomos, era un libro ilustrado de los mitos.

*Diálogos y libros de la antigua Grecia (Bogner). www.netpad.com 2016*

- a. ¿Qué es "el mapa griego de cielo nocturno"? ¿por qué era "un libro ilustrado de los mitos"? ¿qué importancia tiene para nosotros en la actualidad?
- b. Explica por qué el autor dice que cualquier persona culta debía conocer la mitología griega tan bien como la Biblia.



Estatua de Neptuno.

**Produce**

- 4 ¿Conoces algún mito griego reelaborado en el cine, los videojuegos o los cómics? Escribe su argumento.

**Evaluación del aprendizaje**

- ✓ Escribe tres elementos que te atraigan del mito que elegiste. ¿Por qué crees que esas historias aún nos atraen?

13

**Nota.** La imagen muestra el texto y actividades que se presentan en libros de texto. Tomado de *Vamos a aprender Lenguaje – Libro del Estudiante* (p. 13), MEN, 2017.

Las anteriores figuras corresponden a un libro de texto digital para grado 11, allí se muestran textos usados para este nivel escolar y algunas actividades que deben realizar. Sin embargo, muchos estudiantes con DI y TEA en ese punto no han adquirido aun el código lecto escrito o si lo poseen el nivel de comprensión aún se encuentra en niveles literales, alejándose de la que se esperaría en este grado por lo que requieren de más tiempo, acompañamiento o adaptaciones para el acceso, es por esto por lo que al enfrentarse a textos como el anterior, encuentran barreras de accesibilidad cognitiva.

Ante esto también es importante tener presente que para mitigar las barreras de acceso a la información en cuanto adquisición de lectura y escritura, se ha venido implementando la lectura fácil que a través de la "redacción de textos adaptados a las necesidades de las personas con dificultades de comprensión lectora" (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021), inicialmente para que personas con DI accedan a la información, esto en contraste con lo anterior, refleja que si bien hay pautas y orientaciones ofrecidas por instituciones que promueven la lectura fácil de acceso público en formato digital; en el caso de Colombia son escasos los textos en lectura fácil, a los que puedan recurrir los educadores que

trabajan con estas poblaciones o en los cuales las personas con DI y TEA puedan consultar temas de interés como por ejemplo textos relacionados con la cultura.

Estos dos aspectos mencionados, configuran la problemática central, pues no se ubican textos para personas con DI Y TEA que favorezcan su comprensión lectora, el aprendizaje de la lectura y la escritura, vinculando el acceso a la información sobre temas de la cultura en lectura fácil. Si bien hay textos de ciencias sociales que abordan temas culturales, estos se desligan de la adquisición de la lectura y la escritura, son presentados en el formato mencionado anteriormente o, por otra parte, existen textos o pautas en lectura fácil en otros países, que no son adecuados para el uso del contexto colombiano y por ende tampoco a las necesidades de la población que participa en los talleres de PRADIF.

Al no encontrar libros de texto que tengan las pautas de lectura fácil, se generan algunas implicaciones en diferentes aspectos del individuo, uno de ellos directamente vinculado a la lectura, la escritura y la comprensión lectora; no dominar la lectura o no comprender lo que se está leyendo, deja como resultado que las personas con DI y TEA encuentren una restricción frente a la información que circula en la sociedad, y que el acceso a ésta sea mínimo limitando la participación del sujeto en la sociedad, ya que según lo menciona la Agencia Nacional de Discapacidad (2023) estos contenidos “se presentan sin considerar las diversas maneras en las que las personas con discapacidad pueden comprender, leer o percibir información” (p.6). La información que circula socialmente suele tener características como letra pequeña, lenguaje técnico, frases largas o párrafos extensos y palabras con altos niveles de abstracción, entre otros ejemplos que nos presenta esta agencia, hacen parte de los aspectos presentes en la población que se atiende en el programa.

Al enfrentarse a estas barreras se involucran aspectos de la vida personal, como la autonomía e independencia en la toma de decisiones y paralelamente sobre su futuro, puesto que para acceder a ese contenido requerirán de otra persona como apoyo constante para comprender su entorno. Por ello es fundamental asimilar que “para todas las personas la lectura es una herramienta esencial para acceder a la información, y la escritura una forma de expresar la creatividad, que les permite crecer personalmente y conseguir una mayor autonomía y seguridad.” (Down España, 2017). Entonces al no darse la importancia a la vinculación que tienen estos procesos, se fragmenta también lo que se le enseña al niño, joven o adulto tornando la lectura y la escritura como contenido netamente académico, todo esto reflejado en los libros de texto a los que se acceden.

Otro de los aspectos ligado al acceso a la información es el acceso al conocimiento de la cultura, puesto que la mayoría de información se presenta en libros o formatos audiovisuales que no alcanzan a ser accesibles para las personas con discapacidad; en un estudio investigativo realizado por Martín y Muñoz (2007) explican que “Las personas con discapacidad suelen citar la falta de información accesible como la razón principal por la que desistieron de planear una visita, o por la que no disfrutaron tanto de la experiencia como habían esperado.” (p.38). Lo anterior, es una evidencia de cómo la falta de acceso a la información trae consigo más dificultades de participación en otros aspectos de la vida.

Y uno de los últimos impactos que tiene esta problemática, es la poca participación y/o socialización en ambientes sociales, educativos y laborales, siendo esto imprescindible para el desarrollo de estos sujetos, al respecto afirma Down España (2017): “Además, la lectura y escritura compartida con otras personas ofrece una puerta de entrada a la participación en la sociedad.” Con esto se demuestra que no es solo un asunto de carácter individual o personal, pues trasciende a la parte social, lo que significa que la persona con discapacidad llega a entender y leer el mundo que las personas sin discapacidad ya dominan.

Ante esta problemática, involucrar la lectura fácil en la producción de textos, en primer lugar, haría un aporte a los textos en lectura fácil, pues respondería a las demandas de la población de textos accesibles cognitivamente, la cual es una de las necesidades observadas en el contexto; a su vez podría ser provechoso para los niños, jóvenes y adultos con DI y TEA e indirectamente para sus familias, pues tendrían autonomía en diferentes aspectos de sus vidas. El libro de texto permitiría articular diferentes áreas disciplinares o de conocimiento puesto que se retoman la lectura y la escritura, enlazadas a un trabajo en otras áreas, como lo son las ciencias sociales o en habilidades que hacen parte del sujeto, por ejemplo, el fortalecimiento de habilidades para la vida diaria; este material lo usarían las personas con discapacidad y los docentes para el trabajo en el área pertinente, buscando aplicarlo en sesiones pedagógicas, en espacios de esparcimiento o estudio.

**Pregunta Problema**

¿Mediante qué material didáctico de LF se contribuye a los procesos de lectura y escritura en niños, jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

**Objetivo general**

Diseñar un material didáctico en lectura fácil que contribuya a los procesos de lectura y escritura en niños y jóvenes con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA).

**Objetivos específicos**

- Identificar los elementos del material didáctico partiendo de las necesidades e intereses de la población, los parámetros de lectura fácil, el Diseño Universal para el Aprendizaje y los lineamientos curriculares.
- Construir el material didáctico en lectura fácil para el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, tomando como tema central las regiones naturales de Colombia.
- Evaluar el material didáctico mediante la validación por profesionales, niños y jóvenes que participen en la implementación de este.

## Justificación

Esta propuesta de material inicia con el rastreo de libros de texto para el área de ciencias sociales, material didáctico en general (si lo hay en Colombia) diseñado para estas poblaciones que están enfocados en otras áreas o sobre alguna contenido académico, investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura de las personas con DI y TEA, y trabajos de grado en los que se hace uso de la lectura fácil como herramienta de accesibilidad cognitiva para contribuir a los procesos de comprensión de niños y jóvenes con DI como los elaborados por generaciones anteriores en PRADIF, estos grupos de egresadas trabajaron bajo la modalidad del Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI), realizados por la generación VI, el primero titulado “Habilidades comunicativas en niños y adolescentes con D.I” en el cual se buscó fortalecer las habilidades comunicativas de niños y adolescentes con D.I a través de “la lectura fácil” para la participación social por medio del taller llamado “Leyendo aprendo”. Por otro lado, el segundo trabajo titulado “Implementación de la “lectura fácil” en jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual” con este se aportó a la contribución en el acceso a la información y participación social, por medio de un club de lectura “Aprendo Fácil”. Teniendo en cuenta las conclusiones de dichos proyectos y después de realizar una lectura de las proyecciones dejadas por los equipos, se tomarán como referente para la elaboración del material didáctico como mencionan Acosta, Orjuela y Suárez (2023):

Se recomienda continuar implementando propuestas pedagógicas que reconozcan a la población con D.I. desde el enfoque social, esto con el objetivo de que las estrategias que se planteen tengan como base la identificación de debilidades, habilidades, potencialidades, gustos e intereses de los sujetos; todo esto con el propósito de que las propuestas den respuesta a las necesidades y requerimientos de las poblaciones. (Acosta, Orjuela & Suárez, 2023, p. 156)

De la misma manera, como se identificó la necesidad de fortalecer la lectura y la escritura en 11 de los participantes del taller DyH quienes están por ahora en un nivel intermedio de “Lectura Fácil”, es decir identifican vocabulario y expresiones de la vida cotidiana, acciones afirmativas o imperativas e ilustraciones, aspectos pertenecientes a este nivel (García, 2021), respondiendo a esta necesidad, se retoma también la proyección de las mismas autoras:

Se sugiere que las próximas generaciones del programa PRADIF continúen fortaleciendo, los procesos de lectura, escritura, y comprensión lectora pues se demostró que, al trabajar en estos, los jóvenes participan de manera de más activa en los

diferentes contextos, lo que significa mayor inclusión social. (Acosta, Orjuela & Suárez, 2023, p. 156)

La lectura socialmente se considera como habilidades esenciales en la vida para cualquier persona, se puede entender este ejercicio como un proceso de interacción entre el sujeto y el mundo, el cual le permite interpretar relaciones relevantes presentes del entorno con el sujeto por medio de un acercamiento y acceso a la información, así como lo afirma Solé (1994):

Poder leer, es decir, comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de manera decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que la a lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada (Solé, 1994)

Por otra parte, tenemos la escritura como un proceso que va a la par con la lectura, entendiendo la escritura como una habilidad que permite adaptar vocabulario, oraciones e ideas de forma coherente y estructurada, como lo expresa García (2012): “Es una capacidad intelectual que implica disponer de tres competencias básicas: Una competencia lingüística, una competencia cognoscitiva y una competencia comunicativa” (p.42).

Con referencia a lo previamente anotado, se puede entender la lectura y la escritura como procesos cognitivos complejos y como habilidades necesarias e importantes en el desarrollo y para la vida. Poder leer y escribir permite acceder al conocimiento general, el acercamiento a la resolución de problemas y al desarrollo de las habilidades del pensamiento; teniendo en cuenta lo anterior, la población con DI y TEA requiere tener un acceso a la lectura y escritura para su crecimiento personal y cultural por medio del acercamiento a la información.

Es por esto que se retoma la lectura fácil, puesto que brinda la posibilidad de leer el contexto y hacerlo comprensible universalmente, ya que favorece los procesos de comprensión de las personas con dificultades comprensivas o limitaciones en la adquisición de la lectoescritura, por lo cual en el desarrollo del libro de texto propuesto, se retoma el grupo poblacional con DI y TEA que participan en PRADIF, de manera que mejoren sus procesos de participación en todos los sentidos y en especial del fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, teniendo en cuenta que la lectura fácil es “método que recoge un conjunto de pautas y recomendaciones relativas a la redacción de textos al diseño y maquetación de documentos y a la validación de la comprensibilidad de los mismos, destinado a hacer accesible la información

a las personas con dificultades de comprensión lectora” (Norma UNE 153102, 2018 en Plena Inclusión, 2024)

En este orden de ideas, el tener acceso a un libro de texto adaptado en lectura fácil es un recurso de vital importancia entendiendo que el libro de texto “es un medio didáctico que revela las características generales de los libros y, de manera particular, las de aquellos que desempeñan funciones en el ámbito escolar” (Borja, p. 2, 2005), es decir, que este tipo de textos están considerados para favorecer los procesos cognitivos de las personas que los desarrollan o que interactúan con estos, en este caso COLEPA está pensado para generar una evolución significativa en los procesos de lectura, escritura y comprensión lectora de las personas con DI y TEA.

Si bien en la sociedad hay un sin número de material audiovisual, gráfico y escrito que ofrece información sobre la cultura, al revisarlos desde los criterios de accesibilidad cognitiva pocos de ellos serían aceptables. De acuerdo con lo anterior, se encuentra que “A menudo los textos tienen un exceso de tecnicismos, una sintaxis compleja y una presentación poco clara y, además, el 30% de la población tiene dificultades lectoras.” (Apropa Cultura, 2022) este grupo poblacional accede a revistas, folletos o información sobre tradiciones y costumbres, que se pueden encontrar en museos, tradición oral, mitos y leyendas, medios de comunicación masiva y en general acervo cultural que no son accesibles cognitivamente.

Comprender la cultura es fundamental para ser un agente activo dentro de ella, la lectura de contexto y el acceso a información sobre las dinámicas culturales de un lugar permite a las Personas con Discapacidad (PcD) encontrar menos barreras culturales ya que estar en un entorno que entiende y reconoce, lo que implica directamente que va a tener una participación en él. Así mismo favorecer los procesos de comprensión ayuda a la PcD a tomar decisiones de manera autónoma sobre su vida y el sentido que quiere darle a la misma, así como también le permitirá acceder a nuevas actividades y enriquecerle como persona.

### **Capítulo III. Antecedentes**

Para el presente proyecto se revisan las siguientes investigaciones en un rango de 9 años que comprenden desde el 2014 al 2023 alrededor de los campos: el desarrollo de procesos de lectura y escritura en DI y TEA, la implementación de la lectura fácil en entornos

educativos, la vinculación de temas en torno a la cultura relacionada al aprendizaje de la lectura y la escritura.

### **Recursos, Materiales o Estrategias para la Lectura y Escritura en DI y TEA**

En el año 2019 para obtener la Especialización en el Arte de los procesos de Aprendizaje, de la Fundación Universitaria Los Libertadores, sede Bogotá en Colombia se realiza la investigación titulada “Estrategia Metodológica mediada por la música para la adquisición del proceso lectoescritor de niños con autismo.” Rodríguez, en la cual a partir de la estrategia entre letras canto, leo y aprendo, “se generan mejores procesos de adquisición del código lecto escrito en niños de 2 a 5 años con autismo en el jardín Infantil Angelitos San Agustín” (p. 5), esta propuesta orientada desde el método global y desde la anticipación, escucha y canto, refuerzo grafo motriz y autonomía y comprensión, tuvo como producto la elaboración de una cartilla y otros recursos para acompañar y desarrollar el objetivo.

En esta investigación, se concluyó la importancia de una formación docente en cuanto al conocimiento del aprendizaje de la población con TEA para así mejorar la atención a los niños; por otra parte, se reflexiona frente a las estrategias que se suelen utilizar para la lecto escritura encontrando que es común hacer uso de la presentación de vídeos, sin embargo, estos no son suficientes y según la autora: “para que tenga una función real en el desarrollo de la lecto escritura debe enmarcarse en lo que se denomina el método de lectura global” (p. 29); en este sentido se deben integrar estrategias acordes a las necesidades y niveles educativos del estudiante, adicionalmente estrategias como la planteada en este trabajo de investigación, permite “que esta comunidad educativa aprenda a integrar diferentes elementos artísticos como la música, las expresiones gráficas y corporales con el proceso de la lectoescritura, adaptándolo a sus distintos espacios académicos” (p. 30).

De esta apuesta metodológica, se puede tomar la relación que se logra de la adquisición de la lectura y escritura, vinculando elementos como la anticipación y la autonomía en los procesos de aprendizaje, así como tener presente que, aunque se desarrollen materiales como cartillas alrededor de esta temática, es importante planear o implementar espacios para poder ejecutarlos y tomar un plan de acción para lograr una interdisciplinariedad. Por último, la formación frente a las características de aprendizaje de la población con TEA para lograr responder a las necesidades de esta población.

Un segundo trabajo revisado, de la autora Rodríguez (2021) de la Universidad Pedagógica Nacional, de Bogotá Colombia, lleva como título “Recursos digitales para promover la lectoescritura en estudiantes con TEA”, desarrollado para obtener el título de pregrado de la Licenciatura en español e inglés este vincula la lectura y la escritura con el desarrollo de herramientas digitales para la población con Trastorno del Espectro Autista. En este trabajo la investigadora desarrolla una serie de cartillas digitales, “Pieza por pieza: Aprendo a leer y a escribir” la cual tiene unidades que se basan en los niveles de escritura, por lo cual en cada unidad hay estrategias para los diferentes de niveles. (p.60) junto a lo anterior se aborda también la enseñanza de la lectura, por lo cual este material también se dirige a los docentes. La metodología está sustentada desde el enfoque de innovación pedagógica, se divide en fases que van incluyen la identificación del problema, la recolección de información, el diseño de recurso de innovación y las conclusiones y reflexiones, además, se elaboran las cartillas; que, aunque no fueron aplicadas en un contexto, la autora deja una serie de orientaciones para la implementación.

Algo importante de mencionar en esta investigación, fue la validación del material y de los instrumentos propuestos por la autora, realizada por un especialista en pedagogía lúdica y otro aspecto fue que no solo se consideró en si el recurso, sino en plantear rejillas para evaluar el proceso de elaboración de este. Una de las conclusiones, fue “el reconocimiento de la lectura y la escritura como procesos fundamentales no solo para el desarrollo académico sino también para la interacción e inclusión social” (p. 68), esto fue lo que en esencia motivó al desarrollo de la propuesta.

Teniendo en cuenta lo anterior, se toma como elemento orientador la validación realizada por un profesional en el campo que está inmersa la temática sobre la cual se desarrolla la propuesta, esto fue importante reconocerlo, puesto que el criterio de una persona externa cuya visión esté permeada por la experiencia, lleva al mejoramiento y adaptación del material haciéndolo más pertinente en cada ajuste que se deba hacer.

Continuando, en el año 2023 en Puerto Colombia, en la Universidad del Atlántico se realiza la tesis de pregrado titulada “Estrategias didácticas para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en estudiantes con TEA de alto funcionamiento de una institución educativa” en el campo de la Educación Especial, escrita por Mercado y Oquendo, cuyo objetivo fue “fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con TEA de alto funcionamiento mediante la aplicación de estrategias didácticas”

(p.14), esta investigación se situó desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y el diseño de la propuesta fue la investigación acción.

Dentro de esta propuesta se aplicaron test para la comprensión lectora, entrevistas para los docentes y una rúbrica para el diseño y efectividad de la propuesta didáctica; estos instrumentos de recolección de datos fueron fundamentales dentro de la investigación, ya que a medida que eran aplicados y analizados, iban arrojando premisas como “que los docentes tienen conocimientos acerca del trastorno estudiado, pero sus estrategias no son las más apropiadas para lograr la atención de estos niños logrando así el proceso de aprendizaje significativo” (p. 29), además, al llevar a cabo este ejercicio se fueron descubriendo qué necesidades aún persisten en los participantes y cuáles fueron suplidas a partir de las rúbricas en las que se llevaron los registros respectivos; por otra parte, las autoras encuentran que “la metodología más empleada en la adquisición de la capacidad de lectoescritura se denomina lectura global” (p. 30) y que alrededor de estas se suman una serie de diferentes estrategias para el fomento de la lectura en niños con TEA que condensan el centro del proyecto.

Las autoras finalizan el texto realizando la vinculación del aprendizaje de la lectoescritura con la importancia que esta tiene para el desarrollo cultural y la interacción social, por lo cual las investigadoras afirman que “es necesario que tanto docentes como padres de familia trabajen conjuntamente para traer consigo aprendizajes satisfactorios” (p. 32).

Este proyecto en particular orienta sobre algunas estrategias que se pueden tener en cuenta para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, como lo son las estrategias lúdicas, esto es significativo puesto que brinda una posibilidad de mediar la implementación del libro de texto COLEPA, teniendo en cuenta que no solamente se cumple el objetivo desarrollando el material, sino que se debe plantear una propuesta con la población objetiva en la cual ellos puedan interactuar y observar la efectividad de este, de manera que así como lo menciona la autora, este aporte no solo es a la lectura y a la escritura, sino también a otros campos, como el social.

Concluyendo esta primera parte de antecedentes, en el campo de la Logopedia en España de la Universidad de Valladolid, Alonso el año 2022 realizó el trabajo de fin de grado denominado “Uso del método global para el aprendizaje de la lectoescritura en niños con síndrome de Down” uno de los propósitos de esta fue:

Investigar sobre los principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura con el objetivo de conocer las diferentes metodologías empleadas en la enseñanza de la lectoescritura, para conocer cuál es la más adecuada para utilizar con las personas con síndrome de Down. (Alonso, 2022, p. 12)

Por lo cual, se realizó una revisión bibliográfica que comprende los años 2000-2022, que contenía categorías como “lectoescritura”, “método global”, “método fonológico” y “Síndrome de Down”, al aplicar esto la autora selecciona 29 artículos sobre los cuales lleva a cabo un análisis obteniendo diferentes resultados, por ejemplo frente a cuál método es más eficaz para la enseñanza de la lectoescritura, al respecto, una de las visiones que retoma la autora es: “todos los artículos analizados que hablan del motivo de elección del método global basan sus justificaciones en las características cognitivas que presentan la población con síndrome de Down.” (p. 26), a partir de esto establece una serie de ventajas y limitaciones de cada uno de los métodos que han sido empleados con esta población. Por otra parte, en esta investigación se encuentra que el método global es el mayormente usado en España, y aunque trae beneficios para el aprendizaje, limita frente a la lectura de palabras nuevas. Así mismo concluye que:

Todos los artículos analizados muestran diversas limitaciones, como el número de muestra utilizada, la escasez de variables a tener en cuenta, la ausencia de una valoración a largo plazo para comprobar la eficacia y la interpretación de los resultados de forma subjetiva y no empírica. (Alonso, 2022, p. 35)

Las revisiones realizadas fueron fundamentales, porque como se visibilizó algunas brindan elementos que se pueden tener en cuenta para llevar a cabo en el diseño e implementación del material que se propone en este proyecto; adicionalmente tener un campo amplio de estas perspectivas lleva a que se conozcan y se evalué la pertinencia de las diferentes formas de enseñanza de la lectura y la escritura, lo que deja observar que no existe un solo método, forma o estrategia que sea más efectiva o mejor para implementar con esta población, cada una se va adaptando a la necesidades de la misma buscando un beneficio para los sujetos.

En esta línea, en los trabajos también se identifica que para alcanzar lo mencionado se proyectaron diferentes materiales digitales o propuestas por fases para el aula; la heterogeneidad de estas lleva a revisarlas, ver en qué cosas en el campo se han desarrollado, así mismo ir constituyendo y pensando en lo innovador de trabajos posteriores. Por último, la

participación de la población es imprescindible, ya que en el caso de COLEPA esta direccionará el camino y cómo se logró un aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos planteados. Por otra parte, pensar el material no solo para la población, sino también para las personas que rodean a las personas con DI y TEA, esto se hace a través de los manuales de uso que fueron utilizados en algunos de los trabajos realizados.

### **La Lectura y Escritura vinculada al Aprendizaje de la Cultura**

En este tópico, se llevó a cabo un rastreo de investigaciones en Colombia en las que se encontraron 3 referentes al tema, en estas se utilizan diferentes recursos o la elaboración de material. La primera, se desarrolló en la Pontificia Universidad Javeriana el año 2017 por Alemán, Torres y Vélez su título fue “¡Exploro la lectura y la escritura!: Diseño de un material didáctico para el desarrollo de la lecto-escritura en español como segunda lengua para niños de la comunidad wayuu”, este trabajo de grado de la Licenciatura en Lenguas Modernas da razón de los pocos materiales disponibles orientados a cumplir las necesidades como el aprendizaje de la escritura a la vez que se fortalece la cultura, en este proyecto se propuso un material el cual se adaptó al contexto (p.7), fue una cartilla basada en los elementos culturales de la comunidad, esta abordó diferentes mitos, leyendas o algunas canciones; la ruta metodológica empleada en este trabajo fue la propuesta por Tomlinson (2011) para el desarrollo de materiales.

El objetivo central del proyecto fue, estuvo direccionado hacia el desarrollo de una segunda lengua (L2) “Diseñar un material didáctico que permita desarrollar la lecto-escritura en español como L2 basado en elementos culturales de la comunidad wayuu.” (p. 18), para lograrlo se hizo una identificación de las necesidades de la población, la determinación del tipo de diseño para el material y por último revisar la efectividad del material en la comunidad. Esto hace parte de la metodología que las autoras revisaron, puesto que se hizo necesario que ellas se adentraran al territorio para conocer la cultura, que fue el elemento mediador para el desarrollo del material, así, el enfoque de investigación fue la acción-participativa, pues en el proceso de construcción se dio la interacción con los niños y maestros de la comunidad.

Se establecieron cinco etapas, de las cuales surgió la cartilla titulada “Exploro la lectura y la escritura”, esta tiene seis unidades y cada una de ellas “está relacionada con un tema cultural de la comunidad, están diseñadas en blanco y negro para que los niños tengan la oportunidad de colorearla y así trabajar la motricidad fina” (p. 84), la elaboración incluye una “variedad de elementos culturales propios del contexto, al igual que actividades pertinentes para

el desarrollo de la lecto-escritura.” (p. 91), esta fue implementada y los docentes de la institución educativa evaluaron la cartilla, proporcionando algunos aspectos con relación a la aplicación del material.

De este trabajo, se retomó para revisión el autor de la ruta metodológica propuesta ya que es pertinente a lo trabajado frente a la elaboración de materiales, las fases planteadas se pueden adaptar teniendo en cuenta las necesidades particulares del trabajo. Así que, aunque esta investigación se oriente a la enseñanza de una segunda lengua, tiene elementos estructurales que orientan y se pueden retomar.

Un segundo trabajo, realizado por Bolaño (2022), de la Universidad de la Sabana en Bogotá se denomina “Promoción de la lectura y escritura a través de las tradiciones orales entre padres, maestros, niños y niñas de 8 a 10 años del centro etnoeducativo rural Ishachimana sede villa Sara” para la Maestría en Educación, este trabajo surge de la necesidad identificada en primer momento por docentes del Centro Etnoeducativo Rural Ishachimana experimentada en el aula, frente a los problemas de escritura y comprensión de lectura observada en los estudiantes con cierta dificultad en su aprendizaje” (p. 10), por esto el objetivo fue la promoción de habilidades en la lectura y escritura tomando los juegos tradicionales orales propios de la comunidad.

La metodología implementada tuvo en cuenta “un tipo de investigación cualitativa centrada en el enfoque de Investigación Acción-Participativa, en esta intervinieron familias, docentes y la comunidad quienes aportar soluciones a la problemática planteada”. (p. 57), sobre esta se estableció el propósito de diseñar un proyecto de aula que se denominó “Leo y escribo las tradiciones de mi cultura Wayuu”, este como se mencionó anteriormente tuvo en cuenta los juegos y elementos propios de la cultura del pueblo (mitos, leyendas, coplas, recetas de cocina etc.). Al igual que en la anterior, se desarrolla en cinco fases: diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación y sistematización), a pesar del acercamiento con la problemática, esta propuesta no fue implementada y la propuesta del proyecto se encuentra en el documento.

Al hacer un acercamiento a este, se pudo observar la cartilla propuesta y las actividades allí reflejadas, estas dejan una perspectiva de cómo se establecen las diferentes actividades teniendo como base textos culturales, al fomento de la escritura y la lectura. Por otra parte, al observar el material, se ve la importancia de implementarlo y ver si cumple el objetivo con el cual se piensa inicialmente.

Concluyendo, se toma un tercer trabajo de grado para la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula, de la Universidad de la Sabana en Bogotá, hecho por Pérez, Piedrahita y Plata (2023), este tiene por nombre “Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes a partir de los elementos culturales haciendo uso de la música”, tuvo como objetivo general “Diseñar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de lectura y escritura de los estudiantes a partir de los elementos culturales haciendo uso de la música.” (p. 21), en el diseño metodológico se tuvo en cuenta la investigación cualitativa y bajo parámetros de la investigación acción educativa, para lo que se tuvieron en cuenta diferentes instrumentos de recolección de datos, de esta manera “se desarrollan las planeaciones que se programaron y organizaron con el objetivo de convertir esas debilidades en fortalezas” (p.61), por lo cual se realizó una caracterización para identificar los niveles de lectura y escritura, con esto se desarrolló la propuesta “Los elementos culturales y la música, hacia las mejoras de las competencias lectoras y escritoras”, esta conservó el objetivo general de la investigación, los contenidos estuvieron enmarcados en las letras de algunas canciones colombianas, los mitos y leyendas colombianos.

A medida que se implementaban las sesiones, se iba evaluando el nivel de producción textual y de comprensión lectora, esto se consolidó en los resultados debido a que los autores describieron la propuesta como exitosa, pues los sujetos con los que se desarrolló lo anterior:

manifestaron esa alegría, incluso con las actividades que se realizaron dentro del aula con las canciones, las cuales bailaban, coreaban y hasta llevaban el ritmo con los diferentes útiles escolares, se demuestra que la música como herramienta didáctica permitió que los estudiantes avanzaran en la comprensión lectora, producción textual, reglas ortográficas y habilidades motrices” (p. 108)

Adicionalmente mencionan las autoras, que con esa estrategia los estudiantes demostraban algunos saberes tradicionales propios y de los otros, fue una estrategia completa en cuyos resultados se reflejan que “se hace notorio una mejora general en los diferentes niveles de comprensión lectora” Avance en el nivel literal, inferencial y crítico (p. 115), al final no solo logró un impacto en los estudiantes, sino también en los demás docentes de la institución.

A partir del rastreo realizado, se encuentran pocos trabajos relacionados con la cultura y el fortalecimiento o aprendizaje de la lectoescritura, por lo que esto constituye un elemento sobre el cual se puede trabajar, ya que como se vio en trabajos anteriores se obtienen resultados favorables no solo en la lectura y la escritura, sino también en la parte cultural. Es

por esto por lo que COLEPA, tiene el propósito de enfocar su perspectiva hacia la integración de la cultura como elemento del desarrollo y el reconocimiento social con el fortalecimiento de los procesos lectores y escriturales, llevándola más allá de la enseñanza en las comunidades étnicas.

### **La Implementación de la Lectura Fácil en Procesos Educativos**

Teniendo en cuenta que la lectura fácil representa el elemento central para el desarrollo del material didáctico, se buscaron diferentes estudios dentro y fuera de Colombia para revisar el posicionamiento de esta herramienta de accesibilidad cognitiva en los procesos educativos de las personas con discapacidad. A continuación, por fecha se describirán algunos trabajos de España en los que se aborda la lectura fácil, para después finalizar con las investigaciones realizadas en Colombia.

Inicialmente, se retoma la investigación realizada para trabajo de fin de grado en la educación infantil, de la Universidad de Valladolid denominada “La lectura fácil: análisis de una herramienta para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” por Salvador (2014), quien plantea como finalidad dar a conocer la lectura fácil para la inclusión y la diversidad en el aula, para lo cual elaboró una propuesta práctica con secuencia de actividades encaminadas al mejoramiento de la lectura y la fácil comprensión del texto. Siguiendo algunos objetivos que direccionaron su propuesta:

- Analizar los procesos de lectura y escritura.
- Conocer las dificultades de comprensión lectora que los alumnos pueden presentar.
- Analizar la herramienta de Lectura Fácil.
- Elaborar una propuesta práctica con el uso de materiales en Lectura Fácil

(Salvador, 2014, p. 6)

La metodología implementada fue basada en el constructivismo, teniendo presente el aprendizaje significativo se llevó a cabo la propuesta práctica en una secuencia de actividades mediadas por un libro en lectura fácil. Fueron 5 sesiones, articuladas con diferentes actividades y una evaluación por cada sesión. No se puso en práctica esta propuesta, por lo que se desconocen los resultados de la secuencia, pero se dejan algunos posibles que se deberían considerar en el uso del material, es así como una de las conclusiones fue “también hemos sido conscientes de la importancia de la lectura y la escritura porque sin ellas, muchas de las

acciones que día a día vivimos serían más complicadas de realizar ya que estamos rodeados de palabras y textos escritos” (p. 56). Este trabajo, permite diferentes actividades alrededor de un libro en lectura fácil, lo que representa una oportunidad ya que deja ver las sutilezas y los detalles del libro para fortalecer los estudiantes, aprendiendo a escribir y comprender y al disfrute de la lectura.

Otra de las fuentes encontradas, fue elaborada en el año 2017 en la Universidad de Barcelona por Fernández cuyo título fue “Diseño de un club de lectura fácil para jóvenes con trastorno del espectro autista”, en el área de la Biblioteconomía. Este trabajo partió del estudio de las características más importantes de las personas con TEA y una búsqueda de clubes de lectura que tuvieran una propuesta parecida; por esto el trabajo “será una oportunidad para colaborar y poder ayudar a la población con TEA a través de la lectura.” (p.4). El desarrollo de la metodología giró en torno a lo mencionado, por eso se basó en la búsqueda y recuperación de la información; luego se estableció el diseño del modelo de Club de lectura fácil, que recogió aspectos como la ubicación, la selección del libro, el público, los recursos y un plan de acción.

Una biblioteca fue la encargada de realizar la adaptación del libro “La última hoja” para el club de lectura, posteriormente se describieron las sesiones en las que se llevó a cabo el club, en cada una se fueron retomando capítulos o fragmentos del texto propuesto, los cuales estaban acompañados de preguntas o actividades que se iban relacionando con esto. Finalmente, dentro de este apartado metodológico la autora plantea unas actividades complementarias, que se pueden vincular con lo propuesto en el club de lectura.

Por otra parte, se establecieron unas preguntas para tener en cuenta en la evaluación del club de lectura fácil en la que se debe contar con la participación de diferentes actores, la autora termina afirmando el cumplimiento de los objetivos porque se logró el diseño adecuado para jóvenes con TEA, adicionalmente afirma que “la lectura sí es un vehículo para integrar socialmente a personas con TEA. La literatura crea en ellos nuevos y variados temas de interés que se les presentan en el club.” (p. 36).

Es influyente reconocer en esta investigación el impacto de la lectura fácil en la lectura, ya que, como se reconoció, también impacta en la mejora de las condiciones laborales o sociales de las personas con TEA, por lo que obliga a que en el planteamiento de propuestas con lectura fácil no se descuiden los aspectos positivos que esta trae a diversos campos.

En contraste, para el trabajo de grado para la maestría en educación primaria, de la Universidad de Cantabria en el año 2018 se desarrolla la investigación “Escritura espontánea basada en el método de lectura fácil como recurso para el alumnado con necesidades educativas especiales” elaborada por Sanjuan, el trabajo reúne dos estrategias que ayudan a la mejora de la competencia oral y escrita, una de ellas es la escritura espontánea y la otra es la lectura fácil, para evidenciarlo se desarrolló una intervención dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, como es mencionado en el documento. Para ello la intervención se centró en un pretest, un test y un pos test.

Dentro de la metodología aplicada, se describió en primer lugar la cantidad de participantes y los rasgos etarios del grupo, los sujetos participantes presentaban diversidad de diagnóstico entre los cuales estaban personas con TEA y DI leve, inicialmente se plantearon seis sesiones, aunque hubo flexibilidad en cuanto al tiempo de implementación pues el centro con el que se llevó la propuesta destinó desde finales de febrero hasta principios de mayo.

Se inicia con la evaluación de la lectoescritura, la cual se hizo desde un nivel bajo que responde al ciclo de educación primaria, aumentando a medida que se iba encontrando una respuesta por parte de los participantes. (se tuvieron en cuenta actividades de lectura en voz alta, dictados de palabras y textos, comprensión de textos, entre otras). Lo anterior fue importante porque según la autora se logró “diferenciar dentro del grupo general, tres subgrupos en torno a la necesidad de apoyo y a la capacidad de realizar las pruebas” (p. 24), seguidamente se llevó a cabo un estudio de los gustos y aficiones de los participantes para luego concretar las temáticas de las sesiones.

Un aspecto de importancia que surge del trabajo es la necesidad de la formación de las personas en lectura fácil, a fin de dar respuestas a las necesidades que iban surgiendo. Lo que demostró al intervenir en las diferentes sesiones y así mismo en los resultados que iban encontrando pues los participantes “son capaces de cumplir algunos de los objetivos de la lectura fácil, como escribir una sola frase, utilizar tiempos presentes, etc.” (p.37), así se fue afirmando algunas de las investigaciones hechas en el campo de la lectura fácil frente a cómo facilita la comprensión y la escritura, es así que la autora enfatiza en que hay “diversos métodos que podían ayudar a las personas con discapacidad intelectual, y probablemente, de la Lectura Fácil fue del que menos se habló”. (p. 40).

Del trabajo, se puede ver que es uno en los que se consigue vincular la lectura fácil en los procesos escriturales de diferentes poblaciones que presentan dificultades, dejando ver que

es un camino viable por el cual fortalecer la lectura y la escritura; además en el que se obtiene un aprendizaje y una mayor interacción con el texto, discriminando no solo aspectos gráficos, sino también textuales.

Concluyendo la búsqueda en universidades fuera de Colombia, se encontró un último trabajo de magister hecho por Casañas en los años 2020-2021, este se tituló “Diseño universal para el aprendizaje: la lectura fácil como recurso clave para promover la accesibilidad cognitiva del alumnado”, esta se enmarco en la educación inclusiva de manera que se busque promover la creación y uso de recursos accesible al alumnado (p. 2); lo anterior tomando como base el DUA de manera que todos puedan participar. El proyecto, se centró:

“en promover y mejorar la accesibilidad cognitiva del alumnado de latín de 2.º de Bachillerato del IES El Sobradillo, destacando el papel de la Lectura Fácil como una herramienta fundamental de adaptación de contenidos, conforme a las reglas recogidas en la UNE 153101” (Casañas, 2021, p. 2)

Teniendo en cuenta lo anterior, algunos de los objetivos generales fueron: “Reflexionar sobre las distintas barreras cognitivas a las que se enfrenta el alumnado en el aula, Implementar medidas necesarias de apoyo para el alumnado en función de sus necesidades y características [...]” (p. 3), en camino de lo anterior, se toma la investigación e innovación esta se llevó a cabo al entrelazar distintos modelos de enseñanza como lo el tradicional, las metodologías activas, con los cuales se buscó el cumplimiento de los principios básicos del DUA, teniendo en cuenta aspectos curriculares como los estándares de la materia Latín II, en la cual se implementó la propuesta.

Para lo anterior, se presentó una unidad didáctica orientada por los modelos deductivos y la investigación grupal; la cual se llevó a cabo en bloques de aprendizaje con los cuales se dio a conocer la historia de la literatura entre otras temáticas, por medio de la lectura fácil “en la elaboración de contenidos con un lenguaje sencillo y claro que todas las personas puedan comprender.” (p, 66).

Como bien se observa en las investigaciones anteriores, en España la lectura fácil se ha ido posicionando cada vez más, configurándose como un modelo para la aplicación de esta herramienta que garantice los derechos de las personas con discapacidad. Son numerosos los artículos o trabajos de investigación en los que se trabaja el tema de la lectura fácil en diferentes campos; adicionalmente con el tiempo se han ido constituyendo fundaciones o

asociaciones que promueven la lectura fácil como herramienta de accesibilidad para personas con dificultades en la comprensión, algunas de ellas: la Asociación Aragonesa de Lectura Fácil, el Instituto Lectura Fácil, Asociación de Lectura Fácil Cataluña, de Castilla y León, de Madrid, la Asociación Lectura Fácil y Plena inclusión un movimiento en pro de los derechos de las personas con Discapacidad en España. Algunas de ellas, ofrecen textos o normas en lectura fácil dentro de sus plataformas digitales; adicionalmente organizaciones como la ONCE disponen en su biblioteca textos o documentos en lectura fácil.

Situándose ahora en el contexto de Colombia, se revisaron diferentes repositorios de universidades públicas y privadas, se usó Google académico de las cuales se encontraron las siguientes: en el año 2020 una investigación de pregrado de la Licenciatura en Español y Literatura de la universidad del Atlántico por Ballesteros, Castro y Valencia la cual se tituló “Lectura fácil y análisis crítico del discurso como estrategia educativa para eliminar las barreras sociales en la escuela”, esta surgió debido a que se descubrieron algunas problemáticas de exclusión frente al conocimiento en la sala de aula, para esto se va a “determinar la funcionalidad de la Lectura Fácil y el Análisis Crítico del Discurso como estrategia educativa para eliminar las barreras sociales en la escuela” (p. 6), inicialmente, se encontraron algunas premisas frente a la dificultad de entendimiento que pueden llegar a tener los libros de textos.

La anterior investigación expone algunos trabajos de grado sobre lectura fácil, así como de la relación que esta tiene con el análisis crítico del discurso; de los diferentes componentes de los trabajos, las autoras traen a colación “el Decreto 1421 de 2017, que busca una educación inclusiva dejando atrás prácticas de integración en el aula para estudiantes con algún tipo de discapacidad” (p. 6), como sustento al trabajo realizado y a partir considerar un análisis entre lo anterior y el DUA definiendo sus propósitos y el impacto que tendría en la sala de aula. Las autoras reafirman entonces:

Que la LF responde a las necesidades que el DUA pretende suplir en la escuela, ambas categorías brindan la posibilidad de flexibilizar las estrategias didácticas, lo que otorga una fácil presentación de información y, por ende, también distintas formas de expresar lo aprendido de parte de los integrantes del aula. (Ballesteros et. al, 2020, p. 16).

Esto configura elementos que servirán de estrategias para eliminar barreras sociales, es así como considerando lo expresado en este trabajo se encuentran los primeros estudios frente a lectura fácil en Colombia, esto nos deja ver los caminos tomados, para saber hacia dónde direccionar la propuesta del material didáctico.

Otro de los trabajos retomados se denominó “Habilidades Comunicativas En Niños Y Adolescentes Con D.I Lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva.”, publicada en el año 2022 y escrita por Herrera, Jaramillo, Molina & Peñaloza egresados de la Universidad Pedagógica Nacional. Este proyecto desarrollado en el marco de PRADIF, se da en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas para favorecer la participación social; para lo anterior tuvo tres objetivos, uno relacionado a la propuesta frente a estas habilidades, el segundo frente a potenciar la lectura y la escritura y el último referido a la implementación de la accesibilidad cognitiva.

Esta investigación, se realizó desde el paradigma socio crítico, con un enfoque cualitativo y de investigación acción, lo cual orientó a la creación de la propuesta “Leyendo Aprendo” en la cual fue importante reconocer que “los educadores especiales no enseñaran a leer y escribir, sino que utilizaran estrategias pedagógicas y didácticas en los talleres para fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y adolescentes con D.I.” (p. 81), lo anterior de manera que se logre el reconocimiento del ser y estar en el mundo en sus diferentes formas. En esta propuesta se consideró a las familias y otros profesionales para construir espacios más inclusivos, con más oportunidades y accesibilidad cognitiva para la población; otro aspecto fundamental fue la consideración de los apoyos para los sujetos participantes para superar problemáticas como la falta de acceso a la información y las dificultades en las habilidades comunicativas.

La puesta en marcha de la propuesta se dio en cuatro momentos: la convocatoria, selección de participantes, construcción del instrumento de evaluación y la implementación de los talleres pedagógicos, de este último fueron en total fueron 16 desarrollados en diferentes espacios y con la articulación de diferentes lenguajes artísticos. Para medir los resultados que se iban obteniendo a partir de la propuesta, se tuvieron en cuenta entrevistas iniciales, instrumentos de evaluación y la evaluación de los talleres de manera que según los autores se pudiera “identificar cómo inició el proceso de cada participante y así contrastarlo con los resultados que se obtuvieron al finalizar la propuesta, además de qué impacto generó en los padres, cuidadores y funcionarios de la Biblioteca Central de la UPN” (p. 116); uno de los logros del proyecto fue que se encontraron avances en el habla y una evolución en las habilidades de lectura y en cuanto al uso de la lectura fácil “hubo una mayor comprensión lectora, comprensión de ideas complejas y el pensamiento abstracto. Disminuciones en los errores más frecuentes de la lectura, como lectura silábica o en lectura vacilante” (p. 150).

Este trabajo de grado dejó ver el funcionamiento y efectividad de la implementación de las habilidades comunicativas, se retoman las conclusiones y parte de las proyecciones que los autores dejaron plasmados, a fin de que se continúe el uso de la lectura fácil en contextos educativos, para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

De esta misma universidad, en el año 2023 en marco del trabajo de grado, se llevó a cabo un Proyecto Pedagógico Investigativo titulado "Implementación de la "lectura fácil" en jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual." elaborado por Acosta, Orjuela y Suárez, el cual buscó:

Fortalecer los procesos de lectura, escritura y comprensión lectora de un grupo de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual entre 18 y 30 años, de la ciudad de Bogotá, implementando la "lectura fácil" como estrategia de accesibilidad cognitiva por medio de un club de lectura adscrito a PRADIF, el cual pretende contribuir al acceso de la información y a la participación social. (Acosta, et. al, 2023, p.26).

Para esto se establecieron una serie de acciones específicas las cuales trazaron el camino del proyecto, estas estuvieron mediadas por los lenguajes artísticos, el juego y las tecnologías. Se retomó el paradigma socio crítico, que se articuló a una investigación con enfoque cualitativo y de investigación acción, lo cual fue base para la construcción y ejecución de la propuesta pedagógica que se denominó "En el Club de Lectura Aprendo Fácil", allí se buscó también fomentar la autonomía, independencia y la participación social; se desarrollaron talleres y actividades pedagógicas para las cuales fue necesario hacer en primer momento "Indagación de datos generales, hábitos de lectura y escritura, prueba de lectura y escritura." (p. 64) que orientaron la planeación de los espacios, así como las actividades, resultado de esto fue la implementación de estrategias como el cuaderno viajero, el trabajo colaborativo, entre otras.

Teniendo en cuenta lo anterior, fue necesario reconocer el rol docente y de los participantes, siendo el primero mediador de conocimientos y el segundo, sujetos receptores dispuestos a construir nuevos conocimientos acompañados por sus maestros o compañeros. Para esto, la interacción tuvo un papel central, pues desde esta se lograba el reconocimiento del otro y sus habilidades, la participación y el reconocimiento de experiencias. Junto a esto se consiguió "Adquisición de herramientas que permitieron uso de las características de la accesibilidad cognitiva, conocimiento y apropiación de fuentes de investigación donde podían encontrar información en lectura fácil." (p.109), así como también se observó un tránsito entre

los diferentes niveles de lectura, la adquisición de hábitos de lectura y escritura y más confianza en la participación.

Por otro lado, este proyecto dio cuenta de cómo la lectura fácil fortalece los procesos de lectoescritura, por eso es importante retomar los resultados y como el anterior trabajo investigativo, algunas proyecciones de las autoras, para que se pueda construir una línea y un campo frente a la lectura fácil como herramienta de accesibilidad cognitiva local y nacional. Otro punto es, que estos dos trabajos fueron aplicados a personas con discapacidad intelectual, lo que deja unas bases frente a esta población, sin embargo, lo planteado y junto con lo observado en otros trabajos internacionales, deja una vía por la cual empezar también a investigar, la cual involucra a las personas con Trastorno del Espectro Autista.

Dentro de este apartado cabe mencionar que en Colombia se han realizado algunas ponencias y encuentros que dan a conocer la lectura fácil, como lo fue en el año 2019 en el marco de la feria de libro en la cual la Asociación Lectura Fácil (AFL) de Barcelona, en cabeza de Elisabet Serra participa dando a conocer la lectura fácil. En ese mismo año, la Fundación Saldarriaga Concha a través de la página Maestros por la inclusión, se busca promover estrategias para la atención a la diversidad, allí se hizo una conferencia online de lectura fácil, en la cual participó Eugenia Salvador y Elizabeth Serra ambas codirectoras de la fundación Lectura Fácil en España, en este espacio se abordó la lectura fácil y el camino que han recorrido en el campo. Esta fundación, en el año 2021 en la feria del libro digital, promovió un conversatorio denominado “La lectura para quienes resulta difícil leer” con Aldo Ocampo director y fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva y Fernando Mejía Umaña profesor de la Universidad Nacional y director de relaciones institucionales de la fundación Palabras Claras, quienes a partir de sus trayectorias mencionaron las concepciones de lectura fácil.

Por último, en el año 2023 se promovió la XIX Cátedra Doctoral Diversidad e Inclusión, por la Universidad Pedagógica Nacional, en la sexta conferencia se abordó el tema “Accesibilidad cognitiva y lectura fácil. Herramientas para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual”, por la Dra. Libia Vélez Latorre, esta ponencia fue tomada como insumo para la escritura de un artículo en el mismo año que se titula “La Lectura Fácil Como Estrategia De Accesibilidad Cognitiva Para La Educación Inclusiva De Estudiantes Con Discapacidad Intelectual” llevada a cabo por Carla Salomé Margarida de Souza, Regina Helena de Freitas Campos, docentes de la Universidad Federal de Minas Gerais y Dora Manjarrez

Carrizales docente de la Universidad Pedagógica Nacional, ese estudio parte de la pregunta de cómo favorecer la accesibilidad cognitiva usando la lectura fácil, esto nace del interés de la primera autora del artículo, profesora universitaria en Brasil, tiene estudiantes con discapacidad intelectual y se ocupa diariamente de los desafíos de accesibilidad para estos estudiantes.” (p. 3) y porque en Brasil el campo es poco explorado.

Con las investigaciones revisadas, se puede determinar que la lectura fácil es un campo que en América se está posicionando, pues algunos gobiernos están cimentando bases o sentencias para promover la lectura fácil, sin embargo, en el campo académico aún está apareciendo, pues no se encuentran muchos trabajos investigativos al respecto; sin embargo, en diferentes países se han ido promoviendo fundaciones de lectura fácil como en Argentina la Fundación Visibiliza, en Colombia la Asociación Palabras Claras y Fundown Barranquilla que está iniciando una apuesta por la lectura fácil.

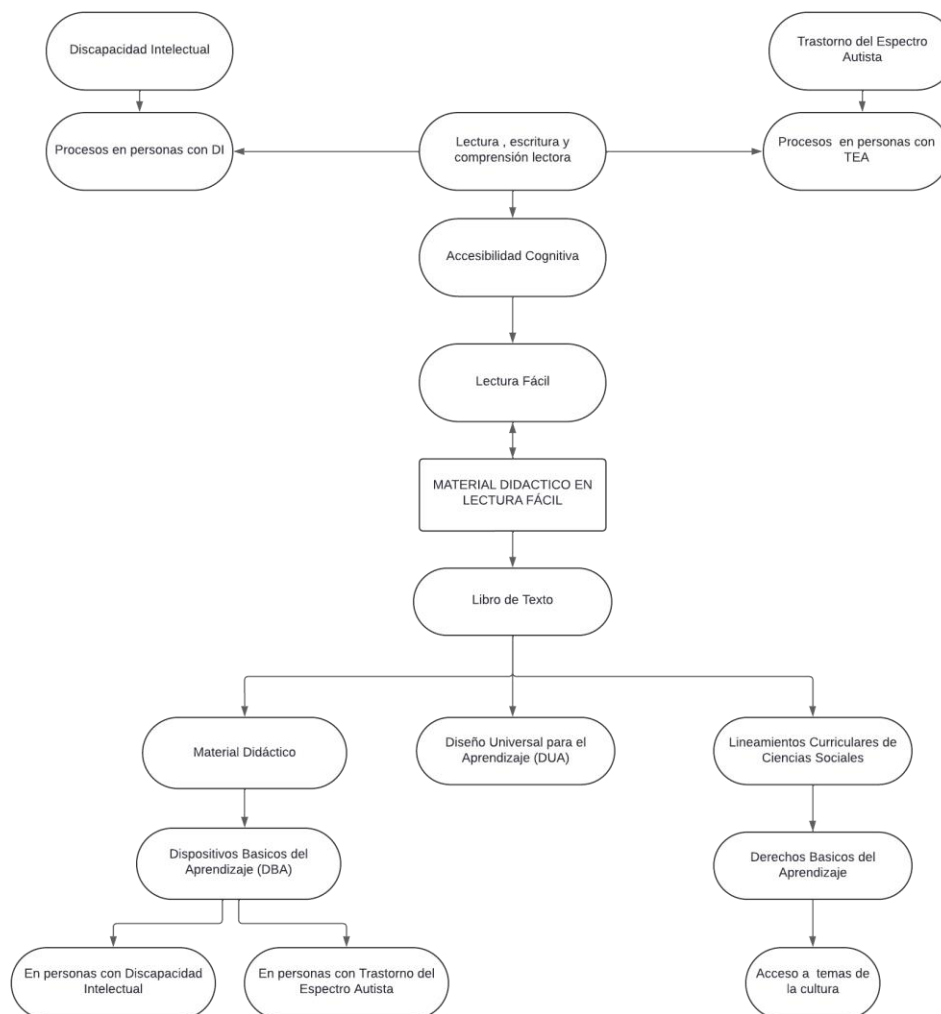
#### **Capítulo IV. Marco Teórico**

El marco teórico presenta la relación entre los aportes teóricos que se toman para el desarrollo de este proyecto iniciando por la definición de material didáctico y libro de texto resaltando la importancia de estos en el acto educativo, seguido por la definición de Discapacidad Intelectual que propone la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) y del Trastorno del Espectro Autista (TEA) entendido desde el Inventario del Espectro Autista de Ángel Rivière; la lectura, escritura y comprensión lectora como procesos complementarios en el proceso enseñanza - aprendizaje aunado a las características de las personas con DI y TEA en estas tres áreas del conocimiento, continuando con Lectura Fácil y Accesibilidad Cognitiva como herramienta de fácil acceso al conocimiento finalizando con los Dispositivos Básicos de Aprendizaje (DBA) en personas con DI y TEA, el Diseño Universal de Aprendizaje expresando su importancia en la maquetación de material didáctico y los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales junto a los Derechos Básicos del Aprendizaje como justificación del contenido y desarrollo de este material didáctico.

A continuación, se presenta un esquema que ilustra los aspectos teóricos y sus relaciones, para responder la pregunta problema y el alcance de los objetivos del presente trabajo de grado.

#### **Figura 3**

*Esquema de relación de conceptos que soportan el marco teórico.*



*Nota.* El esquema representa la relación de conceptos que se tendrán en cuenta para la elaboración del libro de texto COLEPA Colombia entre Letras y Palabras. Fuente: *Elaboración propia.*

En el esquema se presenta en el extremo izquierdo la definición de discapacidad intelectual desde la AAIDD, seguido se encuentran procesos de lectura y escritura de las personas con discapacidad intelectual, de esto nace una rama hacia el lado izquierdo la cual es la accesibilidad cognitiva la cual conecta con el cuadro central de lectura fácil. Del extremo derecho se define Trastorno del Espectro Autista de la cual sale la rama de los procesos de lectura y escritura de la población, seguido a esto se encuentra la accesibilidad cognitiva ya que esta rama conectará igualmente con la lectura fácil, está definida y se conecta con el tema central el cual es material didáctico desplegando al concepto de libro de texto de este salen 3 conceptos claves, en la esquina inferior izquierda se encuentra las características del material

didáctico y los DBA en DI y TEA. En la parte inferior del centro está el concepto de DUA y por último en la esquina inferior derecha están los lineamientos curriculares del área de sociales.

### **Material Didáctico**

En el campo de la educación, principalmente en los ambientes escolares se ha venido definiendo como aquel que acompaña los procesos de enseñanza o aquellos que complementan los aprendizajes, por lo que es un recurso que siempre se presenta en las aulas de clase, sin embargo, hablar de materiales didácticos tiene en cuenta otros factores que se hacen presentes en la definición propuesta por Morales (2012):

Al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido. (Morales, 2012, p. 13).

Si bien el material acompaña esos procesos de enseñanza-aprendizaje, se puede visibilizar también que tiene en cuenta el público al que van dirigido, de manera que encuentren en él una motivación, de la misma manera este se direcciona y tiene como eje principal un objeto de aprendizaje, permitiendo que aquellos que tienen contacto con esto puedan modificar algún comportamiento o potenciar alguna competencia, adquiriendo un aprendizaje; para lograr esto, este mismo autor expone algunas características que debería tener el material: el diseño en coherencia con los objetivos a lograr, los contenidos deben coincidir con los temas de la disciplina, quien diseña debe tener un conocimiento previo e intereses, tener presente el contexto en el que se desarrolla y/o se emplea el material.

Así mismo dentro de esta línea, se describen algunas funciones que deberían tener los materiales didácticos según lo expresa Morales (2012):

- Proporcionar información, que debe ser relevante para el receptor que está en un contexto educativo para que la entienda con claridad.
- Cumplir un objetivo, que orienta la elaboración del material con las características necesarias para el cumplimiento de este.

- Guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que los contenidos sean pertinentes y limitados de acuerdo a las necesidades de los estudiantes a fin de no causar confusión con información que no corresponde.
- Contextualizar a los estudiantes, mediante la inclusión en el material de imágenes y objetos que permitan una relación con lo que se le explique, así si se ofrece información de algún lugar o cosa que no conozcan el material contextualiza con los anteriores elementos.
- Posibilitar la comunicación entre el docente y los estudiantes, la creación de material debe centrarse a fin de que cualquier persona logre entenderlos y posibilitan una relación e interacción.
- Acercar las ideas a los sentidos, al tener una diversidad de material se pueden percibir a través de los diferentes sentidos, esto ayuda a que los estudiantes vinculen la información de manera más personal y logren vincular experiencias para aprendizajes significativos.
- Motivar a los estudiantes, despertar la curiosidad, creatividad, interés entre otras habilidades, de manera que puedan centrar de mejor manera la atención en los contenidos que se están abordando.

Se busca que estas funciones se apliquen a todo material didáctico, el cual no se consolida en un solo tipo o en una unidad puesto que existe un sin número de materiales que se clasifican según algunos criterios, una de estas clasificaciones es descrita por Bandeira (2009) la cual se determina con base en el tipo de soporte y en el medio para la producción del material didáctico, esta autora trae tres clasificaciones: el material didáctico impreso, audiovisual y nuevos medios de comunicación.

Al respecto del material impreso, se puede encontrar una subdivisión que se da teniendo en cuenta las modalidades o etapas de la educación, el público o la finalidad. En este se encuentran cuadernos de actividades, guías del alumno, guías del profesor, libro de texto, tableros de ilustraciones, mapas, entre otros. En cuanto al material audiovisual, este permite un intercambio comunicacional, explora las especificidades del lenguaje y la combinación de recursos visuales y sonoros. En este se encuentran, dramatizaciones, animaciones, paisajes sonoros, diálogos, el cine, los videos, entre otros. Finalmente, los nuevos medios de comunicación son las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y comunicación, algunos de estos necesitan del uso del computador y el internet, aquí caben

plataformas, software, aplicativos, páginas web, ambientes virtuales de aprendizaje, entre otros. (Bandeira, 2009).

Teniendo en cuenta la categoría mencionada, sus características y clasificación, se retomará seguidamente el libro de texto, puesto que este es el tipo de material elegido para diseñar e implementar, debido a que este se podrá usar en ambientes educativos y escolares formales y no formales que mediaran los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las intervenciones con la población.

### ***Libro de Texto***

Este concepto es retomado por Moya (2008) la cual recopila lo que se considera un libro de texto a partir de lo propuesto por Clemencia Vanegas en el año 1993, un libro de texto es un instrumento para el maestro y para el alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que su función principal es ser facilitador de los anteriores procesos, es un mediador del conocimiento con cierto dinamismo dado por el autor y el lector, por esta razón se puede adaptar o modificar durante el desarrollo de conceptos. El libro de texto es un medio para estimular a los sujetos a un trabajo libre, planteando problemas, observaciones, este debe partir de las vivencias del alumno, de su geografía e historia de manera que pueda llegar a comprender lo que se aparta de él; finalmente este libro es una unidad que integra materiales de aprendizaje que están ligados al currículo y que el estudiante puede incorporar.

Es importante señalar, que el libro de texto no es lo mismo que un libro escolar, porque, aunque se suelen encontrar en los mismos espacios, el primero se usa en secuencia de enseñanzas, mientras que el segundo no, es decir es decir el libro de texto es diseñado y escrito para su uso en la enseñanza, mientras que el libro escolar se emplea en la enseñanza, pero no necesariamente están ligados a una secuencia. (Johnsen, 1996 en Fernández et al, 2017). Junto a este autor, Hamilton 1990, citado por los mismos autores hace una distinción que es considerable dentro de este apartado:

El libro de texto no es solo un libro utilizado en las escuelas, sino que se trata de un libro que ha sido conscientemente diseñado y organizado para servir a los fines de la escolarización. En este sentido, los libros de texto están orgánicamente unidos a las circunstancias cambiantes de la escolarización, y debería ser posible “leer” las formas de la escolarización a partir de los libros de texto que las acompañan. (Hamilton, 1990 citado en Fernández et al, 2017, p. 204).

Teniendo en cuenta la distinción de estos libros y la especificidad del libro de texto, Fernández et. al (2017), retoma las características básicas del libro expuestas por Duarte y Romero (1995) las cuales lo diferencian de otros materiales didácticos, estas características son las siguientes:

- Es destinado para la enseñanza con un sentido escolar.
- Contiene información teórica, la cual el estudiante procesa durante un tiempo determinado.
- Tiene unas pautas de diseño específicas, estas buscan mostrar la información sistemáticamente, teniendo en cuenta principios didácticos y psicológicos que permitan al estudiante una comprensión, dominar y recordar los contenidos.
- Los contenidos se pueden dividir de manera que se puedan desarrollar diacrónica o sincrónicamente.

Al tenerlas presentes, orientarán el momento de la construcción del libro de texto, puesto que fundamenta el diseño, la implementación y evaluación de este, con esto finalmente, se podrá rectificar si está acorde con la categoría a la que se está proponiendo, esta corresponde a la de libro de texto. Así mismo, se encuentran unas funciones y unos componentes que resalta Zuev (1988) (citado en Borja, 2005), entre las funciones se encuentran la informativa (presentación de la información del respectivo programa o asignatura), la transformadora (reelaboración didáctica de los contenidos y de actividad puramente cognoscitiva a transformadora), sistematizadora (expone el material docente en una secuencia para que el estudiante domine los procedimientos de esta), de consolidación y control (orienta a los estudiantes en el conocimiento adquirido y a partir de este realizar la práctica), de auto preparación (forma en los estudiantes el interés por el aprendizaje y la autonomía para adquirir estos), una función integradora (ayuda a la asimilación y selección de conocimientos como un todo), coordinadora (permite un uso más efectivo y con funcionalidad de los medios de enseñanza) y por ultimo una función desarrolladora y educadora (contribuye a la formación de rasgos personales).

Finalmente, tomando los componentes esta autora continua bajo los postulados de Zuev quien expresa que el libro de texto tiene dos componentes: los textos y los elementos extratextuales, “Los textos comportan los conocimientos y actividades que deben ser asimilados por los estudiantes; los componentes extratextuales tienen por función organizar la asimilación del contenido de enseñanza y facilitar su comprensión y uso práctico” (Borja, 2005, p. 4). En los

textos, se diferencia tres subdivisiones: el básico, que incluye textos teórico-cognoscitivos que presentan información (términos, conceptos y hechos principales o claves) y práctico instrumentales, van más a la parte práctica (aplicación de conocimientos, descripción de tareas, elaboración de ejercicios), y el posterior es el texto aclaratorio, con el que se busca la comprensión y asimilación completas, permitiendo actividades cognoscitivas independientes en cada estudiante.

Los componentes extratextuales según Borja (2005) son “el aparato de Organización de la Asimilación (AOA), el Material Ilustrativo (MI) y el Aparato de Orientación (AO)”, el primero tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes y elementos motivadores, así mismo “Los textos de los libros de texto deben ser accesibles, convincentes y significativos, porque deben servir para estimular y enriquecer la actividad de enseñanza para el mejor desarrollo de la actividad de aprendizaje” (p. 5), dentro de estos elementos se encuentra las tareas y preguntas; el MI refuerza la acción cognitiva, estética, ideología y funcional del material, los elementos que pertenecen a estos son las ilustraciones, dibujos, esquemas, mapas, etc. Y por último el AO facilita la orientación sobre un propósito para el estudiante, pues a partir de este se sientan las bases para el trabajo autónomo, los elementos aquí encontrados son el prefacio, las rúbricas, índice, bibliografía, títulos, símbolos.

Ahora bien, retomando la población a la cual se proyecta va dirigido el material, se retomarán las definiciones que se han venido reconociendo para Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista, profundizando en los aspectos referentes a la lectura, escritura y comprensión en esta población.

### **Discapacidad Intelectual**

Esta categoría ha sufrido diferentes cambios conceptuales a lo largo del tiempo, pues dentro de su definición se han tenido en cuenta varios criterios de la persona y frente a las necesidades que esta va presentando, la 12 edición del manual propuesto por la AAIDD en el año 2021 (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo por sus siglas en español), da la definición actual: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones importantes tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa. Estas limitaciones comienzan antes de los 22 años.” (p.1) el funcionamiento intelectual comprende la capacidad intelectual que incluye habilidades como el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, etc. Por otro lado, la conducta adaptativa hace referencia a las habilidades conceptuales (lenguaje, lectura, escritura, autodirección, conceptos

que involucran tiempo y números), sociales (habilidades interpersonales, autoestima, responsabilidad social, seguimiento de normas, leyes) y prácticas (actividades de la vida diaria, laborales, de cuidado, seguimiento de horarios, rutinas, uso del dinero).

A partir de esto, se realiza una categorización que según Schalock et al. (2021) “es un esquema opcional de organización después del diagnóstico que se usa para entender mejor las necesidades de una persona, por lo cual esta clasificación debe traer beneficios al individuo.” (p. 32). Es importante aclarar, que, con los aspectos respectivos a la actual definición, esta clasificación ya no se centra en el nivel de IQ que tiene la persona, sino que tiene en cuenta un sistema de apoyos que la persona puede requerir en cada una de las habilidades en las cuales se encuentran limitaciones (intelectuales, adaptativas: conceptuales, práctica y social). Los apoyos se entienden como recursos y estrategias que promueven el desarrollo e intereses de la persona y mejorar el funcionamiento y bien estar individual. (AAIDD, 2021, p. 3). 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 del año 2017, se describen los diferentes tipos de apoyos teniendo en cuenta las posturas de Luckasson y cols. (1992), Verdugo (2002), Verdugo y Gutiérrez (2009), Deutsch (2003) y Grau (2005), los cuales se clasifican “de diversos modos, conforme a las fuentes de donde provengan, su intensidad, duración y funciones”. (p. 67)

Frente a las fuentes se pueden encontrarse: apoyos de uno mismo, de otras personas, de sistemas aumentativos o alternativos de aprendizaje, de servicios puntuales. Por otra parte, de acuerdo con su intensidad y duración se encuentran cuatro (Verdugo, 2002 citado por Ministerio de Educación Nacional, 2017):

- **Generalizados:** son aquellos que el estudiante precisa todo el tiempo y en distintos contextos, además de la escuela. Pueden referirse a prótesis, dispositivos para la movilidad, lentes, lupas, entre otros.
- **Extensos:** se refieren a aquellos que se necesitan regularmente, en algunos contextos específicos. Incluyen, por ejemplo, atriles para tareas de escritura y lectura en el caso de personas con discapacidad visual, uso de sistemas de comunicación alternativa para personas con TEA.
- **Limitados:** hacen alusión a recursos que se requieren durante un tiempo específico y ante demandas puntuales. Por ejemplo, el uso de agendas visuales para estudiantes

con discapacidad intelectual o con trastornos del espectro autista, mientras comprenden e interiorizan las rutinas.

- **Intermitentes:** son aquellos recursos esporádicos que se usan en momentos puntuales y se caracterizan por ser de corta duración. Pueden ser de alta intensidad en el momento en que se usen, aunque duren poco tiempo.

(Verdugo, 2002 citado por Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 67-68)

Y por último de acuerdo con las funciones que cumplen, se encuentran las siguientes: “regulación del comportamiento, acceso a información, adquisición de conocimientos específicos, aprendizaje de rutinas y habilidades básicas cotidianas, acompañamiento y apoyo especializado.” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 68)

Para definir cuál apoyo y su nivel de intensidad para las personas con DI, se tiene en cuenta el modelo sociológico de discapacidad y desde el paradigma de los apoyos, por lo cual el contexto entra a tener un papel central pues es a partir de se distinguen los diferentes ambientes y los ajustes adecuados para estos. (Schalock et al., 2021). En este sentido es de resaltar que la planeación o cualquier propuesta que se realice y tenga en cuenta los apoyos debe tener como centro a la persona, sin embargo, este mismo autor cita a Thompson et al., 2014 el cual menciona que “supports lessen (i.e., compensate, mitigate, or ameliorate) the impact of the disability, but do not eliminate the disability itself” [Los apoyos disminuyen (o sea, compensan, mitigan o mejoran) el impacto de la discapacidad, pero eliminan la deficiencia en sí] (p. 33). Esto es importante aclararlo, pues los apoyos buscan mejorar la calidad de vida en diferentes ambientes de las personas con Discapacidad Intelectual.

### **Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

La conceptualización se ha ido transformando a lo largo del tiempo, primeramente, se reconocía el término autismo, que fue retomado por los pioneros Leo Kanner y Hans Asperger desde trabajos separados; posteriormente la Asociación Americana de Psiquiatría en el año 1952 incluyó en el Manual Diagnóstico y Estadístico este concepto, desde entonces y a partir del estudio de este trastorno se fue modificando, incluyendo o excluyendo elementos que lo caracterizaban. El DSM-V, expuesto en el año 2013 es la versión actual, que se maneja y sobre la cual se conceptualiza, es esta versión la asociación incluye el término Espectro que ya había sido retomado con anterioridad por autoras como Lorna Wing y Judith Gould en 1979, debido a

las variaciones que presenta el autismo; esta definición del DSM-V es empleado por otros autores para el trabajo y caracterización del TEA, este se define según Celis y Ochoa (2022):

Un trastorno del desarrollo neurológico condicionante de una neurovariabilidad caracterizada por interacción social disminuida con deficiencia en el desarrollo de la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos. (, p. 9)

Adicionalmente, las variaciones están “presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).” (American Psychiatric Association, 2013, p. 29). Adicionalmente, este manual diferencia el trastorno del espectro autista de acuerdo con 3 niveles que tienen en cuenta la gravedad y el grado de ayuda necesaria en cada una de las habilidades afectadas.

Teniendo en cuenta, estas habilidades que se han venido estudiando desde tiempo atrás, Ángel Rivière, inicialmente tiene en cuenta cuatro dimensiones planteadas por Lorna Wing (1980), que posteriormente son ampliadas por este autor, llegando inicialmente a diferenciar seis dimensiones que están relacionadas a las habilidades afectadas en el TEA, estas son “1. Trastornos de la relación social. 2. Trastornos de las funciones comunicativas. 3. Trastornos del lenguaje. 4. Limitaciones de la imaginación. 5. Trastornos de la flexibilidad mental y de la conducta. 6. Trastornos del sentido de la actividad propia.” (Rivière, 1997, p. 13). Estas dimensiones, permiten tener una amplitud frente a la intervención en el campo educativo.

Frente a lo anterior, Rivière (1997), plantea unas necesidades que las personas con TEA pueden tener teniendo en cuenta el estudio que llevó a cabo Kanner con Jerry, algunas de estas necesidades son:

Necesito un mundo estructurado y predecible, en que sea posible anticipar lo que va a suceder. Utiliza señales claras. No emplees en exceso el lenguaje. Usa gestos evidentes, para que pueda entender, Evita, sobre todo al principio, los ambientes bulliciosos, caóticos, excesivamente complejos e hiperestimulantes. Es fundamental que me proporciones medios para comunicarme. Pueden ser movimientos, gestos, signos y no necesariamente palabras. (Rivière, 1997, p. 23).

Junto a estas necesidades, Merino y Belinchón (2015) retomadas por el Ministerio de Educación Nacional (2017) especifican las siguientes necesidades: adquisición de normas básicas y rutinas, Aprendizaje de habilidades sociales básicas, Desarrollo de hábitos de autonomía e Inicio de la regulación del comportamiento (p. 84) por otro lado se necesita:

Adquisición de dinámicas de juego de mayor complejidad, Reconocimiento de expresiones faciales y corporales asociadas a distintas emociones, Enriquecimiento de la apropiación de usos figurados, Fortalecimiento de la competencia lectora que implica usos figurados y dobles sentidos, Planificación de las actividades del día a día y organización del tiempo libre. (Merino y Belinchón, 2015; Rivière, 2001; Merino, 2015; Marulanda y cols., 2015, citados por Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Si bien, la lista de necesidades parece amplia se debe reconocer que las necesidades que van presentando las personas con Trastorno del Espectro Autista van variando, dependiendo de la edad del sujeto y de la participación en los diferentes contextos. Puesto que son comunes las dimensiones afectadas, estas requieren de una intervención atendiendo las particularidades externas e internas de la persona con TEA.

Teniendo en cuenta las características de las dos poblaciones se retomarán aquellas que estén vinculadas o respecten a la lectura, la escritura y la comprensión lectora, puesto que a partir de estas se desarrollará el material didáctico a fin de fortalecerlas, por lo cual seguidamente se va a describir cada uno de los conceptos y a profundizar en como estos se ven en estas dos poblaciones.

## **Lectura**

La lectura es para Emilia Ferreiro et al. (1992), citada por Carrasco (2003) “es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados.” (p. 130), es decir este proceso requiere de una interacción que es iniciada por el lector y que se da a partir de su acercamiento al texto, esta es una actividad compleja que tiene en cuenta dos procesos el de decodificar y el de comprender, el primero abarca el reconocimiento de palabras teniendo en cuenta la relación grafema-fonema, por otro lado, en la comprensión se debe tomar la información semántica para realizar interpretaciones. (Rivero y Saldaña, 2021).

### ***Fases de la lectura***

En cuanto a las fases de la lectura, Carpio (2013) retoma las expresada en base al Modelo Evolutivo de Uta Frith en (1985), la cual propone tres etapas:

1. **Logográfica:** En la cual se identifican palabras escritas teniendo en cuenta el contexto en el que aparecen, la forma de esta como la longitud letra inicial, etc. En esta etapa, aun no hay un aprendizaje para descifrar el código escrito, puede reconocer la palabra globalmente.
2. **Etapla silábica:** Se revela una segmentación de palabras en letras que hacen parte de estas, establece correspondencia entre letras y los sonidos para la generación de palabras y frases. Es necesaria la correspondencia entre grafema-fonema a fin de la identificación de palabras que no son familiares o pseudopalabras.
3. **Etapla ortográfica:** Es evidente un vocabulario más amplio, donde se conoce e identifica nuevas palabras escritas, llamadas léxico ortográfico, capaces de memorizarse; en esta etapa reconoce y reproduce palabras de forma directa y rápida, sin cambiar letra-sonido.

### ***Lectura en Discapacidad Intelectual***

Las limitaciones significativas en las habilidades conceptuales en la lectura y escritura, no quiere decir que las personas con DI no lleven a cabo procesos de aprendizaje, estos factores no son determinantes del proceso de aprendizaje, por el contrario, desde esa perspectiva se debe entender en qué lugares están las dificultades, para de esa manera poder proponer estrategias para que las personas con DI lo consigan. Ante esto, Ramos (2003) comenta que en el ambiente educativo:

Existen alumnos con discapacidad intelectual en grado ligero que, al término de la escolaridad obligatoria, consiguen niveles de eficacia lectora bastante próximos al de sus compañeros, mientras que otros no consiguen superar la fase de decodificación de palabras sencillas, e incluso hay alumnos con discapacidad intelectual para los que no se plantean objetivos de lectura en su currículo adaptado. (Ramos, 2003, p. 3)

Esto confirma que no existe una uniformidad en los procesos lectores de las personas con DI, la falta de acciones que promuevan la lectura se refleja y los resultados son visibles cuando los sujetos van a interactuar con el medio, buscando acceder a la información. Así reconociendo las anteriores etapas de la lectura, se puede visibilizar dependiendo de la persona

con discapacidad intelectual en cuáles elementos de cada etapa encuentran dificultades o necesitan transitar.

### ***Lectura en Autismo***

De acuerdo con Alonso (2019), estos procesos en los sujetos con Trastorno del espectro autista “uno de los perfiles de lectura más comunes en niños con TEA es que muestren una lectura avanzada de palabras o buenas habilidades de decodificación, pero poca comprensión lectora.” adicionalmente el autor describe la hiperlexia una habilidad para reconocer palabras escritas, esta está presente en una pequeña porción de las personas con TEA. De una investigación realizada por Nally y colaboradores (2018), que retoma Alonso (2019) con una muestra de 126 niños, se encontraron que todos los niños presentaban alguna habilidad de lectura afectada. Adicionalmente resalta la importancia de poner de “manifiesto los importantes déficits en la lectura que afectan a esta población y la necesidad de diseñar intervenciones personalizadas para que puedan mejorar en la lectura, además del esfuerzo habitual en algo que está mucho más asumido, la necesidad de trabajar en el desarrollo del lenguaje.

### **Comprensión Lectora**

Esta según Rivero y Saldaña (2021) es “es el resultado de un proceso multinivel, que va desde la identificación de los grafemas hasta considerar el texto como un todo.” (p. 88). Este autor expone un modelo de comprensión lectora denominado modelo de construcción-integración de Kintsch (1998), el cual se da en dos tipos de representaciones mentales al momento de leer: la construcción e integración, para la primera es necesario elaborar proposiciones con significado, luego generar una coherencia local en el texto para luego llegar a una coherencia global del texto. Por otra parte, la comprensión puede tener tres componentes esenciales “sensibilidad a la estructura de la historia, inferencia y monitoreo de la comprensión” (Perfetti et al., 2005 en Rivero y Saldaña. 2021, p. 89).

### ***Niveles de Comprensión Lectora***

La comprensión lectora se puede entender como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) señalan tres niveles de comprensión, estos autores y niveles son retomados por Gordillo y Flórez (2009):

1. **Nivel de comprensión literal:** en esta se reconocen frases y palabras claves del texto, el lector puede percibir lo que el texto dice sin intervenir activamente con una estructura

cognitiva. En este se reconstruye el texto, pues se reconoce la estructura base. En este nivel hay dos subniveles: primario y en profundidad.

Primario: “Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto” (p. 97)

En profundidad: “el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.” (p. 98)

2. **Nivel de comprensión inferencial:** aquí se tiene en cuenta una serie de relaciones y asociaciones de significados, lo que lleva a una lectura entre líneas y deducir lo implícito. En este se ven relaciones más allá de lo leído, hay una amplitud, relación de lo leído con conocimientos previos. Permite elaborar conclusiones.
3. **Nivel de comprensión crítico:** En este nivel se emiten juicios sobre el texto, formar una opinión que lleva a la aceptación o rechazo del texto, siempre y cuando sea con argumentos. Aquí es precisa una evaluación por parte del lector, permitiendo el establecimiento de criterios y saberes de lo leído. Existen diferentes juicios que se relacionan en este nivel.

De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo; de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector. (Gordillo y Flórez, 2009, p. 98).

Frente a esto se describirán a continuación los procesos de comprensión en DI y TEA:

### ***Comprensión Lectora en DI***

Ya descrito lo que involucra la comprensión lectora, en la que se tiene presente el tipo de texto, su nivel de dificultad, la capacidad y el nivel del lector. Machado y Ávila (2017) expresan que, en sujetos con discapacidad intelectual, estos procesos se encuentran afectados por diversos motivos entre los que señalan:

Las dificultades para centrar y mantener la atención en la tarea impiden organizar e integrar la información relevante en la memoria, provocando dificultades en la desactivación de ideas no pertinentes y en la extracción de ideas. Además, en los textos

aparecen pronombres, sinónimos o elementos lingüísticos que deben ser interpretados para poder comprender aquello que se lee. (Machado y Ávila, 2017, p. 39).

Adicionalmente, las autoras señalan que aquellas personas que presentan dificultades en la comprensión presentan dificultades en la interpretación, sustitución y relación de los distintos símbolos lingüísticos, eso se traduce en dificultades para realizar inferencias. (Sánchez y García 2014, en Machado y Ávila, 2017). Ligado a esto, “existen dificultades para realizar inferencias basadas en los conocimientos previos, ya que no conectan las ideas del texto con los aprendizajes que ya poseen.” (p. 39) y la conexión de ideas es difícil para una lectura global del texto, dejando de lado la formación de ideas macro y por último para regular su comprensión.

### ***Comprensión Lectora en TEA***

Las personas con Trastorno del Espectro Autista según Caiña (2020) “alcanzan una representación fragmentaria puesto que no dispone de los conocimientos previos necesarios para extraer proposiciones y/o producir inferencias, o en el caso de tener esos conocimientos, no los sabe utilizar de forma activa.” (p. 21). Esta misma autora, cita a Martos-Pérez (2005) quien “aclara en su lectura “Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica” que: algunas personas con autismo poseen un gran almacén de información, pero parecen tener problemas para aplicar o usar este conocimiento significativo.” (p.21). Sin embargo, Caiña manifiesta que “a pesar de tener una baja capacidad de comprensión lectora, las personas con TEA, en lo referido al reconocimiento de palabras, presentan puntos fuertes” (2020, p. 23), aunque hay otros autores que demuestran que la población con TEA presenta una baja habilidad en el reconocimiento de palabras.

Finalmente, la autora expone siete factores que determinan la comprensión lectora en las personas con TEA, estas refieren al contexto, los conocimientos previos, vocabulario, estrategias de comprensión, metacognición, memoria de trabajo y realización de inferencias.

### **Escritura**

Está de acuerdo con Vygotsky citado por Bellón & Cruz (2002) "La escritura consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales" estas mismas autoras la visibilizan como una “herramienta de comunicación y conocimiento que transforma internamente el pensamiento de los sujetos, y aún más, de la palabra misma”. La escritura desde estas posturas teóricas, se

ubican en diferentes actividades como lo es la sociocultural, esta se ve también como una tecnología humanizadora, como proceso psicológico superior.

Desde esta, quien escribe lleva a cabo acciones que necesitan de habilidades cognitivas, lingüísticas y socioculturales que posibilitan la producción escritural. Así mismo Vygotsky (2000) citado por Bellón & Cruz (2002):

Afirma que aún un desarrollo mínimo de escritura requiere de un alto nivel de abstracción. Según él, la escritura es habla en pensamiento e imagen solamente. La escritura carece de las características expresivas, musicales y de entonación del habla oral. El lenguaje imaginado y que requiere simbolización de la imagen sonora en los signos escritos, debe resultar para el niño más difícil que el lenguaje hablado. (p. 60)).

### ***Niveles de Escritura***

Dentro del proceso de escritura se encuentran unos niveles descritos por Portilla y Teberosky (2007), en Gutiérrez y Díez (2015, p. 47):

- **Escritura presilábica:** corresponde con las escrituras en las que las diferentes palabras no reciben una diferenciación gráfica y la atribución de los niños no se basa en establecer una correspondencia entre las producciones gráficas y los sonidos.
- **Escritura silábica:** se incluyen las producciones en las que se inicia el control de la cantidad de sílabas de la palabra y si es capaz de emplear distintas letras para representar los elementos silábicos de la palabra.
- **Escritura silábico-alfabética:** en este nivel los niños son capaces de efectuar un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, pero además realizan un análisis intrasilábico incluyendo algunos fonemas. La escritura es una mezcla de representación de sílabas y de fonemas.
- **Escritura alfabética:** en este nivel, las producciones presentan ya una correspondencia completa entre letras y fonemas, aunque la ortografía no sea la convencional.

Considerando lo anterior, se describen a continuación los procesos escriturales en las personas con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista.

### ***Escritura en DI***

Hay algunos factores neurológicos o cognitivos que no permiten que los estudiantes lleven a cabo el desarrollo de habilidades para conseguir este proceso. Dentro de esta

perspectiva Ramos (2019) en Galindo, et. al (2023), “resalta que esta población presenta déficits generalizados que afectan diversas funciones, entre ellas el lenguaje, siendo necesaria abordarla desde una perspectiva neuropsicológica.” (p. 5), de esta manera esta autora también cita a Sánchez y García (2014), los individuos con discapacidad intelectual presentan dificultades para mantener su atención en una tarea específica, organizar e integrar información, utilizar pronombres, sinónimos o elementos lingüísticos que deban ser interpretados para poder comprender aquello que se lee.

Por otro lado, Galindo et. al (2023) realizaron una investigación, la cual arrojó como resultados que los “estudiantes obtuvieron un desempeño básico en la identificación de las unidades mínimas de la palabra lo que les facilitaría la construcción de palabras de forma correcta partiendo de sus silabas.” (p. 12), también se muestra un resultado bajo en la ortografía. La autora concluye que “los estudiantes tienen dificultades como la adición, sustitución y omisión de letras, el uso inadecuado de las mayúsculas, errores ortográficos y ausencia de signos de puntuación y conectores.” (p. 15)

### ***Escritura en TEA***

Frente a los procesos de escritura en las personas con TEA, cabe resaltar que “Al ser la escritura una destreza correspondiente al área motriz es importante mencionar que los niños con Trastorno del Espectro Autista son frecuentemente portadores de deficiencias en el área de motricidad” (Klin, 2014 en Chávez, 2016, p. 61). Por otro lado, al estar presente estas dificultades los niños con TEA “afecta el seguimiento de la línea de lectura y por tanto presentan una tendencia a perderse en un texto cuando van leyendo y a no lograr mantenerse sobre la línea del renglón cuando deben escribir.” (Chávez, 2016, p. 64).

Esta autora lleva a cabo una investigación, en la cual se encontraron dificultades en algunas escrituras de niños con TEA, estas dificultades son las siguientes:

Tamaño de letra inconsistente. Ausencia de los espacios entre palabras. Superposición de letras. Dificultades para mantenerse en el renglón. Letras que no terminan de cerrarse como en el caso de la “o” y de la “e”. Falta de diferenciación entre letras altas y letras baja. Omisión de letras. (Chávez, 2016, p. 111).

Al describir las dificultades y los procesos de escritura, lectura y comprensión lectora, se opta por tomar una estrategia con la cual se pueda mitigar o fortalecer estos procesos, es así

que se retoma la lectura fácil como la herramienta lograr esto mediado por la accesibilidad cognitiva, por lo que se va a definir cada estas dos categorías.

### **Lectura Fácil**

Esta se ha retomado en algunos trabajos desarrollados, bien sea por fundaciones o investigaciones en el campo educativo como ya se revisó en apartados anteriores, todo con el fin de mejorar los procesos educativos de diferentes poblaciones, específicamente con Discapacidad; para profundizar en el tema y desarrollar con pertinencia el material que se propone en este documento, reconocer y definir lo referido a la lectura fácil es esencial. Inicialmente autores como Vived y Molina (2012) retomados por Caro (2017) definen la Lectura Fácil como “un planteamiento metodológico general para volver accesible la información y facilitar la comprensión de los mensajes escritos a todas las personas, en su diversidad intelectual y de aprendizaje” (p. 21), esto dentro del principio de accesibilidad universal establecidas en algunas normativas del país.

Por otra parte, García (2012) puntualiza en que “La lectura fácil surge como una herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen hábito de leer o que se han visto privadas de él.” (p. 21), esta se ve como una medida para que las personas puedan tener el derecho de acceder a la información, cultura y la literatura, esto ayuda al cumplimiento de otros como autonomía en las decisiones, participación, toma de decisiones. También la considera como “un método para hacer entornos psicológicamente comprensibles para todos, eliminando las barreras para la comprensión, el aprendizaje y la participación.” (p. 22).

Junto a la visión de este autor, se rescata también lo publicado por la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (en adelante se usará su sigla IFLA para referirse a esta institución) en asociación con Creaccesible (2012), las cual expone dos definiciones del término: “Una significa adaptación lingüística de un texto que facilita más la lectura que un texto medio, pero que no facilita la comprensión; la otra definición, es adaptación que hace más fácil tanto la lectura como la comprensión.” (p. 6). Si bien la diferencia entre una y otra definición es la comprensión, para el caso del material a elaborar se centra en la segunda, puesto que además de facilitar la lectura, se busca mejorar procesos de comprensión a través de esta. Así, continuando con lo que menciona la IFLA (2010), el objetivo de esta herramienta es mostrar los textos con claridad y que sean de fácil comprensión para diferentes grupos

objeto de esta, por esta razón es necesario tener presente el contenido, el lenguaje, las ilustraciones y el bosquejo.

### ***Niveles de Lectura Fácil***

Ahora bien, al reconocer que la lectura fácil busca facilitar la comprensión, a través de la escritura o adaptación en esta herramienta, se puede observar que no hay un solo modelo para realizarse, porque “Es imposible redactar un texto que se adapte a todas las capacidades de todas las personas con problemas de lectura, escritura y comprensión.” (García, 2012), por lo cual la IFLA establece tres niveles de lectura fácil que aplica para textos que se adaptan como a obras originales, estos niveles son:

- **Nivel 1:** sería el más sencillo, con abundancia de ilustraciones y texto escaso de una complejidad sintáctica y lingüística baja.
- **Nivel 2:** Incluiría vocabulario y expresiones de la vida cotidiana, acciones fáciles de seguir e ilustraciones.
- **Nivel 3:** sería el más complejo, con un texto más largo, con algunas palabras poco usuales y a veces con sentido figurado, con saltos espacio temporales y muy pocas ilustraciones.

(García, 2012, p.23)

Sin embargo, para los textos establecidos para el aprendizaje de idiomas se diferencian otros niveles los cuales se basan en referencia a los propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), estos niveles son el inicial que corresponde al A2 del PCIC, el intermedio al B1 y el avanzado que concierne al nivel B2 del PCIC; cada uno de estos niveles tiene una cantidad de palabras establecidas en cuanto al léxico y frente a la gramática y el discurso direcciona las estructuras, indicando lo que puede o no contener cada una.

Por otro lado, García menciona que “escribir en lectura fácil no es traducir. Significa seleccionar los puntos más importantes de un documento para que se comprendan y se tomen decisiones” (p. 24), así mismo, trae las palabras del director de la Fundación Lectura Fácil de Suecia: Bror Tronbacke quien afirma que “la adaptación de libros existentes a lectura fácil puede ser especialmente difícil” (p. 24), ya que no necesariamente es suficiente un buen texto en lectura fácil, sino que se tiene que conservar algunos aspectos del autor original, como el sentimiento; también se debe tener presente que la adaptación tampoco es una traducción o una síntesis de la obra original.

### ***Población a la que va dirigida***

La lectura fácil está dirigida y beneficia a algunos grupos poblacionales que por diversas razones no consiguen desarrollar completamente los procesos de lectoescritura, tomando como referencia a la IFLA (2010), se pueden identificar dos grupos principales, estos a su vez se subdividen en grupos etarios, en los cuales se encuentran adultos, jóvenes adultos y niños:

- Personas con una discapacidad las cuales tienen una necesidad permanente de productos en lectura fácil.
- Lectores con limitado lenguaje o proficiencia lectora, quienes por un periodo de tiempo pueden encontrar útil este material. Para estas personas, las publicaciones en lectura fácil pueden ser la puerta de entrada o un recurso para entrenar. Estos materiales pueden crear interés y ser una herramienta para mejorar la lectura.

Dentro del grupo de personas con discapacidades, se encuentran personas con dislexia y otras dificultades de lectura, personas con discapacidad intelectual, personas con discapacidades neuropsiquiátricas (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, Autismo, Síndrome de Tourette), personas sordas, sordociegas, con afasia y personas con demencia. Por otro lado, en el segundo grupo se encuentran inmigrantes recientes y otros hablantes de lenguas no maternas, analfabetos y analfabetos funcionales y niños. (IFLA, 2010, P. 10). Para la redacción en lectura fácil se emplea una metodología que García (2012) menciona:

La metodología de lectura fácil tiene, hasta ahora, dos referencias fundamentales. Por una parte, las «Directrices para materiales en lectura fácil», de la IFLA, y las pautas tituladas «El camino más fácil», publicadas por la Asociación Europea ISLMH (hoy, Inclusion Europe), que se basan en las pautas de la IFLA y aportan más matices. (García, 2012, p. 65).

Con lo anterior, se han desarrollado manuales sobre la metodología sobre la adaptación de algunas obras que han aportado a las directrices establecidas, así mismo la IFLA menciona que no necesariamente estas directrices son rígidas, por el contrario, se abren a la flexibilidad dependiendo el tipo de texto, el público al que se dirige y la creatividad del autor (p. 65). Es por esto que se establecen diferentes pautas frente a la redacción, gramática, léxico, estilo, también en lo referido al diseño y maquetación, la tipografía, composición del texto, la paginación y en cuanto a la producción. Todos estos aspectos, hacen parte fundamental de la evaluación, para saber si un texto está realmente en lectura fácil.

Concluyendo, revisando la normatividad que regula la lectura fácil, se encuentra, por un lado, la declaración universal de los derechos humanos, en algunos de los artículos se habla de la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales (Artículo 22), del derecho a gozar de las artes (Artículo 27), implícitamente involucrada la literatura a fin de la dignidad y el libre desarrollo de la personalidad (García, 2012). Por otra parte, en las normas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de la ONU, se muestran dos: las posibilidades de acceso (artículo 5) y la cultura (artículo 10) estos recogen lo planteado frente a los deberes que tienen los estados frente a la accesibilidad.

A esta legislación se incorpora en 2006 la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, allí se refuerza esa necesidad de contenidos accesibles, esta convención amplía en este aspecto. En las definiciones (artículo 2), accesibilidad en servicios de información, comunicación e infraestructura pues de acuerdo con la convención “Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión” (p. 10) (artículo 9), reglamenta la libertad de expresión y de opinión y acceso a la información (artículo 21), la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte (artículo 30), en general cada uno de estos artículos se desarrollan en pro de los derechos al acceso, cultura y participación de las personas con discapacidad, en Colombia aún no se encuentra un decreto o ley que especifique y reglamente la implementación de la lectura fácil en algún ámbito. Considerando que la lectura fácil, es una herramienta de accesibilidad cognitiva que hace los textos más fáciles de comprender, a continuación, se ampliará en lo referente a la accesibilidad.

### **Accesibilidad Cognitiva**

Esta refiere a las “características que tienen los entornos, procesos bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos para que resulten inteligibles o de fácil comprensión” (Belinchón et. al citados por Villaescusa, 2022, p. 94). De la misma manera, Plena Inclusión (2019) ahonda en algunos aspectos relacionados también a la accesibilidad cognitiva, esta además de ser una característica de los entornos, bienes, etc. Abarca igualmente los procesos que permiten la fácil comprensión y la comunicación. La accesibilidad cognitiva implica que las personas entiendan los entornos y puedan interactuar y usarlos.” (Plena Inclusión, 2019, p. 7), esta accesibilidad hace parte de la accesibilidad universal, junto a la física y a la sensorial.

La accesibilidad cognitiva tiene algunos principios, los cuales se deben tener presentes al hablar de esta, son 4:

- Disminuir la dependencia de la memorización.
- Usar tantos formatos complementarios como sea posible (visual, audio, multigráfico).
- Reducir la necesidad del usuario de usar habilidades organizativas complejas.
- Presentar un vocabulario que se aproxime al nivel de comprensión de los lectores.

(Plena Inclusión, 2019, p. 7)

Esto se hace necesario, porque permite a las personas tener autonomía y disfrutar de espacios y de la información, respondiendo a un derecho fundamental. Esta accesibilidad “Garantiza que las personas no se sientan desorientadas en edificios y para eso se aplican elementos facilitadores como itinerarios de colores, pictogramas, iconos o señales.” (p. 7). Beneficiando al 1 % de la población que corresponde a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, ampliando sus beneficios a las personas mayores, a personas extranjeras que encuentran barreras en la cultura y en el idioma, y a personas con bajo nivel de alfabetización o cultura limitada. Al describir esta herramienta que compone el libro de texto a realizar, se hace preciso describir los elementos a tener en cuenta para la elaboración de este, enlazadas con los elementos correspondientes a la lectura fácil, estos elementos son el DUA, los DBA y los lineamientos curriculares de ciencias sociales.

### **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)**

Este se acoge en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y lo define como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (CDPD, 2006, en UNICEF, 2014). El DUA tiene tres principios que orientan y son referencias en su aplicación, indican que los docentes deben ofrecer al alumnado opciones para acceder al aprendizaje. (Pastor, et al, 2013)

**Principio I.** Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje).

Los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta.

**Principio II.** Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje). Los aprendices difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben.

**Principio III.** Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje). El componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje, y los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender.

### **Rol del Educador Especial**

Dentro del desarrollo de la propuesta del material didáctico COLEPA se hace necesario rescatar el rol y el impacto que tuvo el educador especial dentro de la misma, uno de los primeros aspectos importantes para ello es el reconocimiento que tiene el educador especial como un poseedor de saber frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan a lo largo de la elaboración e implementación del material didáctico, lo anterior se vincula a la capacidad que tiene este sujeto para diseñar propuestas pedagógicas que se orientan a cerrar brechas de participación en la familia y la comunidad, de manera que a partir de esta se mejoren las posibilidades de aprendizaje en el aula y otros contextos del sujeto (LEE, 2025). Se hace fundamental reconocer al educador el cual trabaja en pro de la cultura, es un sujeto intelectual de la pedagogía y del saber pedagógico que puede compartir o usar en su especificidad misma, así también es un profesional de la educación y un sujeto político (Yarza, 2011). Además del reconocimiento previo que se tiene en cuenta para esta propuesta, se encuentra que desde el campo de la educación especial este profesional se acerca a los sujetos con discapacidad de los que reconoce quiénes son, las potencialidades, necesidades y proyecciones, así como el contexto en el que se desenvuelven de manera que al hacer las propuestas o interactuar con estos encuentra coherencia con su hacer. Aquí se rescata la función de mediador que desempeña en cuanto posibilita una guía a los participantes del grupo para el acceso al contenido, por ende, al aprendizaje el cual fue posible mediante la interacción de tres actores: el docente, el libro y el propio sujeto. Es así como al ser un profesional poseedor de saber frente a los estilos y formas en que aprenden los sujetos y para este caso con DI y TEA, es necesario que al tomarlos como punto central este educador establezca diferentes estrategias de enseñanza, que respondan a las particularidades y aporten a la adquisición de los conocimientos, como lo son las regiones naturales de Colombia. Lo anterior con el fin de acercarlos no solo a un contenido disciplinar que se vincula con el currículo, sino también a la información que se puede asociar a temas culturales y que hacen parte de cada uno, lo anterior como un punto de diferencia entre el educador especial y otros educadores formados en un saber disciplinar sobre un área específica.

Dentro de la especificidad del educador especial, se resalta la importancia y la capacidad de saber evaluar o valorar las necesidades y/o potencialidades que tienen los sujetos con discapacidad, para que, desde allí, estos profesionales desarrollen estrategias que se adapten y varíen dependiendo del tiempo y el sujeto a quien va dirigido. Adicionalmente, este profesional también hace seguimiento del proceso para conocer la evolución de cada uno de los sujetos y si fuese el caso, informar a otras dependencias u otros profesionales para que ellos puedan adoptar también sus prácticas y permitirle al sujeto avanzar en su aprendizaje, por medio del trabajo interdisciplinario.

Por otro lado, se reconoce el rol del educador especial desde el trabajo que realiza con las familias en cuanto se hace un trabajo con los sujetos, esto es importante debido a que durante la práctica se evidencia que a medida que se hace un trabajo particular con cada niño o joven, es importante mantener un diálogo con su familia a fin de que ellos hagan parte de los procesos de aprendizaje del participante y que estos sean extensivos a su hogar y no se queden solo en el espacio educativo institucional, aquí el educador especial invita a las familias y hace extensivo la vivencia que tiene cada sujeto, para lo cual es importante que desde este rol se disponga la escucha y el diálogo como medios para reconocer los modos de ser y estar de cada familia que rodea a la persona con discapacidad, a fin de responder también a las demandas y requerimientos que tienen frente al campo educativo en el que interactúan.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el desarrollo de este proyecto, se posiciona el educador especial como aquel que diseña, implementa y evalúa procesos de investigación relacionados con su campo, se reconoce también como sujeto productor de conocimiento, puesto que al poner en acción la investigación, en este caso la elaboración del material didáctico, se establece una serie de pasos que se plantean y orientan desde una visión teórica mediante la cual se hace un seguimiento que lleva a la obtención de resultados y de la viabilidad en el aprendizaje; además el educador especial debe elegir herramientas como la escritura para llevar un registro de los hallazgos y del proceso que lleva, deja en evidencia un saber y experiencia del proceso que se da durante la ejecución e interacción de los participantes con el libro. En este orden de ideas, se aporta al campo de la educación especial resignificando el saber que va construyendo durante el proceso investigativo.

A su vez, junto con la investigación que se desarrolla, el espacio de práctica de PRADIF aporta elementos al rol como educadoras especiales que se construye a lo largo de los semestres, puesto que el presente contexto nos permite explorar capacidades acerca de la enseñanza y de la gestión, a la realización de caracterizaciones, valoraciones, rutas

informativas como respuesta a los apoyos que ofrece el programa y por ende a lo que pueden llevar a cabo las y los educadores especiales, que están inmersos en este. También se encuentra que los espacios de práctica como este permiten que quienes se encuentran en formación, trabajen con maestros de otras disciplinas, generando un intercambio de saberes con estos profesionales; permitiendo una multiplicidad en el rol, desencasillándose del apoyo a las personas con discapacidad como único objetivo labora posibilitando un campo amplio de desempeño como educador especial.

También es importante mencionar el componente humano que asume este educador y que transversaliza el rol que desempeña, pues en el accionar pedagógico que ejecuta tiene en cuenta que se relaciona, interactúa y enseña a personas, y que como docente reconoce los sentires, pensares y haceres de las personas con las que desenvuelve el proceso educativo. Esta visión, le permite propuestas como la que se desarrolla en el presente trabajo de grado y también la praxis durante el tiempo en el contexto, pues estos espacios llevan a un aprendizaje de habilidades blandas, que tienen en cuenta la población, las familias y el trabajo que se desarrolla entre maestras en formación y las docentes asesoras.

## **Capítulo V. Metodología**

### **Articulación con el Grupo y línea de Investigación**

El trabajo de grado COLEPA: Colombia entre letras y palabras. Material Didáctico (Libro de Texto) en Lectura Fácil para personas con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista, se vincula al grupo de investigación de Diversidades, Formación y Educación el cual:

Plantea su sentido, su razón, su destino y sus propósitos, reconociéndose y situándose en las realidades y demandas actuales, desde la educación en y para la diversidad y las diferencias. Proyecta sus acciones hacia el análisis, reflexión y optimización de procesos de participación y equiparación de oportunidades en el ámbito educativo para las poblaciones que estén en riesgo de ser excluidas por encontrar barreras para su participación y aprendizaje, buscando ante todo legitimar el derecho a la educación y fortalecer la ciudadanía. (Universidad Pedagógica Nacional, 2024)

Puesto que este tiene en cuenta la realidad que viven la diversidad de sujetos que participan al taller de DyH, aportando con este texto a la educación de cada uno de ellos, no solo a nivel escolar, sino también para la vida. La elaboración de este libro aportará al Grupo de investigación, puesto que este será un material del cual la que las personas con DI y TEA

podrán participar de diferentes ambientes, mitigando así las barreras a las que se enfrentan, en este caso de acceso a la comunicación y de participación. Permitirá que se observe un camino en cuanto a la elaboración de material, para el logro de las acciones propuestas por el Grupo Diversidades, Formación y Educación descritas anteriormente.

En coherencia con el proceso de formación docente e investigativo, este grupo de investigación tiene 6 líneas que responden a la indagación que se lleva a cabo en la LEE, estas son:

- Educaciones y didácticas.
- Cultura, educación y políticas.
- Comunicaciones otras
- Ambientes pedagógicos complejos para el desarrollo de personas con discapacidad.
- Formación de docentes
- Procesos de acreditación.

Teniendo presente el objetivo que se plantea con el libro y lo desarrollado en la presente investigación, en lo que respecta a lectura, escritura y comprensión, así como la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva, esta propuesta de material se acoge en la línea de Educaciones y Didácticas, la cual tiene como objetivo:

Consolidar la investigación en el ámbito de los procesos educativos de personas con discapacidad y/o con capacidades o talentos excepcionales, con el fin de aportar a la estructuración de propuestas pedagógicas y didácticas que respondan a los requerimientos de apoyo que exige una condición particular, en articulación con un entorno que provee posibilidades de acción, en el marco del derecho a la educación. (Universidad Pedagógica Nacional, 2024).

Al respecto de lo anterior, el libro de texto se configura en un material que aporta a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con DI y TEA, ya que este se propone como respuesta a las formas de aprendizaje de esta población mediando a partir de la lectura fácil como herramienta de accesibilidad cognitiva. Este libro, al ser integrado con propuestas de intervención pedagógica, busca que se aporte una estrategia que aporte a la didáctica de los docentes, en particular de los educadores especiales.

## **Enfoque de Investigación**

Teniendo en cuenta que la elaboración del material hace parte de las propuestas investigativas que se dan en el campo de la educación especial, se retoma la investigación acción cuyo “precepto básico es que debe conducir a cambiar y por lo tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene.” (Sampierini & Mendoza, 2018, p. 552). Dentro de este tipo de investigación, se busca comprender o solucionar algunos problemas que están vinculadas a un colectivo, al respecto autores como Sandín (2003) citado por Sampieri (2018), señala que la esencia de esta investigación es “propiciar el cambio social, transformar la realidad social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.” (p.552).

Esto es uno de los aspectos, que se están teniendo en cuenta para el desarrollo del libro de texto, es decir lo que se busca no es una simple elaboración del material, sino como lo muestra esta investigación, se procura que los niños y adultos que asisten al taller, participen en pro de un beneficio y de un aprendizaje, pero también participen en la modificación, reformulación y validación del material. Ante esto, se retoman las perspectivas frente a la investigación-acción que plantea Stringer (1999) citado por el autor y la autora Sampieri & Mendoza (2018), esta es democrática, equitativa, liberadora y mejora las condiciones de vida de las y los participantes.

Teniendo en cuenta lo que se quiere lograr con el material, y observando las tres perspectivas que se destacan en la investigación-acción que son: la visión técnico-científica, la visión deliberativa y la visión emancipadora, se adopta esta última pues aunque se pretende resolver una problemática o mejorar en el caso los procesos de lectura y escritura de los participantes, se busca es que a partir de esto, ellos sean conscientes de las circunstancias sociales que los rodean y de cómo teniendo el dominio de la lectura y la escritura pueden mejorar su calidad de vida, y este es el propósito central de esta visión.

Para lograr desarrollar el presente material se tomará en cuenta el enfoque cualitativo, el cual se concentra en la comprensión de fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los sujetos en su ambiente natural y con relación al contexto (Sampierini, Fernández & Baptista, 2006). Continuando con la visión del autor, este tipo de investigación le ayuda al maestro a tener una mayor comprensión del impacto que tiene la enseñanza, teniendo en cuenta también variables como la motivación y si están logrando adquirir las competencias que se requieren

para la vida. Grinnel (1997) y Creswell (1997) citado por estos autores, tienen en cuenta algunos puntos que describen a las investigaciones cualitativas, uno de ellos concibe la recolección de datos caracterizada por las experiencias y las prioridades de los participantes en la investigación.

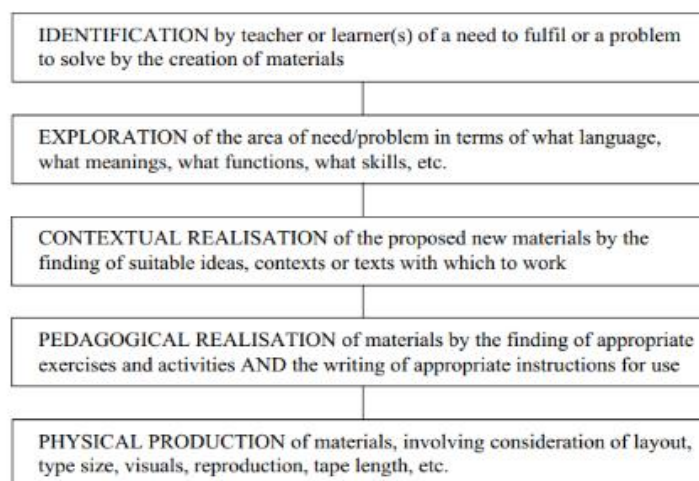
En cuanto a las actividades del investigador, Neuman (1994) en Sampierini, Fernández & Baptista (2006) describe algunas que se hacen presentes en la elaboración de este material, el investigador “está directamente involucrado con las personas estudiadas y con sus experiencias personales” y por otro lado “observa eventos ordinarios y actividades cotidianas tal como suceden en sus ambientes naturales, además de cualquier acontecimiento inusual” (p.10), junto con esta perspectiva cabe resaltar que la reflexión es un elemento principal que puede vincular a los actores dentro de la investigación.

### **Estructura Metodológica**

Para definir la dirección por la cual se desarrolla el material didáctico, se revisaron dos propuestas hechas por Tomlinson (2011), estas intentan resumir algunos procesos que se encuentran involucrados en la elaboración de material. La figura 3, es una de las formas simples para organizar la ruta de actividades para la producción de material, es importante resaltar como lo menciona el autor, que esta es fija por lo que los procesos no se repiten y siguen un solo orden.

### **Figura 4**

*Proceso de elaboración fijo.*



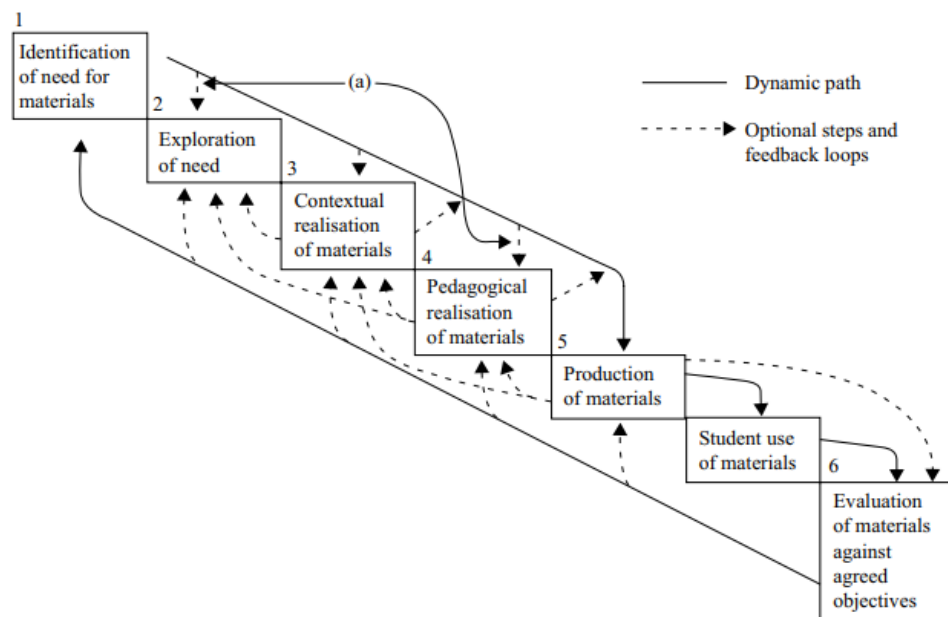
*Nota:* El gráfico representa las diferentes fases que se dan en la elaboración de materiales, el proceso es fijo y lleva un orden supeditado. Tomado de *Materials Development in Language Teaching, Second Edition* (p. 112), por Brian Tomlinson, 2011, Cambridge.

Según el autor algunos escritores se mueven en la anterior dirección, usando todos o algunos de los pasos y no conservando el mismo orden, es decir podrían iniciar en otra fase dependiendo de la necesidad del autor. Este esquema responde a la obligatoriedad que gran parte de los editores deben trabajar, por eso se suele encontrar uniformidad en los materiales que se producen. Sin embargo, una crítica hecha a este esquema por Tomlinson es que no se refleja una etapa de evaluación en la que se pueda identificar la efectividad de este; para el texto COLEPA esto cobra importancia puesto que al ser un material para dos poblaciones en específico, es necesario conocer si el objetivo del libro se va cumpliendo o no, lo anterior, así como lo menciona el autor, se logra desde la inserción de una etapa evaluativa que vaya brindando elementos para conocer el efecto del material en los participantes.-

Un segundo esquema, presentado es el que se observa en la figura 4, en este se incluye una dinamización de cada una de las etapas, comprende la evaluación que es lo que hace que se lleve a cabo un proceso activo que obliga a analizar y observar el cumplimiento de los objetivos del material, conociendo las respectivas acciones para los procesos de mejora que se van requiriendo.

## **Figura 5**

*Proceso de la elaboración de material dinámico.*

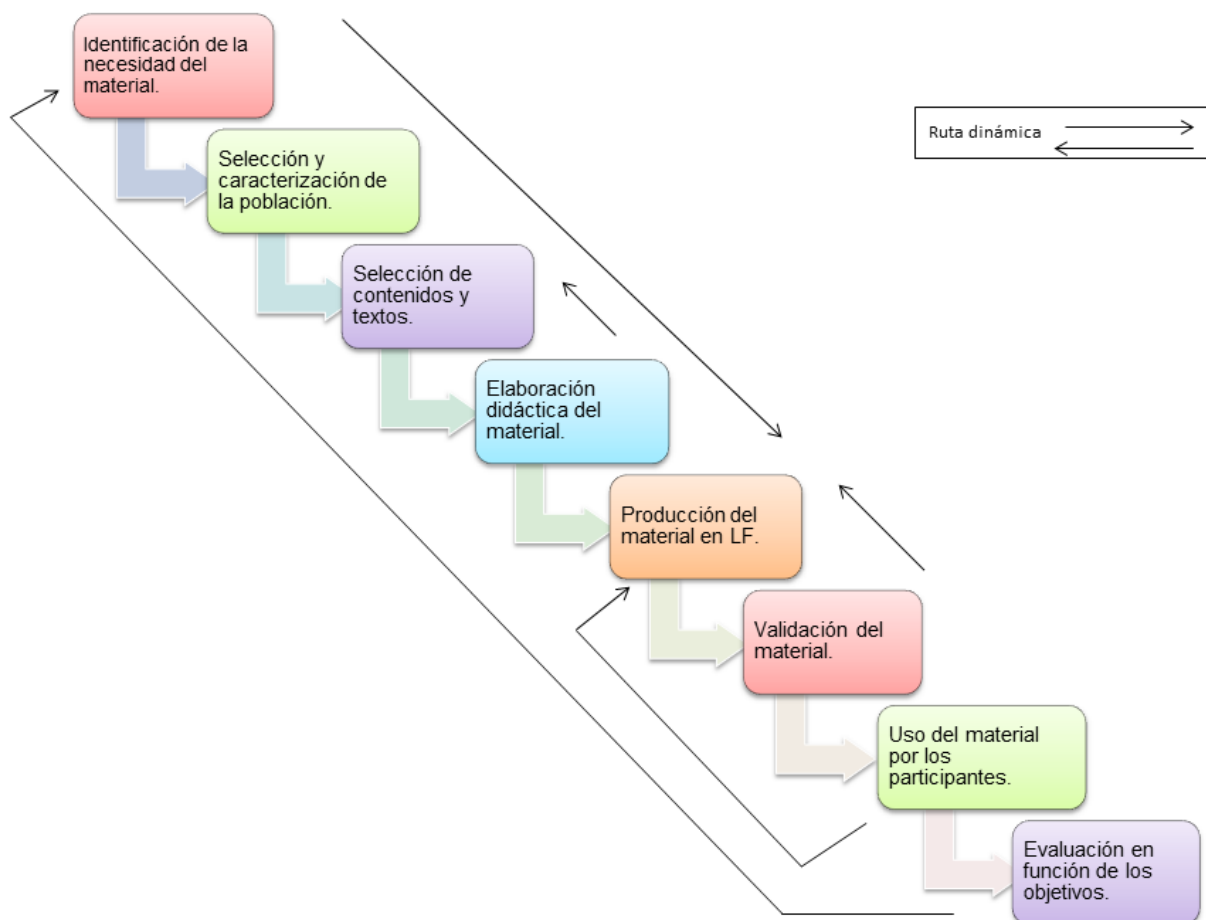


*Nota.* La figura representa el proceso de elaboración de materiales de una forma activa, incluye la evaluación y es cíclico. Tomado de *Materials Development in Language Teaching, Second Edition* (p. 113), por Brian Tomlinson, 2011, Cambridge.

Para la elaboración del libro de texto se retoma como base el segundo gráfico de procedimiento propuesto por Tomlinson (2011), este se adaptó teniendo en cuenta las necesidades particulares que fueron surgiendo y las directrices que se tienen para la elaboración en lectura fácil, a continuación, la figura 5 muestra la metodología para el diseño del material COLEPA:

**Figura 6**

*Proceso de la elaboración de material COLEPA.*



*Nota.* La figura representa el proceso de elaboración que se retoma para la elaboración del libro de texto COLEPA: Elaboración propia.

### ***Identificación de la Necesidad del Material***

También es importante mencionar el componente humano que asume este educador y que transversaliza el rol que desempeña, pues en el accionar pedagógico que ejecuta tiene en cuenta que se relaciona, interactúa y enseña a personas, y que como docente reconoce los sentires, pensamientos y haceres de las personas con las que desenvuelve el proceso educativo. Esta visión, le permite propuestas como la que se desarrolla en el presente trabajo de grado y también la praxis durante el tiempo en el contexto, pues estos espacios llevan a un aprendizaje

de habilidades blandas, que tienen en cuenta la población, las familias y el trabajo que se desarrolla entre maestras en formación y las docentes asesoras.

### ***Selección y Caracterización de la Población***

Para iniciar esta fase, una vez se identificó en el grupo general de DyH, la necesidad de fortalecer los procesos lecto escritos, se realiza una caracterización a cada uno de los integrantes. Al obtener los primeros resultados frente a estas caracterizaciones, se procede a seleccionar la población objetiva para el libro de texto.

**Población.** La población seleccionada para la validación de este libro de texto se conforma de dos grupos: el primero corresponde a 7 niños 9-14 años con trastorno del espectro autista y en el segundo grupo 3 jóvenes con discapacidad intelectual entre los 17- 22 años

**Caracterización.** Una vez establecida la selección de los participantes, se realiza una caracterización frente a la lectura, la escritura y la comprensión lectora de cada uno de ellos, esta se lleva a cabo en los espacios de práctica pedagógica en PRADIF, allí se establece una sesión destinada para esto y se lleva a cabo una planeación tomando en cuenta textos acordes a las edades y actividades que dieran cuenta de los procesos descritos anteriormente, para registrar y orientar los resultados se hace uso de un formato (apéndice 1) con el cual se determinaron los niveles en los que están cada uno de los niños y jóvenes. Así, se registra en un formato los indicadores de los procesos caracterizados, para establecer el nivel en el que se encuentran y evaluar los avances de cada uno.

Adicionalmente en el caso de los sujetos con Trastorno del Espectro Autista, se llevó a cabo la aplicación del IDEA (Inventario del Espectro Autista) para reconocer las dimensiones propias de estos sujetos en las que pueden tener dificultades. Y en las que menos puesto que considerándolas se tendrán en cuenta como orientadoras para la formulación de las estrategias en el libro y para la implementación de este.

### ***Selección de Contenidos y Textos***

Después de tener presente las características de los participantes, se retoma los lineamientos curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje del área de ciencias sociales y enfatizando en aquellos que abordan aspectos de las regiones naturales de Colombia como elementos que hacen parte de la cultura. Pues como se mencionó en apartados anteriores, no

hay textos que abordan la temática y esta es importante porque hace parte de los derechos que tienen las personas.

Es así que se seleccionan, las regiones naturales de Colombia como una oportunidad de llevar a los participantes a conocer aspectos propios de cada región, a fin de ampliar su repertorio conceptual, sus vivencias, el conocimiento frente a otras formas de vivir en Colombia, entre otras, teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se establece un orden que seguirá el contenido del material, se utiliza en primer momento una tabla (apéndice 2) para delimitar las unidades y las temáticas a desarrollar posteriormente. El libro de texto seguirá la siguiente estructura:

I tomo: con tres unidades correspondientes a las regiones Andina, Caribe y Pacífica.

II tomo: con tres unidades que engloban las regiones Insular, Orinoquía y Amazonía

En cada una de las unidades, se encuentran tres temas generales: el primero abarca los aspectos generales de la región (datos importantes sobre el clima, la ubicación o geografía y los departamentos con las ciudades capitales); el segundo tema aborda la población habitante (personas o pueblos que pertenecen a la región, costumbres o formas de vida, dichos, léxico y canciones) y el último tema está dirigido a la gastronomía y turismo (festivales, carnavales, ferias, sitios representativos). Adicionalmente, a lo largo del libro de texto se señalan algunos datos curiosos (palabras, personas o artistas reconocidos de cada una de las regiones).

Cada tema al finalizar tiene un apartado denominado “expresando aprendizajes” que da cuenta de actividades relacionadas al contenido y al fortalecimiento de la lectoescritura, de la misma manera que se establece una “Zona de retos” que proporciona situaciones en las que se buscan aplicar los contenidos que se van aprendiendo, temática por temática; estos dos apartados permiten una evaluación de los aprendizajes y procesos de lectura y escritura que van teniendo los participantes; para lo anterior también ofrece la posibilidad de interactuar mediante una sección estilo álbum que tiene unas láminas para formar una imagen de algún elemento visto en cada una de las regiones, con el fin de generar una motivación en respuesta a uno de los principios del DUA, que se profundizará más adelante.

### ***Elaboración Didáctica del Material***

Para esta fase, se establece la presentación del libro, los objetivos que se buscan, es decir qué se quiere que aprendan los participantes con el libro de texto y de qué manera las

docentes podrían mediar la enseñanza con el material. Dentro de la fase, se revisan las diferentes temáticas para crear las actividades que acompañarán los contenidos dentro del texto, teniendo en cuenta los objetivos propuestos en cada unidad. Así mismo es fundamental tener presente los principios del Diseño Universal del Aprendizaje para el material, a fin de que pueda cumplir con los principios allí propuestos. Para lo anterior, se diseñan páginas al inicio del libro, en las cuales se plantea cómo se puede usar el libro de texto, se incluyen elementos como un QR para permitir la interacción con medios tecnológicos, se agregan apartados que permiten un seguimiento propio o cumplimiento de los ejercicios, también se tienen cuenta actividades para generar motivación e interés.

### ***Producción del Material en Lectura Fácil***

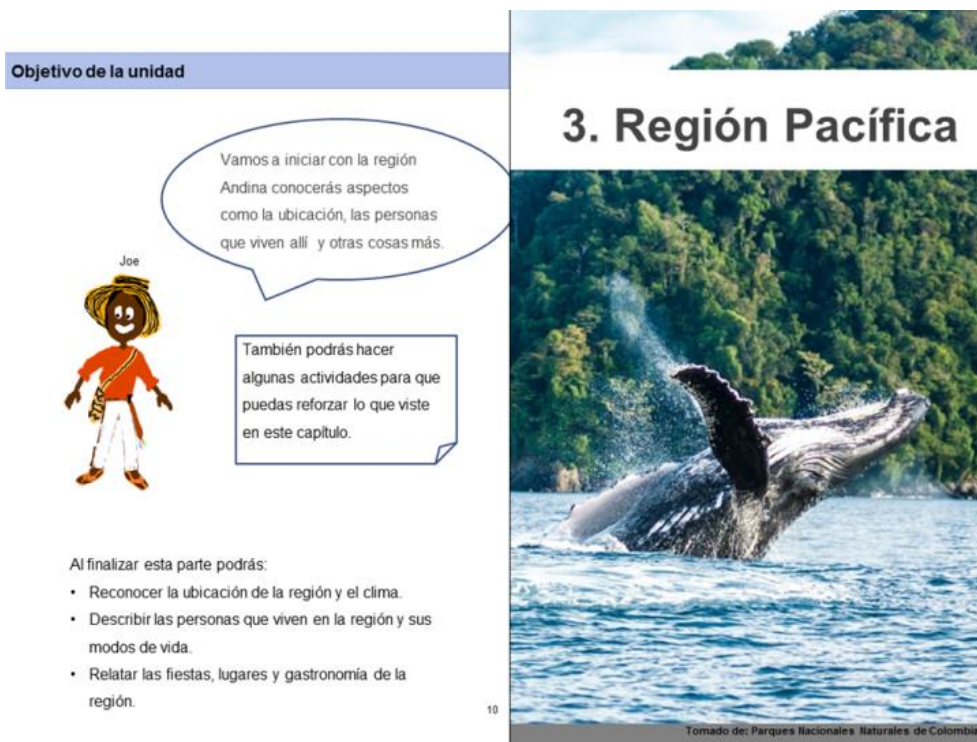
A partir de la búsqueda realizada sobre la temática a desarrollar, se inicia la escritura del libro en lectura fácil, por lo cual se tiene en cuenta lo siguiente:

Parámetros de la lectura fácil: Se revisan documentos sobre cómo escribir en lectura fácil y qué aspectos se deben tener en cuenta, por ejemplo, las directrices que establece la IFLA para lo anterior, también se retoma el documento “Lectura fácil: Métodos de Redacción y Evaluación” de Oscar García que brinda las pautas frente a diferentes aspectos del texto para contenido en lectura fácil.

**Primer prototipo del material.** Una vez revisados los parámetros se diseña el primer prototipo del libro de texto, este inicialmente se escribe en letra arial 16 y 18 para el cuerpo y el título de los diferentes apartados, se seleccionan las portadas, así como los colores que van a identificar a cada región (azul-región Andina, amarillo-región Caribe, verde-Región Pacífica, morado-región Insular, naranja-región Orinoquía y rojo-región Amazonas), se inicia con una numeración de página en la parte inferior derecha con un tamaño de fuente menor a las del documento, se agregan unos personajes tentativos en imágenes, se escribe con la alineación sugerida a la izquierda y las gráficas en línea con el texto, esto se puede observar en la figura 7.

### **Figura 7**

*Páginas del primer prototipo COLEPA.*



*Nota.* La figura muestra dos páginas del libro COLEPA, la del lado izquierdo contiene el personaje, los objetivos de la unidad, la numeración de la página y el color azul que es de la región Andina y la del lado derecho es un ejemplo de la portada de la región Pacífica con una foto y el título respectivo. *Elaboración Propia.*

También se construyen unas primeras actividades que reflejan parte del contenido y la forma en la que se evalúa en un primer momento, tal como se ve en la figura 8. Para las actividades se usa el título “A poner en práctica lo aprendido” y para la parte de evaluación “¿Qué aprendimos?”.

### Figura 8

*Páginas modelo actividades y evaluación prototipo COLEPA.*

**A poner en práctica lo aprendido**

1. Escribe lo que entiendas de las frases.  
Por ejemplo:  
Si yo digo tronco de mango que me compre en la tienda, quiere decir  
que compré un mango muy grande en la tienda

- En la calle siempre se escucha mucho bochinche quiere decir que \_\_\_\_\_
- Juan se metio en cipote problema quiere decir que \_\_\_\_\_
- Desayune solo una manzana asi que he tenido todo el día un filo quiere decir que \_\_\_\_\_

2. Busca tres cantantes reconocidos de la región caribe, escribe la biografía de los autores seleccionados. Puedes escribir los datos más importantes de los artistas:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

39

**¿Qué aprendimos?**

1. Escribe F de falso o V de verdadero e en las siguientes afirmaciones.  
Teniendo en cuenta lo revisado anteriormente.

Cuna es el nombre de un pueblo indígena.

- ( ) Los indígenas **Cuna** viven en la región Pacífica.
- ( ) Las personas afrocolombianas son el grupo más pequeño de la región.
- ( ) La marimba es uno de los instrumentos de la música Currulao.
- ( ) El vallenato es de la región Pacífica.
- ( ) Ave María Purísima es una expresión usada en la región.

2. Completa los siguientes dichos con lo que quieren decir.

¡Aguanta la lancha!  
\_\_\_\_\_

¡Se ahoga en un vaso de agua!  
\_\_\_\_\_

¡De grano en grano la gallina se llena el buche!  
\_\_\_\_\_

67

*Nota.* La figura muestra una página de actividad y de evaluación del libro COLEPA, de la región Caribe y la región Pacífica. *Elaboración Propia.*

Este primer prototipo es validado por tres profesionales a través de una rúbrica con aspectos de lectura fácil y DUA, elaborada por el equipo de investigadoras.

### **Validación del Material por profesionales**

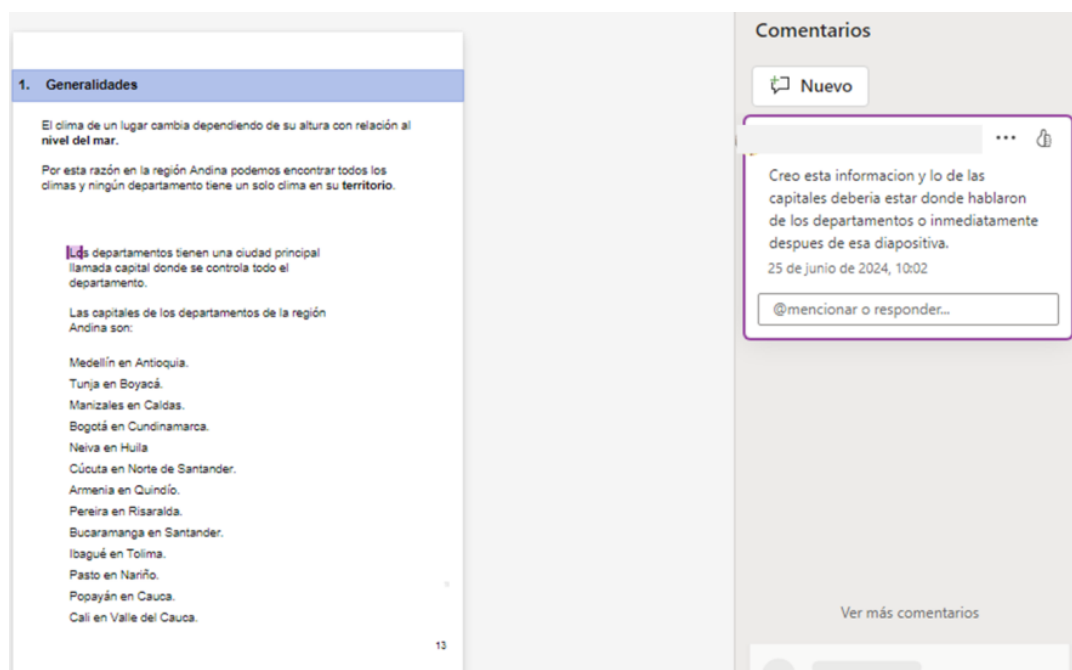
Puesto que se trata de un material en lectura fácil y que pretende abordar aspectos del DUA, como se menciona anteriormente, es necesario realizar una validación para ver si realmente el libro cumple con los aspectos establecidos en esta metodología. La validación hace parte del proceso para publicar el texto en lectura fácil, esta va después de la adaptación o escritura del material; y se hace por un grupo de personas que incluyen profesionales y las personas con dificultades de comprensión (Gallardo et al., 2018). En este caso, se valida primero por profesionales, antes de hacer que usen y validen las personas con discapacidad.

Para el libro de texto COLEPA, se busca dentro de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN, algunos profesionales que tengan experiencia y conocimiento en lectura

fácil y en el DUA, finalmente se seleccionan 3 profesionales, a quienes se les suministra dos instrumentos de validación: uno referente a lectura fácil (apéndice 3) la cual tiene 8 aspectos con sus respectivos ítems que se deben tener en cuenta para la elaboración de textos en LF, y otro al respecto del DUA (apéndice 4) relacionados con los tres principios y la accesibilidad cognitiva; al igual que la anterior cada apartado con sus respectivos criterios, cada una de ellas tiene una escala de 1 a 5 de acuerdo a la presencia del criterio en el material (**5**= El ítem se cumple en todo el material. **4**= El ítem se cumple en gran parte del material. **3**= El ítem se cumple en la mitad del material. **2**= El ítem se cumple muy poco en el material. **1**= El ítem no se cumple en el material), para hacer esta validación, a cada una de las validadoras se le envía el prototipo junto con el instrumento de validación, esto toma alrededor de 15 días a 1 mes aproximadamente, para recibir los comentarios como lo muestra la figura 9.

## Figura 9

*Validación del prototipo, comentario realizado por una de las profesionales.*



*Nota. Imagen del prototipo comentado por una de las validadoras.*

En los instrumentos diligenciados por las validadoras, se encuentran algunos aspectos en común, otros que se complementan y con algunas sugerencias, a continuación, se presenta la tabla 1 que resume cada una de las puntuaciones que asignan las validadoras dependiendo del aspecto a evaluar en Lectura Fácil y en frente al Diseño Universal para el Aprendizaje.

**Tabla 1**

*Resumen de aspectos validados por las tres profesionales.*

<b>Aspecto</b>	<b>Ítem</b>	<b>V1</b>	<b>V2</b>	<b>V3</b>
Ortografía	Se usa la mayúscula dentro del texto de acuerdo con la regla general.	4	4	4
	Se evita el uso del punto y coma y los puntos suspensivos.	5	5	4
Gramática	Se usa la voz activa, es decir es el sujeto quien ejecuta la acción.	4	4	4
	Se usa la estructura gramatical simple [Sujeto + Verbo + Predicado]	4	5	4
Léxico	Se evitan palabras complejas y abstractas.	4	4	3
	Se evitan juicios de valor.	5	2	5
Estilo	Se transmite una idea por frase.	3	4	4
	Es coherente el contenido con el tema desarrollado.	5	3	3
Imágenes	Se mantiene un mismo estilo de imágenes en el texto.	4	3	4
	Las imágenes tienen título y no están rodeadas de texto.	2	5	3
Tipografía	El tipo de letra usada no tiene seríf, adornos o remates.	5	5	5
	Se observan palabras en negrita o subrayada de forma moderada.	4	4	4
Composición de texto	Cada línea es una frase y se termina con un punto natural.	5	4	4
	Se evita una saturación de texto, imágenes en la página y espacios amplios en blanco.	3	4	3
Paginación	El índice esta al principio del libro.	5	4	1
	Cada capítulo tiene una extensión continua.	4	3	4

*Nota.* Esta tabla muestra un comparativo en relación con los puntajes asignados por las validadoras en algunos ítems del prototipo 1 validado.

Después de recibir el instrumento diligenciado por las tres profesionales, se hace un ajuste y de allí queda el segundo prototipo que se aplica con los participantes posteriormente, este prototipo se le presenta de manera presencial a modo general a 2 de las 3 validadoras (figura 10), como un elemento adicional, en esta reunión se comentan aspectos de forma, uso de mayúsculas, contraste de colores y otros aspectos frente a la redacción y forma del libro.

**Figura 10**

*Presentación segundo prototipo COLEPA a validadoras.*



*Nota.* Fotografía de la presentación del segundo prototipo ajustado a las validadoras. *Fecha.*

### ***Primer Ajuste del material***


**Segundo Prototipo después de la Validación de Profesionales.** Al tener la primera validación, se revisa el prototipo, los ítems de LF, DUA y los comentarios para ajustar el material, se transforman algunas actividades, revisión de ortografía, ubicación de la paginación, organización del texto y distribución de la información en forma y contenido. Se define con esta validación que la fuente sería de 14 para el cuerpo y 16 para títulos, teniendo en cuenta el espacio y la disposición de cada una de las páginas, se cambiaron los objetivos por habilidades, se separaron algunos apartados, tal como lo muestra la figura 11.

### **Figura 11**

*Segundo prototipo COLEPA.*

2

Mapa departamentos de la región Andina



La Región Andina está conformada por 13 departamentos: Antioquia, Boyacá, Caldas, Cundinamarca, Huila, Norte de Santander, Quindío, Risaralda, Santander, Tolima, Nariño, Cauca y Valle del Cauca. Los departamentos Nariño, Cauca y Valle del Cauca los comparte con a región Pacífica.

Los departamentos tienen una ciudad principal llamada capital donde se controla todo el departamento. Las capitales de los departamentos de la región Andina son:

- Medellín en Antioquia.
- Tunja en Boyacá.
- Manizales en Caldas.
- Bogotá en Cundinamarca.
- Neiva en Huila
- Cúcuta en Norte de Santander.
- Armenia en Quindío.
- Pereira en Risaralda.
- Bucaramanga en Santander.
- Ibagué en Tolima
- Pasto en Nariño
- Popayán en Cauca
- Cali en Valle del Cauca

15

Expresando aprendizajes

1. Escribe cinco características de caño cristales.

---

---

---

---

---

2. De las recetas presentadas elije 2 y escribe los ingredientes principales de cada una.

---

---

---

---

---


*Nota.* Imagen de dos páginas del segundo prototipo después de la validación por profesionales, la de la izquierda ajuste en la región Andina y numeración reubicada y en la parte derecha modificación de la parte de actividades.

Finalmente, se optó por modificar la forma en que se iba a evaluar los contenidos del libro, de acuerdo con los comentarios se transformó la parte de “qué aprendimos” usada en el primer prototipo a vincular una “zona de retos” en la que los participantes puedan aplicar lo visto en el libro en su cotidianidad. Además, se anexó una parte para que pudieran interactuar estilo álbum a fin de llamar la atención y reunir en una imagen lo visto en cada región, estos dos aspectos se observan en la figura 12.

## Figura 12

*Páginas zona de retos y de stickers del segundo prototipo COLEPA.*

**Zona de retos**



— Luego de conocer los grupos de la región te vas a convertir en una persona que hace encuestas.

1. Para eso, vas a pensar a cuál grupo de personas de la región te gustaría conocer primero.

Elige que cosas le preguntarías a ese grupo de personas y escribe las preguntas en un formato como el siguiente

Mi encuesta

Pregunta 1


Pregunta 2

Pregunta 3


Pregunta 4

70

---



- Ahora pega las láminas en cada recuadro.
- Escribe el nombre de lo que encuentre en la línea.



- Felicitaciones ahora vamos para el tema 2 de la unidad de la región Amazónica.

15

*Nota.* Imagen de dos páginas del segundo prototipo referente al ajuste de la evaluación en la izquierda y la implementación de una sesión de stickers a la derecha. *Elaboración Propia.*

### **Uso del Material por los Participantes**

Se implementan sesiones con los participantes, las cuales fueron planeadas teniendo presente el libro, las unidades y las temáticas, de manera que los niños y jóvenes lo puedan usar e interactuar con él. Estas sesiones, estuvieron pensadas en el marco de la propuesta “Entre letras y palabras”, la cual permitirá espacios para observar el funcionamiento del libro, además de un aprendizaje. Se llevaron a cabo un total de 8 sesiones cada una de dos horas con los participantes adultos y 5 con los niños.

Para lo anterior, se desarrolló una unidad didáctica para cada población que se presenta a modo general en las tablas 2 y 3, en estas sesiones se trabajaron diferentes apartados del libro de texto, esto fue parte importante para la validación del libro de texto por parte de los participantes. Por lo cual, las docentes en formación durante cada intervención tuvieron tres roles que fueron intercalando: dirección, apoyo y observación. La metodología en las sesiones se desarrolló en 3 momentos: inicial, central y cierre; la primera y segunda sesión fueron de un

acercamiento y observación de los participantes, debido a que había algunos nuevos y que no fueron caracterizados inicialmente, estas sesiones permitieron ver cómo se desempeñaban en la lectura y la escritura. A continuación, se presentan cada una de las tablas.

**Tabla 2**

*Desarrollo de las sesiones del grupo de niños.*

N° Sesión	Temáticas	Metodología Desarrollada
01	Reconocimiento de la clasificación de las regiones de Colombia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como actividad inicial, se armó un rompecabezas de la región con los colores que se iban a implementar para identificarlas.</li> <li>• En el momento central se abordaron generalidades sobre Colombia, aclarando algunos conceptos como mares, frontera, regiones.</li> <li>• En la de cierre, conjuntamente se construyó un mapa en el cual ubicaban algunas imágenes según los conocimientos previos que tenían.</li> </ul>
02	Región Andina (generalidades y población habitante)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el momento inicial, se presentan algunos ritmos musicales de la región invitando a los participantes a identificar instrumentos, letra y posibles intérpretes.</li> <li>• En el momento central, se presentan las generalidades de la región acompañando de una actividad de la sección “expresando aprendizajes”.</li> <li>• En la parte de cierre, se hace la lectura de los platos típicos de la región, se indaga sobre intereses frente a los platos, representan algunos platos gráficamente en el tablero.</li> </ul>
03	Región Caribe (generalidades y población habitante)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para iniciar se llevó a cabo la dinámica Telaraña musical, teniendo en cuenta 2 canciones que pertenecen a los ritmos musicales de la región.</li> <li>• En el central, se presentan las hojas con las generalidades de la región Caribe, llevando a cabo una lectura colectiva y en voz alta. En esta parte se desarrollaron actividades.</li> <li>• En la de cierre, en esta parte se desarrollaron actividades de la parte “expresando aprendizajes”.</li> </ul>
04	Región Pacífica (generalidades y población habitante)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el momento inicial, a través de una dinámica en grupo y de movimientos corporales, se da a conocer una canción e instrumentos de la región Pacífica.</li> </ul>

N° Sesión	Temáticas	Metodología Desarrollada
05	Región Insular (generalidades y población habitante)	<ul style="list-style-type: none"> <li>El momento central dio paso a las generalidades de la región: clima, fauna, flora, ubicación, cada participante tuvo que realizar una lectura autónoma, para posteriormente llevar a cabo una actividad.</li> <li>En el momento de cierre, se presentaron los platos típicos de la región y aquí se hizo uno de los puntos de “zona de retos.”</li> <li>Como primer momento, mediante un vídeo se acercó a los participantes a uno de los ritmos musicales de la región, posteriormente se implementó una actividad.</li> <li>En el momento central, se hace la lectura de las generalidades de la región y se dialoga al respecto, para continuar con una actividad.</li> <li>En el momento de cierre, interactuaron con el apartado del sobre y los stickers descubriendo una de las imágenes de algún elemento de la región.</li> </ul>

*Nota.* Esta tabla muestra a modo general cada una de las sesiones desarrolladas con el grupo de niños.

### Tabla 3

*Desarrollo de las sesiones del grupo de adultos.*

N° Sesión	Temáticas	Metodología Desarrollada
01	Reconocimiento de la clasificación geográfica de Colombia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esta fue la única sesión que se dio de manera remota, en el momento inicial se jugó Simón dice, esta fue el pretexto para ver los conocimientos previos frente a conceptos como traje típico, ciudades de Colombia, clasificación del país por las regiones, etc.</li> <li>En el segundo momento, mediante un vídeo se mostraron algunas generalidades de Colombia posteriormente e dialogo alrededor de unas preguntas.</li> <li>Finalmente, se desarrolló una ruleta para conocer los aprendizajes de la sesión y para compartir experiencias vinculadas con lo visto.</li> </ul>
02	Región Andina (generalidades)	<ul style="list-style-type: none"> <li>En la parte inicial se hace un momento de memoria y se explican los puntos cardinales en relación con la ubicación del</li> </ul>

N° Sesión	Temáticas	Metodología Desarrollada
03	Región Andina (habitantes y ritmos musicales)	<p>mapa con el que se va a trabajar a lo largo de los espacios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la parte central, se presentaron las generalidades de la región cada uno realizó la lectura y se socializó lo leído, luego se desarrolló un apartado de “expresando aprendizajes”.</li> <li>• En la parte final, se hace una introducción de los grupos de personas que viven en la región, se hace una lectura colectiva.</li> <li>• Para iniciar, se retomó el tema de la sesión pasada y se continuó profundizando en los habitantes y comunidades de la región, se hizo una lectura por turnos.</li> <li>• En el central, se acercó a los participantes a los bailes típicos de la región a través de la lectura del material, posteriormente se ejecutó dos de los bailes que se habían visto.</li> <li>• Finalmente, se hilo con la parte anterior los ritmos musicales y algunos instrumentos, después se llevó a cabo una de las actividades de “expresando aprendizajes”.</li> </ul>
04	Región Caribe (ritmos musicales, bailes y turismo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como parte inicial, se hace un momento de recuento de lo aprendido en las sesiones pasadas, se presenta la ubicación y algunos elementos de la región, como datos curiosos.</li> <li>• En la parte central, se retomó los ritmos musicales mediante la lectura del material y se enfatizó en el vallenato, se escuchó una canción de ese ritmo para hacer una actividad.</li> <li>• Como parte de cierre, los participantes leen acerca de los lugares turísticos y llevan una de las actividades de expresando aprendizajes como compromiso para casa.</li> </ul>
05	Región Pacífica (formas de hablar y comidas típicas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El primer momento, se hace un espacio de memoria e introducción a la región pacífica, luego se presentan las formas de hablar de la región con esto se socializa la comprensión que tuvieron.</li> <li>• El segundo momento, se hace un momento de reconocimiento de los gustos de los participantes para generar una discusión, lo anterior llevó a la apertura de los platos típicos de la región.</li> <li>• En el tercer momento, de acuerdo a lo</li> </ul>

N° Sesión	Temáticas	Metodología Desarrollada
06	Sesión de retos (3 primeras regiones)	<p>leído con anterioridad se desarrolló la actividad de expresando aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la parte inicial, se jugó “tingo, tingo, tango” que permitió hacer un recuento y memoria de las regiones trabajadas en las sesiones anteriores.</li> <li>• En la parte central, se hicieron 1 apartado de la “zona de retos” de las tres regiones vistas.</li> <li>• En la parte de cierre, los participantes mostraron lo realizado y escribieron en un apartado lo que más les gusto.</li> </ul>
07	Región Insular (generalidades, comidas típicas y lugares turísticos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como primer momento, se presenta la ubicación de la región y se pregunta a los participantes su percepción frente a esta. Luego desarrollaron una actividad de “expresando aprendizajes”.</li> <li>• En el segundo momento, se dan a conocer los platos típicos de la región, tuvieron que leer de manera colectiva y resolver una parte de la “Zona de retos”.</li> <li>• Como último momento, se introdujeron los lugares turísticos, leyeron de manera individual y luego hicieron el apartado de los stickers para descubrir la imagen y colocarle el nombre de acuerdo a lo visto en la sesión.</li> </ul>
08	Región Amazónica (ubicación y grupos de personas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente, se presentan las generalidades de la región como la ubicación, el clima, etc. Cada uno llevó a cabo la lectura y luego desarrolló la actividad de “expresando aprendizajes”.</li> <li>• En el momento del centro, de manera colectiva se realiza la lectura para conocer las personas habitantes de la región, después se hace la actividad respectiva.</li> <li>• Finalmente, se da el cierre de las sesiones y se preguntan a las participantes que les pareció el tema, porque es importante para ellas y que fue lo que más les gusto.</li> </ul>

*Nota.* Esta tabla muestra a modo general cada una de las sesiones desarrolladas con el grupo de adultos.

### **Validación del Material por los participantes**

Esta se llevó a cabo de forma consecutiva, a través de la observación y la dinamización por parte de las docentes en formación y mediante la aplicación de un instrumento de

recolección de información (rúbrica) que tuvo en cuenta 4 criterios generales que se necesitaban para medir el impacto del libro de texto. Cada una de las rúbricas respondió a una de las categorías que se necesitaban validar: La primera rúbrica (apéndice 5) tuvo en cuenta aspectos de comprensión del material, la segunda (apéndice 6) evaluó aspectos de lectura fácil, la tercera (apéndice 7) relacionada al DUA y la última (apéndice 8) respecto a la lectura y la escritura.

Implementar el instrumento en cada sesión, permitió ver qué aspectos se debían mejorar para que pudiera ser usado por la población, adicionalmente dejó en evidencia aspectos de diseño y escritura a mejorar.

### ***Segundo Ajuste del material***

**Tercer prototipo después de la validación de los participantes.** Al tener los resultados de las rúbricas en la validación por parte de los participantes, se hacen ajustes en la estructura del texto, inserción de texto, supresión de palabras, modificación, división de frases, reordenación y corrección de apartados, cambio de imágenes o aspectos de forma como la tipografía, los títulos; el resultado se concreta en el prototipo 3, se establecen los personajes con sus respectivos trajes y un preliminar de la portada y las contraportadas. En este prototipo, se incluyen algunos conceptos previos que se necesitan para comprender las diferentes divisiones que se tienen en el país, así como lo muestra la figura 13, estos se denominaron “datos de interés”.

### **Figura 13**

*Páginas acerca de los datos de interés del tercer prototipo COLEPA.*

### Datos de interés



— Como ya viste este libro va a hablar de las regiones.  
Pero aquí te dejamos unos datos para que tengas en cuenta antes de iniciar la lectura del libro.



— Este es el país Colombia



— Estas son las 6 regiones de Colombia.

Continua en la siguiente página

*Nota.* Imagen de una de las páginas del tercer prototipo referente a datos de interés.

Otro de los ajustes que se hace es incluir palabras en algunas de los apartados de las regiones como lo muestra la figura 14, que en el anterior prototipo no se tuvo en cuenta.

### Figura 14

*Página ubicación de la región Caribe del tercer prototipo COLEPA.*



### Ubicación de la región Caribe

La región Caribe es la región natural que se ubica en la zona norte del país.

La zona norte se encuentra en la parte superior del mapa.

Está a la orilla del mar caribe y por esto recibe el nombre de región Caribe.

Está conformada por siete departamentos en su parte continental (La Guajira, Magdalena, Atlántico, Cesar, Córdoba, Sucre y Bolívar)

Las capitales de los departamentos son:

- La capital del departamento de Riohacha es la Guajira.
- La capital del departamento del Magdalena es Santa Marta.
- La capital del departamento del Atlántico es Barranquilla.
- La capital del departamento del Cesar es Valledupar.
- La capital del departamento de Sucre es Sincelejo.
- La capital del departamento de Córdoba es Montería.
- La capital del departamento de Bolívar es Cartagena.



En el departamento del Magdalena, en la ciudad de Santa Marta se encuentra la montaña costera más alta del mundo. La Sierra Nevada de Santa Marta.

*Nota.* Imagen una página del tercer prototipo referente al ajuste en la adición de la palabra departamento.

Por otra parte, se titularon todas las imágenes que se encuentran en el texto, se modificaron las instrucciones de algunas actividades de la sección Expresando Aprendizajes, se unieron algunas frases que estaban cortadas, se agregaron los códigos QR a otros apartados del libro, se cambiaron algunas de las imágenes que se tenían, se adicionaron definiciones de

palabras que no se tenían seleccionadas, se modifica el formato de algunas de las actividades y el color de los títulos para generar contraste.

En este punto, se cuenta con el apoyo de un profesional en diseño e ilustración, que es el encargado de este aspecto del libro.

### ***Evaluación en Función de los Objetivos***

Para llevar un registro de esta, al finalizar cada una de las sesiones que se implementaron se pregunta a los participantes alrededor de los contenidos trabajados, en el caso del grupo de niños sobre las generalidades (ubicación, los departamentos y el clima), los platos típicos, algunos ritmos musicales que se presentaron en el texto y que se fueron trabajando a lo largo de las 4 sesiones, también se recogieron los productos que tenían que elaborar dentro del material, esto permitió la identificación de su aprendizaje y desempeño. Con los adultos también se lleva a cabo una retroalimentación al finalizar la sesión y al inicio de la sesión siguiente, de manera que se pudiera ver qué tanto aprendían y cómo eso lo iban relacionando en su vida para lo cual se involucra un apartado del libro reflejado en la figura 15, en el cual a partir de unas preguntas orientadoras iban escribiendo lo más significativo para ellos del tema y por qué fue importante para ellos.

### **Figura 15**

*Página de seguimiento de aprendizaje región Amazónica del tercer prototipo COLEPA.*



— Hemos terminado la unidad 3.  
 ¿Conocías los platos típicos, lugares turísticos  
 o festividades de la región?  
 Ahora vas a escribir en estas líneas  
 que fue lo que más te gusto de esta unidad  
 y que cosas para ti son importantes.

---



---



---



---



---



---



---



---



---

*Nota.* Imagen de la página del tercer prototipo en el que se buscó evaluar mediante la escritura los elementos más significativos para los participantes.

Finalmente, para el seguimiento de la comprensión lectora y de la escritura se recogen los datos de las rúbricas de validación que fueron explicadas con anterioridad, cuyos resultados se desglosaran más adelante.

### ***Conversatorio profesionales temáticos***

**Perspectiva Licenciados en ciencias sociales.** En este proceso se convoca a 3 licenciados en ciencias sociales de último semestre de la Universidad Pedagógica Nacional, a fin de conocer el impacto que tiene el libro para otros profesionales; se desarrolla un conversatorio el cual se divide en diferentes momentos: presentación de los conceptos de lectura fácil y accesibilidad cognitiva, presentación del proyecto de grado COLEPA Colombia entre letras y palabras, presentación del material y escucha de las perspectivas de cada licenciado y por último un espacio de preguntas y respuestas frente al libro de texto.

En el primer momento, se presenta el programa PRADIF y los conceptos de lectura fácil y accesibilidad cognitiva, esto para aproximar a los licenciados al contexto donde se desarrolla el trabajo de grado y a los temas bases de la propuesta del material, en esta primera parte se encuentra una receptividad por parte de las 3 docentes. Posteriormente se hace la presentación del proyecto de grado, se expone parte de la estructura que abarca objetivos, pregunta problema, modalidad del trabajo, estructura metodológica, todo lo cual resulta ser un puente para que dentro del conversatorio se pueda presentar el material a cada una de ellas y así conocer sus perspectivas.

Para mostrar el libro de texto, se solicita a cada una de las docentes que revise la presentación que corresponde a las primeras hojas, el listado de palabras difíciles, los datos de interés y luego que finalicen con 2 regiones que fueron señaladas por las educadoras especiales; al terminar se les solicita la autorización para recoger sus respuestas mediante audio y se les hace la pregunta: ¿Qué aportes nos podrían dar del uso del material, a partir de lo que acaban de observar? Entre las respuestas que mencionan las docentes de ciencias sociales, una de ellas menciona “Que si es un material para utilizar en diversos grados teniendo en cuenta la división que se realiza de acuerdo con las edades en un colegio normal, siento que las temáticas están apropiadas” otra docente comenta “También se me hace adecuado. Creo que cumple con las generalidades de las regiones naturales entonces se me hace demasiado significativo y también el hecho delo simbólico y lo que se plasma allí” y la última docente finalmente responde:

“Si lo utilizaría [...] frente al acceso, que es una lectura fácil, las explicaciones que se hacen que se puedan tener en cuenta frente a que se llega hasta once y no se llega a leer y escribir, que estén haciendo análisis de imagen y que estén entendiendo palabras desconocidas lo utilizaría”. (I.D Madrigal, Comunicación personal, 11 de abril de 2025)

Al formular esta pregunta se puede identificar que cada una de las docentes da un aporte desde diferentes perspectivas al material, tanto desde su formación como desde el acceso que se puede lograr con este. Estas primeras miradas llevan a reafirmar algunos de los aspectos con los que se inicia y desarrolla la creación del libro de texto COLEPA.

Seguidamente, se permite un espacio en el que las docentes exploran el libro, se encuentran con las imágenes, el texto, los QR, las actividades y demás apartados que componen cada unidad del libro; continuando se hacen el apartado de preguntas y respuestas

que se hace mediante 5 preguntas que se encuentran en la tabla 4 junto con algunos puntos clave de las respuestas dadas por las docentes.

**Tabla 4**

*Preguntas conversatorio con licenciados en ciencias sociales.*

<b>Preguntas/Docente</b>	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>	<b>Docente 3</b>
¿El libro de texto COLEPA acompaña o complementa los procesos de enseñanza y sirve de guía con los contenidos allí trabajados? ¿Sí o no? ¿Por qué?	Considero que sí, es una herramienta que está buscando ampliar los temas y acercar a estas poblaciones con discapacidad. (...) Considera que es apropiado bajo el currículo de las ciencias sociales aborda las temáticas de forma múltiple, lo cultural, lo geográfico, lo social, vivencias propias.	El libro ya acompaña un proceso mediante el facilitar el acercamiento a algo que es muy dentro del conocimiento humano. (...) Complementa porque se piensa en llevar más allá un conocimiento que ya está.	Es un recurso necesario y más ahora que no se está leyendo, ni escribiendo. Rescato el contenido para leer para escribir, para expresar ideas en el cual los estudiantes en el cual se puede manejar desde chiquitos hasta los más grandes, porque hay un punto donde no saben dónde queda Colombia. (...)
¿Consideran que el material despertaría el interés de los estudiantes?	Yo considero que sí despertaría el interés. No sé si el objetivo era abordar diferentes estilos de aprendizaje pero creo que si se abordaron. (...) Me llama la atención la forma en la que incluyen a las personas en las actividades. (...)	Pienso que sí (...) las formas de aprendizaje son totalmente diferentes.	Si despierta un interés, pondría más imágenes para algunos apartados. Me parece interesante lo de los códigos QR (...)
¿Las imágenes y objetos como actividades y sabías que, tienen relación con lo que explica el material contextualizando a los estudiantes frente a cosas que no conocen? ¿Sí o no? ¿Por qué?	Sí, yo considero que sí, tienen una relación. No pondría los sabías qué abajo, porque no siento que se integre la información.	Para mí también, el libro me lleva a pensar en Arturo Escobar con el sentido de pertenencia en el territorio.	Sería con la ayuda de QR, intentar ampliar o usar hipervínculos que nos dirijan a otras interacciones.
¿Este material posibilitaría la comunicación entre ustedes y el estudiante? ¿Sí o no? ¿Cómo?	Yo digo que sí, sin embargo, son cosas que se deben probar, pero desde la suposición digo que sí porque tiene elementos que permiten que ellos se expresen. (...) Hay las herramientas suficientes para generar el diálogo.	Yo digo que sí, porque a pesar de que es un libro pensado como colectivamente se puede llevar de manera individual. Permite la libertad de cátedra de cada uno.	Si es una herramienta de comunicación, hay cosas que van en como el maestro lo maneje en el aula.
		(...) Relación entre la	Es como complejo,

<b>Preguntas/Docente</b>	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>	<b>Docente 3</b>
¿Cuáles competencias creen que se potenciarán en el área de sociales?	El tema de la ubicación, no solo limitándolo al tema de la ciudad sino en el espacio geográfico, el análisis elementos geográficos e históricos.	historia y la cultura y también las espaciales con las ambientales y también pensaba mucho en el espacio y tiempo.	porque hay estudiantes que no tienen la escritura y la lectura, pero yo puedo usar el material desde los pequeños a los grandes, aunque es complejo porque geografía solo según los estándares es hasta 9.

*Nota.* La tabla presenta un panorama general de las respuestas de los docentes frente a las preguntas sobre el libro de texto COLEPA.

A partir de lo narrado por las docentes en ciencias sociales, se reconocen los aportes y las percepciones de cada una, adicionalmente se encuentran ciertos aspectos a mejorar frente a conceptos y palabras que desde el saber de ellas se sugieren modificar y que se tienen en cuenta para la versión final del material.

### ***Versión final del material***

Versión final Esta comprende el libro de texto en su versión final y el modelo en físico que resulta de toda la aplicación metodológica descrita con anterioridad. Un apartado del libro se encuentra al final del presente documento, el libro en versión física se encuentra en la oficina de PRADIF en la sede de la calle 72 de la UPN.

### **Consideraciones éticas**

Dentro de la creación del material didáctico se tuvieron en cuenta diferentes factores como el consentimiento informado de los participantes, padres y cuidadores, información y comentarios realizados en las sesiones de implementación y el uso de textos e imágenes para la elaboración de material. Es por esto que en los siguientes párrafos se aclara el uso y manejo que se le dio a estos recursos e información dentro de la implementación del libro de texto.

Se informa a cada participante acerca del espacio en el cual participarían, para ello los niños, jóvenes, padres y cuidadores fueron informados de las grabaciones que se realizarían en cada actividad y las fotos que se tomarían, las cuales son material exclusivo; además que en caso de hacer uso de este material será con fines pedagógicos, por ello se consideró importante vincular y solicitar a los antes mencionados al formato de consentimiento informado para la toma de fotografías y videos. Teniendo en cuenta el proceso anterior, todos los participantes realizaron la firma de este documento autorizando lo ya informado, es por ello por

lo que las fotografías fueron utilizadas como material de apoyo para el análisis de datos e información observada en cada una de las sesiones.

En los documentos de registro y observación de cada una de las sesiones acerca de los diferentes criterios de evaluación, se realiza una casilla en la cual se consignan las observaciones de la docente en formación frente a los comentarios, ideas, inquietudes y opiniones que tenían y expresaban cada uno de los participantes en el transcurso de la sesión e implementación del material, además de interacciones, reacciones y gestos que realizaban los participantes frente a su relación con el material, en el espacio y compañeros. Esta información consignada y adquirida durante la implementación se socializó y dialogó por parte de las docentes en formación y docente asesora con el fin de considerar y tener en cuenta todo lo recolectado como información pertinente para el ajuste del material didáctico implementado.

Para la elaboración del material didáctico se retomaron textos, canciones, imágenes de libro acceso y demás información consultada en libros y web, la cual fue necesaria para la adaptación de esta y con ello se llega a la creación del libro de texto, por ello el documento y el material didáctico respetaron los derechos de autor de los textos, imágenes y canciones utilizadas, por medio de la cita, atribución y referencia de estos documentos de acuerdo con las normas APA séptima edición. De igual manera, se evitó cualquier forma o acto que incumpliera con los códigos de plagio, buscando con ello se garantice que los contenidos originales del material sean producto de un proceso de producción académica para la creación del material didáctico.

Como parte del proceso del compromiso con los participantes y los padres de familia, al momento de iniciar la implementación del material didáctico, se pasará un informe de todo lo desarrollado con el libro de texto COLEPA, de manera que los padres de familia tengan a la mano y conozcan la participación que tuvieron en cada una de las sesiones los niños y jóvenes, también los resultados de las habilidades fortalecieron en cuanto a la lectura y escritura, pues este objetivo fue conocido por algunos padres de familia, al coincidir con el ingreso de sus hijos a la propuesta de COLEPA Colombia entre letras y palabras.

## Capítulo 6: Resultados de la implementación del libro

A continuación, se reflejan los resultados de la implementación del material obtenidos a partir de la observación, el registro en diarios de campo y las rúbricas que, en cada sesión se implementan por cada participante, tal como se proyecta en la fase de validación por ellos. Para lo anterior, se expone en una primera parte de los resultados el número de sesiones con su respectiva temática, las páginas del libro involucradas, las actividades del libro trabajadas, para continuar con la descripción de los hallazgos de cada uno de los participantes durante las sesiones; finalmente en total se realizan 4 sesiones para los niños y 7 para adultos. Dentro de los formatos de recolección de datos que se usaron y por tanto en este apartado se relaciona con la letra S más el número de la sesión, así S1, S2, S3 y los participantes se identifican con una P acompañado del número, de la siguiente manera P1, P2, P3, entre otras.

### Sesiones grupo niños

El siguiente esquema muestra qué apartados del material se abordan con este primer grupo y los temas particulares de cada sesión, a partir de eso se describirá lo encontrado.

**Figura 16**

*Esquema de las sesiones con el grupo de niños.*



*Nota.* El gráfico presenta las temáticas del libro que se abordaron en las sesiones propuestas.

### **Sesión 1: Generalidades**

Las intervenciones con el material se realizan con el grupo de niños, previo a la implementación del libro se lleva a cabo la S1 en la cual se introduce a los participantes a la temática del libro: las regiones naturales de Colombia, la definición de conceptos como departamento, frontera, platos típicos y mares, pues estos se usan a lo largo de la implementación del libro de texto. En esta sesión se cuenta con la participación de P1, P2, P3, P4, P5 Y P7, se reconoce que solo P1 conocía sobre el tema, por el contrario, para el resto de participantes representó una novedad, debido a esto buscaron participar y preguntar por los nombres de las regiones y el contenido que se iba a desarrollar. En las actividades llevadas a cabo, los niños participaron de manera activa, una de estas fue acercarse a un juego de mesa: el rompecabezas, el cual les permitió de manera concreta reconocer la clasificación por regiones del país, observando los colores que separan las regiones y que caracterizan cada uno de los apartados dentro del libro de texto.

Inicialmente en cuanto a la comprensión, de manera global los 7 participantes comprendieron la temática tratada en esa sesión, reconocen el mapa de Colombia, y que ellos viven en dicho país, también asocian que hay unas divisiones que se hacen para ordenarlo. Ahora bien, al momento de acercarse a las definiciones, P2 y P4 relacionan el concepto de departamentos con un lugar de vivienda, al hacer la pregunta al grupo ¿Sabes lo que es departamento?, ellos dos responden: “Es un lugar donde viven las personas”, esta respuesta genera que los demás participantes piensen en la diferencia de las palabras, creando allí con las docentes un diálogo al respecto, donde se aclara la diferencia de los dos conceptos: apartamento y departamento. Por otro lado, P4 demuestra dificultad en la comprensión de la información al realizar la lectura de manera individual, esto por el ritmo y forma de lectura, sin embargo, cuando las docentes o sus otros compañeros leían, comprendía con mayor facilidad; por otra parte, P7 no expresa oralmente su comprensión de las definiciones presentadas, sin embargo, en el desarrollo de las actividades se evidencia un acercamiento a la definición de platos típicos.

Realizan de manera individual la lectura de las guías, todos los participantes muestran una comprensión frente a las instrucciones que se les solicitan haciendo las divisiones, coloreando y escribiendo después de la lectura lo que comprenden de plato típico y regiones naturales, aunque en esta última P5 copió las instrucciones en lugar de escribir su respuesta propia. Junto con lo anterior, se evidencia una construcción de palabras y frases por los

3. Escribe que la definición de regiones naturales y plato típico:

LAS REGIONES SON DIVISIONES DEL PAIS  
LOS PLATOS TIPICO SON COMIDAS QUE SE  
PRESENTA EL PAIS

participantes como se muestra en las figuras 17 y 18, en las que se observan algunas de las respuestas y el componente escritural del P2 y el P4.

### Figura 17

*Actividad desarrollada por P2.*

*Nota.* La fotografía refiere a la respuesta del participante frente a la actividad de definiciones.

Con esta primera figura, se pueden observar algunas de las características escriturales del P2, como la mayúscula sostenida a lo largo del texto y la composición por frases que hace, pero también lo que comprende de región natural y de platos típicos. Él junto con los demás participantes a excepción del P7, escriben frases, algunos usando signos como el punto, pero la mayoría no lo hace. En el caso del P7, mantiene inicialmente una escritura por palabras que representan la respuesta que da frente a las cuestiones solicitadas.

### Figura 18

Actividad desarrollada por P4.

3. Escribe que la definición de regiones naturales y plato típico:

Tama  
 Región Pacífica  
 Región Andina  
 Fritos  
 Región Amazónica  
 Región Caribe

Nota.

La

fotografía refiere a la respuesta del participante frente a la actividad de definiciones.

Con referencia a la lectura, se encuentra que los participantes al hacerla se acercan a la hoja manteniendo una postura inadecuada para leer, también realizan una lectura individual mostrando pocas interacciones para la lectura colectiva; de manera particular P1 y P2 leen frases fluidas, vuelven a la lectura para comprender el significado de alguna palabra, o acuden al listado de palabras difíciles. Los P3, P4, P5 hacen una lectura pausada, silábica cuando es una palabra compleja o larga como departamento y el resto por palabras, usando el dedo para guiarse y no perderse entre los diferentes renglones del texto. P7 lee frases cortas y segmenta las palabras con combinaciones que son nuevas para él.

### **Sesión 2: Región Andina**

En esta sesión se cuenta con la participación de 6 niños (P2, P3, P4, P5, P6 Y P7), ellos recuerdan aspectos que se abordaron en la sesión pasada, como la división por colores que se establece para diferenciar las 6 regiones de Colombia. Al acercarlos en primer momento a los ritmos musicales de la región Andina expresan que ya han escuchado el ritmo carranga, les agrada el ritmo y vinculan esto con sus experiencias previas. Cabe anotar, que antes de iniciar la ejecución con la implementación del material, P2 no le agradaba hacer parte de actividades que requirieran movimientos corporales, por lo cual era el único que se sentaba, sin embargo, en esta sesión se involucra y muestra gran interés preguntando, relacionando palabras que iba escuchando en la canción y comentando lo que le suscitaba el ritmo.

Adicional a los ritmos musicales, en la sesión se trabaja las generalidades que corresponden a la ubicación de la región, los departamentos, la población habitante y las comidas típicas. Ante esto los participantes comprenden que hay 13 departamentos en la región, llegan a mencionar los nombres y ubican en el cual ellos viven, en este espacio fue necesario aclarar el concepto de capital que no se tenía catalogada como una palabra difícil. Los participantes observan las imágenes que se les presenta y refieren a lo que allí se encuentra plasmado en el caso de los mapas y de las fotos de las comidas típicas. A modo general se observa una autonomía en el desarrollo de las actividades, así como de la lectura que debían hacer.

Aquí se comienza a implementar el material COLEPA en sí, es decir las páginas que lleva el libro de lectura y de actividades. Se presenta el material en lectura fácil con el cual los participantes interactúan, observan y trabajan, encontrando que casi todos los participantes consiguen hacer la lectura del texto, sin embargo, para P4 representó un poco de dificultad el material ya que tuvo que acercarse mucho a la hoja para conseguir acceder a la información. Por otro lado, P5 pasa por alto los títulos de las imágenes, el resto de los niños hace la lectura del título, luego observan la imagen y posteriormente el texto. La cantidad de las imágenes para comprender la temática fue suficiente para ellos, por ejemplo, para P6 al ver la imagen de la lechona comenzó a acercarse a los componentes del plato continuando con el texto para ampliar la información.

Definen las actividades como diferentes, esto motivó a que estuvieran a la expectativa actividad tras otra, pues se transita desde espacios donde tuvieron que moverse, hasta momentos de actividades en mesa como unir columnas y hacer sopas de letras. Por un lado, los P2, P3, P5 organizan pasos para hacer la sopa de letras, es decir establecen lo que necesitan para culminar la tarea, así mismo van llevando un monitoreo de las palabras que van encontrando, P3 manifiesta querer aprender más del tema, ya que responde “sí” al formularle la pregunta, el resto también comenta que están interesados y quieren conocer las otras regiones del país. P4 participa de las actividades, pero no llega a culminar la sopa de letras, sin embargo, para él encontrar imágenes fue una posibilidad para lograr acceder a la información cuando se le dificultó leer. En cuanto P6, hace la sopa de letras y logra encontrar casi todas las palabras, hace uso del material para lo anterior; P7 encuentra en las imágenes una posibilidad de participar e interactuar, él se envuelve poco en la actividad pues no fue de su interés, precisó de orientación para resolver la sopa de letras, al encontrar la primera palabra se motivó y continuó desarrollando la actividad.

En cuanto a la lectura, los participantes recuerdan y nombran detalles literales del texto como lo son los departamentos, ciertas capitales, los platos típicos de la región pero no cantidades, pues en esta sesión, a todos se les formula la pregunta ¿Cuántos departamentos hay en la región? casi todos los participantes pasan por alto el dato nombrado en el texto y hacen el conteo de la lista descubriendo así el total, en el caso del P7 cuenta las veces que está la palabra departamento en el texto. Casi todos identifican la idea principal de cada texto al hacer la lectura.

Ahora bien P2 da su punto de vista frente al contenido de la comidas mencionando lo que le gusta y por qué; P3 describe las características de los platos vistos como: el tamal, ajiaco, lechona; P4 al escuchar a otros leer identifica la idea principal del texto, P5 reconoce el tema sin embargo no las ideas principales de los apartados; P6 menciona aspectos referentes a los platos típicos como los ingredientes y la preparación partiendo de la lectura hecha, finalmente P7 sabe el tema global del apartado pero no llega a mencionar los departamentos o las características de los platos.

Se retoma aquí que algunos de ellos como P2, P3, P5, la P6 leen frases en las cuales toman en cuenta signos de puntuación como el punto, por el lado del P4 lee segmentando sílabas en palabras largas o nuevas, en esta sesión con los nombres de los departamentos, usando el dedo para mantener la línea de lectura; P7 segmenta las palabras que son desconocidas para él y no usa el dedo al leer, llega a leer frases completas que son sencillas.

### ***Sesión 3: Región Caribe***

En esta sesión se cuenta con la presencia de 2 participantes, P6 y P7, a los cuales se les presenta la región Caribe, partiendo de las generalidades que corresponden a la ubicación geográfica, los departamentos y el clima, también se abordaron los ritmos musicales de la región. Una de las primeras cosas que se encuentra es que el material que se les presenta les permite traer sus experiencias personales frente a la visita a ciertos departamentos de la región. En el desarrollo de las actividades del libro los niños enfocaban su atención en estas, tomando el material, observándolo e interactuando con él para lograr concluir lo que se estaba solicitando, en el caso de P6 terminaba antes que su compañero, en ese caso continuó haciendo dos actividades adicionales sobre el mismo tema, esto llevó a que relejera los apartados, en cuanto su compañero terminaba el primer punto. La dinámica de la sesión involucró una lectura conjunta, allí los dos participantes al acercarse a las imágenes y fotos

sugeridas esperaban el turno de cada uno para describirlas y mientras uno realizaba la lectura en voz alta, el otro iba siguiendo en su hoja la lectura.

Para esta sesión, frente a la parte de comprensión los dos participantes reconocen el número que se asocia al clima, aunque no logran relacionarlo con la temperatura, siendo este un concepto nuevo para ellos. Por un lado, P6 comprende los departamentos y capitales de la región, hace la lectura y la búsqueda en el apartado que se le da, aunque en ocasiones confunde los dos, también se acerca al concepto de nevado, montañas y río, interpretando y relacionando también las imágenes, por otro lado P7 atiende a la información que se le presenta y aunque la lee no expresa una comprensión frente a esto, ya que no logra responder las preguntas formuladas por las docentes, por el contrario al observar las imágenes en este caso de la montaña y el río sabe lo que significan y las características de cada uno. De la misma manera, P6 hace de manera autónoma y sin requerir un apoyo en la lectura y las actividades de expresando aprendizajes, se observó que, durante el desarrollo de lo anterior, volvía al apartado del libro cuando lo necesitó; así mismo P7 hace la lectura individual con orientación intermitente de las docentes y para las actividades requirió de acompañamiento en las indicaciones sobre donde debía resolver la actividad.

En lo que respecta a la lectura fácil, los dos participantes consiguieron hacer la lectura del texto sin demostrar dificultad por el tipo de letra y el tamaño, del mismo modo con las imágenes las cuales observaron y fueron relacionando con el texto a medida que iban leyendo, no pasan por alto los títulos de las imágenes puesto que al finalizar la lectura de lo escrito, se van a la imagen comenzando por el título, ninguno de los dos necesito de una explicación o de imágenes adicionales para comprender los mapas, las referentes al clima y a los instrumentos de los ritmos musicales. Así también P6 retoma las palabras subrayadas y va al listado de palabras difíciles para reconocer el significado, esto fue previamente explicado por las docentes.

Además del texto escrito, los participantes encuentran en las imágenes una posibilidad de interactuar y participar en el espacio, incluso en ciertos momentos permite la participación de otra persona en el material, en la lectura y en el intercambio de respuesta ante las actividades planteadas. Por un lado, P6 demuestra motivación en el punto de unir departamentos con capitales y el de dibujar, este último permitió incentivar la creatividad ya que debían imaginar su propia playa y plasmarla; partiendo de estas actividades toma la iniciativa para resolver un punto adicional, durante el desarrollo de la actividad, ordena los pasos: lee el material, dispone

las herramientas, determina el punto de inicio. En cuanto a P7, demostró mayor interés en la creación del dibujo sobre la playa, usando colores y comentando con las docentes lo que había representado.

En la lectura, recuerdan detalles literales del texto como nombres de los departamentos, de ríos, el tipo de clima. P6 hace una lectura en voz baja y sigue con su dedo las frases y las sílabas de palabras nuevas, sabe el significado de las palabras que va leyendo, en esta sesión se le dificultó la comprensión de la palabra ambiente. Por el contrario, P7 leyó frases completas, sin embargo, cuando desconocía alguna palabra la segmentó por sílabas, usando el dedo para seguirlas.

Finalmente, en la escritura como P6 desarrolló algunos puntos adicionales, se tiene un mayor registro frente a esta categoría que con P7 del que solo se registra el uso de mayúscula sostenida en su nombre. P6 hizo uso del renglón dejando ver que el tamaño de letra usado ocupa todo el espacio entre renglones como lo muestra la figura 19, escribió los nombres con mayúsculas inicial y al escribir palabras no dejó espacio entre ellas, se encuentra un uso de tildes en las palabras, pero ausencia de signos de puntuación.

### **Figura 19**

*Registro escritural de la P6.*

## Expresando aprendizajes

5

1. Ubica y colorea los siete departamentos de la región Caribe, luego escribe sus nombres.



- Riohacha
- Santa Marta
- Barranquilla
- Valledupar
- Sincelejo
- Montería
- Cartagena

2. Escribe cinco objetos que necesitas para ir a la playa

- La coca para hacer castillos de arena
- Las chanclas
- La maleta
- La toalla
- Las gafas

*Nota.* La fotografía hace referencia a una de las actividades desarrolladas por una niña, respondiendo al apartado de expresando aprendizajes de la región Caribe.

### **Sesión 4: Región Pacífica**

En esta sesión estuvieron presentes 4 participantes P2, P4, P6 Y P7, se abordó la ubicación de la región, los departamentos que la conforman y los ritmos musicales, ante estos últimos se encuentra que son del agrado de todos y que fueron un elemento que los dispuso para la parte de trabajo en mesa. En la parte de comprensión, los participantes comprenden los ritmos musicales y consiguen hacer un paralelo con lo escuchado en las sesiones pasadas, nombran los instrumentos musicales y describen la composición de cada uno; por otro lado, en esta sesión ya se evidencia una mejor claridad del concepto departamento, los participantes se acercan a los nombres y también a las capitales que hacen parte de estos.

Así P2 se acerca a la definición de marimba que se señala en la lista de palabras difíciles, también a partir de la lectura describe el clima de la región acercándose a la asociación del número con la temperatura, entiende el concepto de cordillera y retoma el de departamento, para este participante fue nueva la definición de manglar, consigue describir las imágenes de la fauna y flora. Por otra parte, P4 reconoce la información de las imágenes, las describe y asocia con los elementos que brinda el texto, en este caso la imagen del río, del mapa dividido en los 4 departamentos, demuestra una comprensión de cordillera. En cuanto a P6, al igual que los dos participantes reconoce el concepto de cordillera que se presenta en el texto y la explicación que se hace del nombre de la región, que tiene relación con el océano pacífico, sabe del tipo de clima mencionando que a veces se encuentra con sol y otras con lluvia; al observar las imágenes las relaciona con la lectura, tomando un tiempo para ello. Finalmente, P7 reconoce la temática general que se aborda, no presta mucha atención a las preguntas que se hacen para ver su comprensión; observa las imágenes y a partir de ellas menciona elementos que las componen, se le dificulta la comprensión de las instrucciones de las actividades ya que pinta todo el mapa en lugar de lo solicitado en la actividad. Cabe mencionar que todos los participantes realizan la lectura y las actividades de manera autónoma, sin requerir ayuda para la solución por parte de las docentes.

Teniendo en cuenta los elementos de lectura fácil se encuentra que todos los participantes consiguieron leer el texto sin encontrar ningún impedimento por el tipo de letra y el tamaño. Sin embargo, P4 encontró dificultad para leer la lista de palabras difíciles ya que las definiciones se encontraban muy juntas, lo que ocasionó que el participante tuviera que acercarse más a la hoja para poder distinguir el concepto que se le estaba presentando. Por otro lado, P2 y P6 usan la lista de palabras difíciles para encontrar la definición de departamentos, en algunos casos lo hacen alfabéticamente y ya saben que estas palabras se encuentran subrayadas. De la misma manera, cuando realizan la lectura del texto y encuentran palabras en negrita se dirigen al recuadro de la explicación de la palabra, como lo fue en el caso de la palabra cordillera. En el caso del P7 no se dirige al listado de palabras difíciles cuando encuentra palabras subrayadas, frente a las palabras con negrita hace la lectura y después sigue con el cuadro de explicación cuando termina cada párrafo. Los participantes en la medida que llevaban la lectura observaron las imágenes, en el caso del P2 intenta describirlas como lo fue con la palabra río; P4 asocia los mapas, los ríos, la flor y la imagen del mono con el texto que se encuentra en cada página, P6 observa las imágenes al iniciar la lectura y al terminar las vuelve a retomar. Estos tres participantes al finalizar el texto en una

página hacen uso del cuadro que dice continúa la siguiente página para saber que el tema sigue en la otra hoja.

En lo relacionado con el DUA se encuentra que los niños participan del ejercicio planteado con el ritmo musical de la región, están atentos a las indicaciones que se les mencionan y también expresan el conocimiento que tienen sobre los instrumentos presentados, como por ejemplo la marimba partiendo de los ritmos musicales propuestos en el libro; además logran involucrar movimientos corporales con relación al medio musical presentado.

Adicional de los ritmos planteados, los participantes encuentran en las imágenes posibilidades para interactuar y puntualmente en el caso del P7 encuentra en ellas un medio de expresión y participación ya que no demuestra mucho interés en lo que involucraba la música. Por otra parte, P2 P4 y P6 hacen parte del material y de las actividades a las docentes en formación en lo que respecta a la lectura, también logran involucrar a sus demás compañeros explicando para los otros y permitiendo los turnos de lectura durante la sesión; estos tres participantes demuestran su interés en las actividades y manifiestan querer aprender más acerca del tema. Así mismo P2 y P6 mediante la actividad consiguen determinar un orden para resolverlo, siguen la secuencia del texto, alistan los materiales que necesitan, luego de haber hecho la lectura de las instrucciones de la actividad también consiguen hacer un monitoreo del cumplimiento de la tarea y ver si la consiguieron o no, mediante los iconos que se encontraban en el apartado del libro.

Respecto a la lectura, los cuatro participantes consiguen reconocer el tema del que se trata el apartado. Por un lado, P2 nombra las generalidades de la región Pacífica como: las ciudades, el océano, el clima, la flora y la fauna llegando a describir sus características, lo cual da cuenta de que recuerda detalles del texto. Este participante expresa su punto de vista frente al contenido mencionando su interés a medida que comprende el significado de las palabras que van apareciendo, no segmenta las palabras, ni tampoco sigue con su dedo las palabras demostrando una lectura de frases completas y llegando a respetar los signos de puntuación como el punto. Por otro lado, P4 describe características de la región como el clima refiriendo si es frío o caliente, el tipo de animales y de flores que se llegan a encontrar en la región. Hace una lectura segmentando sílabas cuando la palabra es larga, sin embargo, no usa el dedo para seguirla y llega a leer frases simples.

Aquí es importante reconocer que proveer el material en lectura fácil manteniendo una idea por frase permite que, aunque el participante fragmente por sílabas las palabras

desconocidas, cuando hace una nueva lectura llegan a leer con fluidez y comprende de mejor manera lo que lee. Continuando, P6 recuerda detalles del texto como los departamentos, algunos nombres de los ríos y aspectos del clima; cuando no lo recuerda vuelve al texto para releer; expresa su punto de vista frente al contenido mencionando si conoce o no sobre lo que habla el texto. La lectura la realiza por frases no usa el dedo para seguir las palabras, ni las segmenta; respeta signos de puntuación como el punto haciendo las pausas respectivas. Estos tres participantes reconocen la idea central del texto y el tema que se presenta en la sesión. En cuanto al P7 identifica la región de la que habla el texto, recuerda detalles literales del texto y hace referencia a las imágenes. Realiza la lectura por palabras y cuando no conoce alguna se detiene, la pronuncia en voz baja y luego la lee en voz alta.

Por último, frente a la escritura P2 escribe frases compuestas de más de dos palabras, mantiene el espacio entre palabras y en ocasiones continúa usando la mayúscula sostenida para escribir. De otro lado, P4 escribe palabras y en la composición de frases no respeta el espacio entre palabras, mantiene un mismo tamaño de letra para las vocales y las consonantes, lo que no deja ver la diferencia entre las mayúsculas y las minúsculas. P6 escribe frases, pero no usa signos de puntuación como la (,) para separar, en ocasiones usa la mayúscula en la letra inicial al inicio de una idea, en otra la escribe en minúscula, no se encuentra una omisión de letras en las palabras; también respeta el renglón y se encuentra una ausencia de acentuación en palabras como jamón. P7 no escribe en la sesión.

### **Sesiones grupo adultos**

Con el grupo de adultos se llevan a cabo un mayor número de sesiones, lo que posibilita la presentación de más regiones y la exploración de diferentes actividades de comprensión que se encuentran en el libro de texto.

### **Figura 20**

*Sesiones desarrolladas con el grupo de adultos*



*Nota.* Esta tabla muestra las regiones y unidades trabajadas con el grupo de adultos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante aclarar que algunos participantes no asistieron a algunas sesiones, sin embargo, se hace un momento de memoria al inicio de cada una para acercarlos a las temáticas trabajadas y así continuar con el tema del día. Ahora bien, los siguientes datos descritos son presentados por sesión en cada una de las categorías: comprensión, lectura fácil, DUA, lectura y escritura, que son lo transversal en el libro de texto y en la investigación.

### **Sesión 1: Región Andina**

Con los adultos se inicia trabajando la región Andina para la cual se destinan dos sesiones debido a que los participantes viven en esta región, por tal razón se considera importante presentarles con mayor amplitud las características y los aspectos propios de la región como lo fueron las generalidades, grupos de personas, ritmos musicales y platos típicos de la región. En esta primera sesión se retomó la ubicación de la región, los departamentos que

la conforman, el clima e inicialmente se hace un acercamiento a los grupos de personas que habitan la región.

Algo que se pudo evidenciar en esta sesión de los participantes fue la distancia que mantenían con la hoja, en primer lugar, P8 mantiene una distancia acorde con la hoja lo cual da cuenta de una posición corporal adecuada para realizar la lectura; por otra parte, P9 tiene una posición de lectura en la cual se acerca demasiado la hoja llegando a recostarse sobre ella. En cuanto a la comprensión, los participantes comprenden el tema principal de la sesión, cabe aclarar que antes de realizar la aplicación del material se hace una explicación de los puntos cardinales los cuales se refuerzan en la primera sesión con el material. Los participantes identifican las regiones llegando a asociarlas a través de los diferentes colores.

P8 comprende las definiciones de los conceptos presentados como la información de la lista, adicionalmente lleva a cabo las indicaciones presentadas para el desarrollo de las actividades sobre la ubicación y la distribución del país, esto lo hace de manera autónoma y sin apoyo de las docentes. Por otro lado, P9 no comprende la información referente a las generalidades, se evidencia dificultad en la comprensión de las imágenes específicamente en la interpretación del mapa inicial; encuentra dificultad en las instrucciones de las actividades propuestas a excepción de las indicaciones del juego búsqueda del tesoro. Con la información que se le presenta y de acuerdo con las preguntas hechas por las docentes hace algunas deducciones.

En esta sesión se encuentra que es importante en un material en lectura fácil explicar previamente los componentes del material, pues fue necesario explicar la lista de palabras difíciles y cómo se podían ubicar en esta. Los dos participantes logran hacer la lectura del material y no demuestran dificultad por el tamaño y el tipo de letra presentada. De esta manera, P8 no encuentra la definición de palabras difíciles, necesita de una explicación y posteriormente volvió al listado para tener más contexto; por el contrario, identifica las palabras en negrita leyendo la explicación que se encontraba en el cuadro. En cuanto al P9 lee y reconoce las palabras subrayadas, sin embargo, no hace la búsqueda en el listado aún después que se le hiciera la respectiva explicación, demostró un poco de dificultad al buscar el concepto solicitado, no se le facilitó la búsqueda alfabética, adicionalmente pasa por alto la numeración de las páginas.

Los participantes encuentran interesantes las actividades y les llaman la atención, en el caso de P8 la realización del mapa y la ubicación de elementos dentro de este y P9 la de

recrear el mapa y jugar “Simón dice”, así como la sopa de letras pues esta actividad le gusta y la practica en sus tiempos libres. En la sesión se presenta un video, con el cual P8 da su punto de vista frente al contenido contando a las docentes y a su compañero su experiencia frente a los viajes que ha realizado por el país, por esta razón expresa que le gustaría aprender más acerca del tema para recorrer y viajar por las regiones. Ambos participantes encuentran en las imágenes una posibilidad para interactuar, expresarse y participar ya que le brindan otra perspectiva frente al tema del texto.

Frente a la lectura P8 lee de manera continua, aunque sigue la lectura con su dedo para no perder el orden en el que va, nombra las generalidades de la región algunos grupos de personas y comprende el significado de las palabras; realiza una lectura por frases sin segmentar por sílabas las palabras. En cuanto al P9 hace una lectura muy rápida, lee algunas palabras por sílabas y en otras ocasiones frases completas. Al momento de realizar la lectura invierte algunas letras por ejemplo el-le, es-se. algo particular de este participante es que no comprende el significado de las palabras sobre todo cuando hace una primera lectura, pero cuando las palabras no son nuevas o tienen combinaciones puede leer frases sencillas y comprenderlas.

En lo escritural los participantes conforman las palabras en la sopa de letras haciendo la búsqueda de acuerdo con el orden de las letras en la palabra, por un lado, a P8 escribe palabras completas sin omitir letras, sin embargo, no usa la mayúscula al iniciar una idea. Escribe crima en lugar de clima, pero en su proceso respeta los espacios entre las palabras y no hay una evidencia del uso de acentuaciones ni signos de puntuación. En el caso del P9 escribe palabras, sin embargo, sustituye letras como la n por la r en la palabra Norte, se encuentra una omisión y adición en palabras como Oriente.

## ***Sesión 2: Región Andina***

En la sesión anterior se concluye con los grupos de personas, por lo cual en esta segunda sesión de la región Andina se retoman junto con los bailes tradicionales y con las comidas típicas. En esta sesión asisten dos participantes P8 y P10, quienes relacionan los ritmos con las experiencias personales, generando así una interacción entre ellas con las docentes en formación.

Los participantes comprenden el número en dígito y las cantidades nombradas frente a los grupos de personas, por un lado, P8 relaciona las imágenes y las descripciones presentadas con la lectura que va haciendo, además asocia la información de la sesión anterior

con la que se le presenta. Reconoce la información referente a los bailes típicos y los ritmos de la región Andina; realiza la lectura y las actividades de manera autónoma sin apoyo de las docentes. P10 comprende la información de la temática presentada y de las definiciones referentes a la palabra pueblos, cuando realiza una lectura individual permanece en la misma parte del texto hasta que se le sugiere que continúe con la otra; aunque las indicaciones para las actividades se encuentren en el libro solo las lleva a cabo si alguien se lo indica o se dirige específicamente a su persona.

Al involucrar la lectura fácil se encuentra que los participantes logran vincular las imágenes de los trajes típicos con el texto y los reconocen como parte de los bailes tradicionales de la región. Consiguen acceder a la información escrita del texto, P8 empieza a identificar las palabras en negrilla y dirigiéndose a la explicación en el recuadro, a su vez P10 busca la definición en la lista de palabras difíciles y resuelve su inquietud frente al significado de la palabra "grupos étnicos".

Seguidamente se encuentra que la actividad y la lectura referente a la región Andina le llama la atención más a P8 que a P10, sin embargo, al sugerirse la actividad del baile ambas participan y se interesan por enseñar algunos movimientos entre sí y a las docentes. P8 encuentra en las imágenes y fotos una posibilidad de participar y de información, usa el QR propuesto para obtener y ampliar la información sobre los ritmos musicales descubriendo iconos de la música de la región, lo anterior es un elemento motivante ya que le permitió usar otros elementos como la tecnología alternos al texto. Así también P10 realiza las actividades, sin embargo, no demuestra interés por aprender sobre el tema ya que inicialmente se acerca solo al texto.

En lo que respecta a la lectura, los dos participantes muestran ritmos de lecturas diferentes, en el caso de P8 se reconoce una lectura más rápida y en voz alta, en ocasiones por palabras y otras fluidamente; al leer no segmenta las palabras, pero sí las sigue con el dedo para no perder la línea de lectura en el fragmento; no se visibiliza el uso de los signos de puntuación en su lectura. Por otra parte, P10 toma más tiempo para leer, en este proceso se encuentra que hace una lectura de unas letras en vez de otras, por ejemplo, damas en lugar de tapas, el participante atiende a lo que lee otra persona siguiendo la lectura, mientras que cuando lee solo hace una lectura global de texto y al indicarle se dedica a hacer la lectura con más detenimiento. Reconoce palabras claves dentro del texto, cuando encuentra una palabra nueva o que se le dificulta pronunciar, regresa el inicio de la oración y expresa frustración.


En relación con la escritura se pueden observar algunas características de los dos participantes por un lado la P8 escribe palabras formando frases llegando a formar párrafos cómo se ve en la figura 20, no usa signos de puntuación y entonación en las palabras, en la escritura de nombres propios como Jorge Veloza usa la mayúscula manteniendo la escritura en el renglón y respetando los espacios entre las palabras; se encuentra sustitución de letras como la s por la C y por la t.

### Figura 21

Actividad desarrollada por la P8.

18

1. Escribe cómo se llama el señor de la foto y es importante



Se llama Jorge VElOzA

y es importante porque

canta música del campo

y son música muy chere

2. Marque con una X la respuesta correcta

El cantante y autor Jorge Veloza ¿de qué temas hablaba en sus canciones y escritos?

La vida en el campo colombiano usando la forma de hablar propia de las personas campesinas.

La vida en la ciudad y lo difícil que es.

La vida fuera de Colombia y lo bonita que es.

*Nota.* Fotografía con las respuestas de la joven después de haber leído y explorado el código QR.

En esta sesión la P10 no realiza ningún ejercicio escritural lo que no deja ver su proceso.

### **Sesión 3: Región Caribe**

En esta sesión se contó con dos participantes P8 y P9, se abordó parte de las generalidades de la región Caribe como la ubicación, los departamentos y las capitales, también se presentan los ritmos musicales y los lugares turísticos.

Al momento de acercar a los participantes a los departamentos y las capitales se reconoce que para ellos la definición de capital no está clara, por lo cual las docentes explican la definición con relación a la información que se presentaba en el texto, sin embargo, aún no conseguían relacionar el concepto totalmente. Se encuentra que P8 ya sabe la dinámica del libro teniendo en cuenta las experiencias previas en las otras sesiones por lo que realiza de manera individual la lectura y las actividades, en estas necesita un modelamiento para conseguir culminarlas. La participante comprende el cambio de climas que se pueden presentar en la región y la ubicación, para lo cual señaló el mapa enlazando tanto el texto como la imagen.

Por su parte al P9 se le dificulta comprender los conceptos de sierra y de capital, al igual que con el anterior participante se realiza la correspondiente explicación; sin embargo, el concepto no fue apropiado, las imágenes no fueron claras para él, pues en el caso de la imagen de río describió todos los elementos de la imagen menos el río por lo que no logró la comprensión de esta con lo que decía el texto. En contraste, comprendió y entendió las instrucciones de las actividades propuestas, consigue explicar cuándo el clima es frío y hace comparaciones entre las regiones vistas.

En lo que respecta a la lectura fácil se puede ver que los participantes relacionan las imágenes con el texto que se presenta, a medida que realizan la lectura ubican la imagen para completar la información que reciben. Así P8 hace uso del índice para ubicar las páginas, ya en la sesión se les orienta frente al nombre de la lectura y la actividad, y ellos debían realizar la búsqueda; encuentra la definición de palabras difíciles y ya sabe que están subrayadas y dónde puede ir a buscar cuando encuentra una en el texto al igual que con las palabras en negrita. P9 se acerca mucho a la hoja manteniendo una posición corporal erguida para la lectura, aunque el tamaño de la letra le permitiera hacer la lectura sin ninguna dificultad, los docentes le sugieren tomar la hoja en lugar de dirigir el cuerpo hacia esta, a este participante aún se le dificultó la búsqueda de palabras en el listado sin embargo ya sabe que están subrayadas.

En esta sesión las imágenes fueron los medios con los que pudieron interactuar los participantes, además de lo que se encontraba escrito lograron vincular a otras personas dentro del material ya sea en la lectura conjunta o en algunas actividades, para los participantes las actividades fueron diferentes y les llamaron la atención con lo visto en la sesión, a ambos les gustaría aprender más del tema. En el caso de P8 puede organizar los pasos para hacer las actividades y también puede definir un objetivo una meta respecto al libro frente a querer saber más de Colombia por otra parte, P9 no consigue organizar los pasos y tampoco establece una meta respecto al libro.

En la lectura los dos participantes dejan ver diferentes niveles frente a la comprensión y al modo cómo la realizan, en P8 se observa que hace una lectura y a partir de esta reconoce los elementos que se van nombrando, en este caso los instrumentos de la región Caribe que hacen parte de los ritmos musicales; el participante llega a nombrar las generalidades de la región describiendo algunos lugares turísticos y ritmos musicales dejando ver que recuerda detalles del texto. Este participante identifica el tema y la idea principal de texto llegando a dar un punto de vista frente al contenido como por ejemplo los lugares que visitó, cuáles le gustaría visitar entre otras adicionales, comprende el significado de las palabras. Así mismo, se encuentra que no lee segmentando sílabas y que ya no sigue las sílabas o las palabras con su dedo, por el contrario, hace una lectura de frases completas y empieza a respetar los signos de puntuación como el punto.

Por otro lado, P9 hace una lectura en voz alta y cuando encuentra una palabra nueva o que se le dificulta pronunciar vuelve al inicio de la oración como lo fue con la palabra aviador que se encontraba en la canción; nombra la generalidades de las regiones pero no se evidencia una descripción de las características de la región Caribe, tampoco recuerda detalles del texto, sabe cuál es el tema del que se está hablando y llega a comprender el significado de las palabras pero cuando son nuevas no. Este participante hace una lectura segmentando las sílabas en las palabras cuando son largas, no se evidencia que señale las palabras con el dedo y en ocasiones logra leer frases sencillas completas, en esta lectura puede invertir letras por ejemplo en la palabra ciudad. Como el participante no alcanza a interpretar totalmente lo que dice el texto vuelve al texto para responder lo que se le solicita; cuando no hace esto puede responder al azar. Adicionalmente, se encuentra que fue necesario hacer un acompañamiento para la lectura de palabras, es decir hacer un modelamiento oral, en este caso para él, que estaba fortaleciendo los procesos de lectura, también se encontró que es necesario en este proceso el acompañamiento de los padres o de otra persona.

Por último, frente a la escritura P8 hace uso de los renglones asignados para la actividad, se evidencia que hace uso de puntos, en algunos casos mezcla las mayúsculas con las minúsculas por ejemplo en ilusioné, pero no se reconoce que usa las mayúsculas al iniciar una idea, escribe palabras y puede respetar los espacios entre ellas y, otro aspecto para anotar es que en ocasiones por hacer una escritura rápida no se encuentra una legibilidad en la letra. P9 consigue hacer la escritura de ideas incompletas las cuales pronuncia en voz alta para lograr escribirlas y también descompone cada palabra en sílabas. Respeta el renglón para escribir, hay una sustitución y omisión de letras en diferentes palabras como lo muestra la figura 21.

## Figura 22

*Actividad de la región Caribe realizada por P9.*

6

3. Busca en internet 3 canciones de cualquier ritmo que vimos de la región caribe.  
Escúchalas y selecciona la frase que más te haya gustado

Canción 1

vivir pipe

Canción 2

majco poque quche

Canción 3

mesisueño

pipe quaba vivir

Nota. La imagen representa la solución de la actividad 3 de la región en la que debía escuchar 3 canciones y seleccionar la frase que más le llama la atención.

En este ejercicio también se encuentra una escritura por palabras y cuando llega a escribir frases simples no deja el espacio entre las palabras, pues cuando escucha o tiene alguna idea y sabe lo que quiere escribir lo reemplaza por otra palabra como en este caso lo hace con su nombre.

#### **Sesión 4: Región Pacífica**

En la sesión de la región pacífica solo se contó con la presencia de un participante, en el espacio se le presentan los temas de las diferentes formas de hablar y los platos típicos de la región. Al iniciar se hace un momento de memoria para revisar con P8 las regiones que se han trabajado con anterioridad, ante esto recuerda los nombres de las regiones y en algunos casos los ritmos musicales que se han trabajado; cabe aclarar que ante la ausencia del P9 y P10, se les deja un apartado del libro junto con actividades para hacer en casa por lo cual se encuentran anotaciones frente a la parte de la escritura.

En la categoría de la comprensión P8 interpreta la información de las temáticas presentadas como las expresiones de la región, ante estas hace la lectura y la docente le pide seleccionar la que más le gustó y que explique qué entiende por esto, además al leer usa un tono diferente para mencionar la expresión. Comprende las definiciones de los conceptos que se le presentan frente a los platos típicos; las imágenes para este participante fueron claras y relacionaba lo que ellas transmitían con la lectura que iba haciendo; así mismo hace una lectura individual y entendió las instrucciones de las actividades que se le proponían debido a que las realiza sin preguntar a las docentes y cuando olvidaba alguno de los pasos retomaba el apartado cuando era necesario.

Con respecto a la lectura fácil, el participante consigue leer el material como se le presenta manteniendo una postura adecuada, es decir una distancia entre la hoja y su cuerpo, en el texto se presentó un apartado como un tipo de diálogo, ante esto no logra diferenciar los diálogos, aunque tuviera el guion, por lo cual se le explica la diferencia de los guiones y lo que significaba en ese momento. Aún no observa ni identifica las palabras resaltadas en negrita ya que lee fluidamente y al finalizar va al cuadro de la explicación, en ocasiones se encontró que no leía el cuadro hasta que la docente le hizo el respectivo comentario.

Con relación al DUA P8 no encuentra otros medios con los que interactuar además de lo escrito, si bien antes ha hecho uso del internet en esta ocasión solo hace la actividad de la receta desde sus conocimientos y sin pedir apoyo de los docentes, también hace partícipe a las docentes del material en la lectura del texto. En la interacción expresó que en caso de que quisiera viajar a un lugar nuevo, con el libro puede tener una idea sobre el lugar y llevar a que se investigue sobre eso que aún no conoce, también expresa que el libro lo puede emplear en otras áreas por ejemplo para alimentarse “porque cuando sabes que vas a esa región y no conoces después de leer tiene una idea más amplia” en este caso de los platos típicos;

menciona la religión y lo vincula con que unas personas por causa de eso pueden ser vegetarianos y no les gustaría consumir lo que se hace en esa región, adicional encuentra que en el texto se da la información frente a lo matemático para realizar sumas u otras operaciones. De todo esto puede organizar los pasos para las actividades en este caso con las instrucciones y al resolver a enumera o utiliza el ABC para la lista, es de interés la actividad y lo que se aborda en la sesión y expresa su deseo por aprender más del tema. En el caso de P9 no asiste, sin embargo, hace la tarea en casa y allí se evidencia el uso del material para responder las actividades que se le solicitan.

Por otro lado, P8 en cuanto a la lectura, la hace de manera individual y en voz baja, en el texto decodifica la palabra nueva vuelve a la lectura o pregunta a la docente el significado de la palabra si esta no se encuentra explicada o en la lista de palabras difíciles, nombra la generalidades de la región pacífica describiendo las características de los platos típicos, recuerda detalles del texto cuando lee individualmente, cuando hay una lectura de otra persona se le dificulta recordar estos detalles; por otra parte se encuentra que da un punto de vista frente al contenido, por ejemplo expresa que no le gustan los platos que contiene el pescado. Lee de manera fluida sin segmentar las sílabas y sin usar el dedo para seguirlas llegando a leer frases completas y párrafos.

En cuanto a la escritura P8 escribe frases y párrafos dejando el espacio correspondiente, se evidencia el uso de la mayúscula al inicio de una idea, sin embargo, persiste la poca legibilidad en su escritura por la rapidez con la que escribe. Se encuentra sustitución de letras como la c por la s y poco uso de la acentuación en las palabras, también hay una adición de letras en palabras y cuando observa que tiene espacio limitado para escribir, deja poco espacio entre palabras por lo que llega a juntar las frases haciendo que cuando vuelve a leer se confunda de renglón. Como resultado la tarea que se le deja al P9 se encuentra que hay una omisión de las letras y una sustitución, deja espacio entre las palabras que escribe y cuando realiza transcripción de algunos nombres de sitios turísticos conserva las mayúsculas y omite detalles, escribe lo que le dictan omitiendo letras como la h, confunde la c con la s; pero mantiene el renglón para escribir.

Por último, P10 hace la actividad en casa se encuentra que escribe palabras y frases respetando el espacio entre estas y usando signos de puntuación como la (, . y :), también acentúa las palabras, aunque, en palabras que no llevan tilde ella las agrega. Usa el renglón y la mayúscula para iniciar una idea al hacer transición de texto lo hace sin errores.

### **Sesión 5: Retos**

Luego de haber abordado las tres primeras regiones se destina una sesión para retos los cuales se encuentran incluidos dentro del libro de texto al finalizar cada unidad, estos permiten que los lectores y en este caso los participantes puedan usar la información que ya recolectaron para hacer diferentes actividades y propuestas que allí se plantean. En general se encuentra que a esta sesión los tres participantes recuerdan la información que se ha visto en las sesiones pasadas como: el nombre de las regiones, los lugares turísticos y algunas comidas típicas; de la misma manera, se ve que hay una mejor postura cuando lee inicialmente se recostaban sobre la hoja y en esta sesión ya toman de manera autónoma la hoja del libro en caso de acercarse para ver algún detalle. Otro elemento importante es que, aunque en la sesión se había venido trabajando con colores para identificar cada una de las regiones los participantes recordaron el nombre que correspondía a cada color.

Frente a la comprensión en esta sesión tenían que traer aquella información que habían leído en las sesiones anteriores, ya que los tres retos que se les presentaron correspondían a cada una de las regiones, es decir, un reto de la región Andina otro de la región Caribe y por último de la región Pacífica. Ante esto se encuentra que P8 y P10 comprendieron las indicaciones de los retos ya que después de realizar la lectura correspondiente tomaron los elementos y empezaron a desarrollar de acuerdo con lo que se le solicitaba; también para estos participantes las imágenes y lo que transmitían fueron claras correspondiendo con lo que se les solicitó en este caso la ejemplificación mediante la imagen del producto que debían hacer. En caso del P9 no se evidenció una comprensión de las instrucciones de las actividades, en especial en la de la receta pues precisó de apoyo de parte de las docentes en formación para llevar a cabo lo que se le pedía, además se encuentra que en el momento de realizar e ir leyendo los momentos de las instrucciones pedía retroalimentación constante para saber si lo estaba haciendo bien o no.

Conforme a la anterior se encuentra que P8 hace una investigación adicional para complementar la información de los dichos que se trabajó en la sesión anterior, está la comparte con sus compañeros; P9 manifiesta gran interés frente a la actividad de realizar la propia receta pues agrega elementos diferentes a la creación de su empanada retomando elementos de las regiones ya socializadas y por último P10 le llamó la atención las actividades estas fueron hechas de manera autónoma y a diferencia de sesiones anteriores se encontró motivada por lo que tuvo que realizar. Estas actividades que se hicieron posibilitaron que los participantes pudieran hacer una lectura de su compañero y opinar frente a lo que los otros

habían propuesto pues en la actividad de la empanada se intercambió la receta y se les pidió que opinaran frente a si probarían o no la propuesta por sus compañeros.


Continuando con la lectura los participantes en el momento que se les indica la hacen en voz alta mientras sus demás compañeros van siguiéndola en el texto. A P8 se le dificulta identificar las tildes, por ende, acentuarlas y mencionarlas con la entonación correspondiente como lo fue en la palabra champús, recuerda detalles de las instrucciones que debe hacer y comprende el significado de las palabras. Por otra parte, P9 no recuerda las instrucciones de la actividad de la escritura de la receta, además encuentra palabras desconocidas cómo lo fueron recetario y procedimiento. P10 cuando identifica una palabra nueva para comprender el significado se dirige al listado de palabras difíciles, repasando la pronunciación y luego retomando el apartado del texto donde la encontró logrando así realizar lectura por oraciones y fluida; recuerda detalles de las instrucciones.

Frente a la escritura de los tres participantes se encuentra aquí en P8 hay una escritura por frases haciendo uso de la coma con función numerativa en la receta para los ingredientes y una mejora en la legibilidad al escribir como lo muestra la figura 22.

### **Figura 23**

*Actividad de la receta hecha por P8.*

3. Recuerdas que las empanadas son típicas de esta región.  
Bueno, qué tal si te animas a hacer tu propia empanada.  
Escribe en este recetario tu propia preparación.

Dibujo	Nombre de la receta
	#01 empanadas de pollo
Ingredientes:	
Sal, harina, pollo, carne, arroz, agua, aceite,	
Procedimiento:	
se amasa se hace la forma de la empanada se le pone agua sal arroz pollo harina carne y se cocina en la paila y se cocina se le pone aceite y se saca	

Nota. Imagen de actividad de creación de una receta de una empanada hecha por el participante a partir de la lectura del apartado platos típicos del libro.


Luego P9 hace una escritura por palabras conservando el espacio entre ellas, como se evidencia en la figura 23, escribe con similitud la letra a y la q, confundiendo también la c con la s y la f con la p.

#### Figura 24

Actividad de la receta hecha por el P9

3. Recuerdas que las empanadas son típicas de esta región.  
 Bueno, qué tal si te animas a hacer tu propia empanada.  
 Escribe en este recetario tu propia preparación.

#01

Dibujo	Nombre de la receta
	empanada pollo
Ingredientes:	
pollo agua aceite	
empanada	
Procedimiento:	
ficus agua aceite	
empanada	
sal	

Nota. Actividad de escritura de receta de empanada hecha por el participante.

Y finalmente P10 escribe palabras y frases, se evidencia una confusión de la z con la s, usa la coma (,) con función numerativa para separar los ingredientes en la receta y se evidencia al uso de la mayúscula al inicio de algunas ideas, invierte letras en pocas palabras y hace la omisión de la letra h, cómo le muestra la figura 24.

### Figura 25


*Actividad de la receta hecha por la P10*

3. Recuerdas que las empanadas son típicas de esta región.

Bueno, qué tal si te animas a hacer tu propia empanada.

Escribe en este recetario tu propia preparación.

#01

Dibujo	Nombre de la receta
	Empanadas Arroz Paiza ✓

Ingredientes:  
~~~~~

carne, pollo, Arroz,  
sal, salsa de tomate  
Avena, huevo, agua,

Procedimiento:  
~~~~~

Paso 1: huevo	Paso 2: carne
Paso 3: Pollo	Paso 4: Aceite
Paso 5: Arroz	Paso 6: Pasta
Paso 7: Agua	Paso 8: Papa

Nota. Actividad de creación de receta hecha por el participante tomando como base la lectura previa.

### **Sesión 6: Región Insular**

Aquí se aborda la ubicación de las Islas, los platos típicos de la región y los lugares turísticos. En esta sesión participaron dos jóvenes, con ellos se observa que persiste la autonomía frente a la lectura y al desarrollo de las actividades propuestas por el texto en el apartado de expresando aprendizajes. Inicialmente P8 comprende la información de lo que se le presenta referente a la ubicación de la región y los platos típicos, en estos últimos se encuentra claridad y se van relacionando con lo que leen, teniendo en cuenta que para el participante algunos de los platos eran nuevos. En cuanto a la comprensión de las instrucciones se presenta dificultad que puede deberse a la forma en que se le presentó la instrucción, por lo cual el participante necesitó de una explicación frente a la primera actividad, se le señala que

vuelva al dato curioso y, de esta manera, mejora la comprensión frente a lo que debe realizar, de la misma manera lee el texto, pero pese a la información presentada solo consigue ubicar las Islas, pero no el mar ni el océano.

Por otro lado, P10 comprende la información de las temáticas presentadas referente a la ubicación y los platos típicos, esto se da con ayuda de otras personas como sus compañeros, docentes y también del texto, las imágenes ayudaron a esta comprensión y logra describir lo que allí se refleja; al igual que el participante anterior encuentra dificultad para hacer y comprender la inscripción de la primera actividad para lo cual se le hace la explicación.

Teniendo en cuenta lo propuesto desde la lectura fácil se encuentra que los participantes acceden al texto, lo leen y mantienen una postura adecuada para esto, en esta sesión ya encuentran la definición de las palabras difíciles y saben que están subrayadas, por ejemplo, uno de ellos observa la palabra archipiélago y comienza a buscarla en el listado. De la misma manera sucede con las palabras que están en negrita, por otro lado, ambos participantes usan el índice que se presenta en el texto para ubicar las páginas de acuerdo con lo que se les va solicitando en el momento. Por un lado, P8 diferencia los diálogos de la información que se le presenta teniendo en cuenta el guion; consigue vincular las imágenes con el texto describiéndolas a partir de lo que éstas presentan y de lo que lee, para esta sesión se visibiliza que la cantidad de imágenes de acuerdo con la cantidad de texto no es adecuada ya que hay apartados que necesitan ser acompañados de una imagen de manera que pudieran mejorar la comprensión. En el caso de P10 vincula también las imágenes, consigue describir y relacionarlas con el texto.

Ambos participantes encuentran otros medios para interactuar en el libro como el apartado de los stickers para formar la imagen y describirla teniendo en cuenta la lectura previa que hacen de los platos típicos; junto con lo anterior involucran y permiten la participación de otra persona en el material frente a las actividades que van desarrollando y en la lectura colectiva que se le sugiere en la sesión, adicionalmente les llama la atención las diferentes actividades y manifiestan querer aprender más del tema. En cuanto al P8 presenta dudas frente a lo que va describiendo en la parte de la ubicación geográfica, sin embargo, al escuchar al otro participante resuelve su inquietud. P10 presenta un gran interés en lo que respecta a las comidas de la región esto le permite traer experiencias de búsquedas que ha realizado en su casa de lo anterior.

Tanto P8 como P10 consiguen nombrar las generalidades de las regiones recordando detalles como la definición de flora o definiciones de palabras que se habían trabajado en las sesiones anteriores como lo fue tambora. Por un lado, P8 hace su lectura sin segmentar sílabas, leyendo de manera continua sin usar una guía para no perderse y comprendiendo las instrucciones del texto; el participante da un punto de vista relacionado al contenido, en esta sesión respecto a los animales que se pueden encontrar en la región. A su vez, P10 encuentra dificultad al momento de leer los nombres que se ubican dentro del mapa y cuando lee el texto trata de hacerlo; da un punto de vista del contenido y de los platos típicos. Lee segmentando sílabas, aunque esto no es frecuente solo se presenta cuando aparecen palabras con combinaciones con pr, br, usando su dedo para seguirlas; al momento que consigue leer estas palabras puede llegar a una lectura de frases completas simples respetando signos de puntuación.

En la parte de la escritura, P8 usa la mayúscula ocasionalmente al iniciar una idea, igual que las sesiones anteriores respeta el espacio entre las palabras, no hace uso de la coma (,) para separar las instrucciones de su receta y se evidencia una mejora frente a la legibilidad de la escritura ya que presta atención a la hora de escribir, también se evidencia una sustitución de letras y el uso de acentuación en palabras terminadas en on. Por su parte P10 usa la acentuación en su nombre y escribe con mayúscula cuando inicia un párrafo, se encuentra omisión en pocas palabras de letras como la n y sustitución de algunas vocales; cuando escribe usa el renglón y mantiene el espaciado entre las letras, usa el punto final al terminar una frase.

### ***Sesión 7: Región Amazónica***

En esta última sesión en la cual se abordó la región de la Amazonía se presenta la ubicación de la región, los departamentos que la conforman y los grupos de personas que allí habitan. Se encuentra que los participantes usan el material como fuente de consulta y de retroalimentación, es decir, si es necesario recordar o asegurarse de alguna información de la que dudan, vuelven al texto para saber si es cierto o no. Adicionalmente, se encuentra que en la aplicación del libro puede haber una persona que haga un momento de memoria en el cual se resalta como ellos pueden manipular el material antes de cada actividad y no dejarlo de lado como si fueran cosas separadas.

Las participantes comprenden finalmente las definiciones de los conceptos que se les presentaron frente al clima y los nombres de algunos grupos étnicos; aquellas palabras dentro del texto que no conocían las buscan en el listado de palabras difíciles así logran comprender

mejor lo que leen. En el caso de P8 comprende y menciona la claridad que percibe en las imágenes, específicamente en la división de los departamentos en el mapa y también algunos pueblos étnicos de la región. Comprende las actividades propuestas, así como las instrucciones en el caso de la actividad de la postal y de complementar los diálogos de acuerdo a la lectura previa de los grupos de personas habitantes, para la participante hay una confusión entre la palabra ingredientes y preparaciones para lo cual se hace la explicación respectiva. Luego P10 recibe la información frente a la ubicación de los departamentos, de lo cual también hace la lectura y las actividades sin necesidad de apoyo, de la misma manera cuenta a las docentes la receta que hace en la tarea de la sesión anterior, por lo que demuestra un dominio del contenido de la región anterior, al tomar como elemento central el apartado del libro.

Con P10 fue necesario recordar que al identificar una palabra en negrita debía leer el cuadro que se presenta allí para aclarar dicha palabra; conserva la percepción que tiene frente al guion y sabe que se puede presentar para los diálogos. Continúa con el uso del índice para ubicar las páginas y hace la lectura del título de las imágenes al momento de observarlas; conoce que las palabras subrayadas son palabras nuevas, sin embargo, también precisa de que una persona le recuerde en qué lugar se ubica la definición. Al igual que la participante anterior usa el índice para ubicar las páginas, lee el título y vincula las imágenes con el texto.

Para los participantes en esta sesión como en algunas anteriores encuentran en las imágenes una posibilidad de interactuar y de participar; de la misma manera, hacen parte a otra persona de la lectura y las actividades. P8 considera que el libro, en este caso el apartado y lo revisado en las sesiones anteriores se puede usar en áreas de la vida; lo propuesto le permite organizar los pasos para hacer las actividades de esta manera amplía la información que se le solicita escribiendo la postal, llegando a relacionar las demás regiones trabajadas. En caso de P10 en la actividad de crear la postal encontró un interés y le llamó la atención, aunque en esta no hace referencia a la región Amazónica, sino a aspectos personales y a una relación con las otras regiones vistas anteriormente como la Caribe; expresa que le gustaría aprender más del tema y finalmente le llaman la atención la actividad y lo que se aborda de la región Amazónica en esta última sesión.

Los dos jóvenes nombran las generalidades de esta región y el nombre de algunos grupos étnicos que habitan allí, llegando a describir características como el clima, la flora, la fauna y datos sobre el río Amazonas. Puntalmente P8 identifica la idea del texto y da su punto de vista de acuerdo con la lectura que realiza, ya consigue leer frases y textos completos de

manera continua haciendo uso de signos de puntuación y entonando su voz de acuerdo con la lectura que se plantea, en este caso los diálogos de los personajes. P10 lee en un tono adecuado y alto al momento que se le solicita, identifica los signos de puntuación como el punto (.) sabe que tiene que hacer pausas cuando los encuentra y no usa una guía física para llevar la línea de lectura, pues en este punto visualmente identifica los renglones y al encontrarse con una palabra nueva o que es extensa no para de leer, se encuentra aquí que ante palabras como estas las corta sobre todo las vocales.

Para terminar en cuanto a la escritura se presenta la figura 25 y 26 que dejan evidenciarlos procesos en esta sesión. La figura 25 corresponde a P8.

### Figura 26

*Actividad de la región de la Amazonía hecha por P8.*



Nota. Imagen de la actividad creación de una postal siguiendo un modelo propuesto en el material.

En esta se puede observar que el participante escribe frases respetando el espacio entre palabras y entre frases, se encuentran algunas dificultades en la escritura con respecto a

la sustitución de letras, se evidencia un uso de la mayúscula en nombres como Amazonía y el río, también para iniciar las ideas en la postal; a partir de la lectura usa la acentuación. Se encuentra un uso de conjunciones (y) y (a). Siguiendo con la escritura, la figura 26 corresponde a P10.

### Figura 27

*Actividad de la región Amazonía hecha por P10.*



Nota. Actividad de la postal elaborada por la participante tomando en cuenta las instrucciones y modelos descritos en el apartado del libro.

En esta se puede observar que P10 escribe palabras para formar frases, usa la mayúscula en los nombres de los departamentos para las etnias indígenas y nombres propios. Presenta algunos errores en la escritura de los nombres como la omisión de algunas letras y aquí se evidencia ausencia de algunos verbos en las oraciones simples que compone.

## **Análisis de los resultados**

### ***Libro de texto***

En el tiempo en que se realiza la ejecución de implementación del libro de texto, se evidencia que tal como lo menciona Morales (2012) es un medio e instrumento efectivo con el cual se medían los procesos de enseñanza y aprendizaje; en este caso fue evidente ya que los participantes encontraron en este la posibilidad de conocer acerca de una temática, mediante la lectura de este y la intervención mediadora hecha por las docentes durante cada una de las sesiones. De la misma manera siguiendo con lo expresado por esta autora en cuanto a los componentes de un material didáctico, ella afirma que estos materiales deben despertar el interés de los estudiantes; a partir de lo anterior se observa que durante las sesiones en las que se aplica el material los participantes manifiestan interés y deseos por seguir conociendo sobre las regiones de Colombia, también la autora plantea que se tienen que adecuar a las características físicas y psíquicas de los sujetos, esto es importante para la elaboración de COLEPA, ya que lo anterior fue lo que orientó el tipo de instrucciones, la forma como se les presenta la información en cuanto se hace uso de la lectura fácil, que responde a sus características de comprensión.

Así pues además de acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje y tener en cuenta en este caso a los adultos y niños a los que es dirigido, se encuentra que motiva y también representa una oportunidad en la que ellos tienen contacto con el material y de esta manera pueden modificar algún comportamiento, el cual fue fortalecer algunas habilidades y alcanzar un aprendizaje del área temática de las regiones naturales de Colombia, de la misma manera Morales expresa que para la elaboración y para llegar a concretar un material didáctico se tiene que tener en cuenta unas características que fueron aplicadas en el libro de texto como lo fue: los objetivos se querían lograr, el tipo de contenidos y el conocimiento previo de quienes construyeron el libro así como del contexto donde se está usando el material.

Ahora bien, se encuentra que el libro de texto COLEPA cumple con algunas de las funciones que deben tener los materiales didácticos de acuerdo con la autora Morales (2012) retomada en el apartado teórico; estas funciones radican en proporcionar información relevante, lo que pudo ser visto en la información por cada una de las regiones referente a aspectos puntuales como las generalidades, los ritmos musicales, los bailes típicos, los lugares turísticos, los grupos de personas, las comidas típicas y algunas formas de hablar. Así esta información tiene un objetivo el cual se establece desde el inicio, frente a que los participantes identificaran

estos puntos en cada una de las regiones, se tuvo presente también las imágenes y objetos como los QR con links de las canciones y las fotos de algunos lugares, de manera que los participantes pudieran contextualizarse más frente al texto que se les estaba presentando. De acuerdo con los resultados que se encontraron frente al DUA y que se relacionan un poco con lo mencionado está la comunicación, la participación de las docentes y los estudiantes mediante el uso del material, es decir, aunque este fue pensado inicialmente para los estudiantes y llevar a desarrollar una autonomía en ellos, se encontró que posibilita una relación e interacción entre las dos partes.

Tal como lo expresa Vanegas (1993) retomada por Moya (2008), se reconoce que el libro de texto facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje en un espacio, en la manera en que media el conocimiento con cierto dinamismo dado por el autor, que en este caso se da mediante los diferentes apartados, las actividades, el uso de personajes lo cual permitió dar paso a esa interacción en primer lugar con el material y después con las personas que se encontraban en el espacio posibilitando un trabajo conjunto para el desarrollo de diferentes momentos como los denominados “expresando aprendizajes”, en los que se llegaba a hacer una mesa redonda y compartir las experiencias alrededor de lo retomado por cada uno y dando a conocer sus percepciones a las docentes, de manera que estas lograron afianzar o explicar de ser necesario e introducirlos a una nueva temática.

También se reconoce que este libro de texto estimuló el trabajo libre, mediante el planteamiento de algunas situaciones o de cómo los participantes podían transformar la información que se les proporcionaba para lograr los resultados que obtuvieron individualmente dando cuenta de la comprensión. Por otra parte, se encuentra que respondiendo a que el libro de texto es una unidad que integra temas del aprendizaje ligados al currículo y que el estudiante puede complementar su aprendizaje, para cumplir con esto se tuvo en cuenta los DBA de ciencias sociales que refirieren a las regiones de Colombia y que p posibilitan que el contenido esté ligado al currículo a fin de aportar a esa escolarización que se puede hacer a partir de los libros de texto.

Para lo anterior también se retomaron las características expuestas por Duarte y Romero (1995) que los diferencian de otros materiales didácticos, estas responden a la información teórica que se observa en el contenido del texto, asimismo también las pautas de diseño específicas frente a la presentación de la información; de manera que los participantes pudieran comprenderla y en este caso ser dominada por la mayoría de los ellos tanto niños

como adultos, y por último la división que se debe hacer de los contenidos de manera que se puedan hacer en el espacio de aprendizaje (aula) como fuera, lo cual fue evidenciado con este libro ya que se divide por colores y de esta forma los participantes podían determinar la diferencia de contenidos y de las regiones, permitiendo a su vez que cada contenido ellos lo pudieran realizar y lo usar dentro del espacio pero algunos de ellos se llevaban el material para casa y lo podían desarrollar de manera diacrónica.

Con esto y desde la consulta teórica que se hace frente a esta categoría, se rectifica que COLEPA está acorde a la categoría con la que se propone es decir a la del libro de texto, cumpliendo con cada una de las funciones que resalta Zuev (1988), la informativa en la que se presenta el propósito del libro, la transformadora la cual permitió que a partir de las actividades pudieran aplicar los contenidos, la sistematizadora en la cual se presenta en un orden específico de manera que los participantes pudieran seguir una secuencia en cada una de las temáticas, la función de consolidación y control en la cual ellos pudieron encontrar apartados que orientaban la información y el conocimiento que iban adquiriendo para ponerlo en práctica, la auto preparación en la forma en que ellos junto con el material tenían la autonomía para consultar por aparte y el deseo por saber más del tema, la integradora que permitió que aunque se presentara por apartados los participantes pudieran seleccionar y ver de manera global toda la información y por ende el conocimiento frente a una región; y por último la función desarrolladora y educadora en la cual los participantes encontraron aspectos personales y que podían tomar para su vida propia como por ejemplo tener un deseo por viajar por conocer más sobre Colombia y descubrir aquellas comidas que eran diferentes de un lugar a otro y que son parte de la región en la que ellos habitan.

Fue importante tomar en cuenta los componentes que hace la misma autora en un libro de texto, allí se relacionó un poco con el diseño y la presentación que se hace desde lectura fácil para la población que tiene por objeto COLEPA, en este caso se tienen presente los textos y los elementos extra textuales que bien a partir de lo planteado por esta autora sirvió como orientación para saber qué tipo de términos, conceptos o descripción de tareas se debían implementar; así también como el uso de las imágenes de los mapas y del propósito que iba teniendo para los estudiantes a fin de cumplir un trabajo autónomo.

Finalmente, al reconocerse aspectos positivos del libro de texto COLEPA, aquí es importante resaltar que conociendo la problemática que acarrearán estos materiales, se encuentra que los libros de texto tradicionales que se usan en los espacios escolares para la

enseñanza de alguna de las disciplinas no están adecuados para todas las poblaciones que hacen parte del sistema educativo formal, puesto que los libros que se encuentran no se piensan para todos y una de las consecuencias es que jóvenes que pasaron por la escuela no tengan un conocimiento o un saber de lo que les presentaron allí haciendo uso de materiales como estos dejando ver una trasposición didáctica poco favorable, si bien sigue constituyendo una problemática dentro del sistema es necesario comenzar a pensar en libros de texto y otros materiales físicos en lectura fácil como COLEPA que brinden la posibilidad de acercarse a la información y aportar a la comprensión de la misma, sin descuidar los componentes que constituyen por ejemplo los libros de texto.

### ***Lectura fácil***

Durante el proceso de mediación con el material en LF se pudo observar que está representa una posibilidad para los participantes de poder acceder a un contenido e información, en la medida en que encuentran un aprendizaje acerca de la temática en la que se centra el libro de texto, en este caso las regiones de Colombia, presentar de manera accesible la información como fue la ubicación, el clima, ritmos musicales, etc. Lleva a que aquellos participantes que no tienen un acercamiento a contenido de este tipo o a la lectura, puedan comprender lo que leen e incentivar un poco más el gusto por la leer, partiendo de esta herramienta tal y como lo menciona García (2012), cuando define una posibilidad de la lectura fácil.

De la misma manera, el observar que los participantes pueden explorar e interactuar de diferentes formas con el material, poniendo en él sus intereses, expectativas, y aspectos personales como la autonomía, la toma de decisiones, la participación tanto como colectivo, la socialización, la comunicación, re afirma el planteamiento de la lectura fácil como una posibilidad para que las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho al acceso a la información y a la cultura, eliminando las barreras de comprensión, participación y aprendizaje mencionadas por el mismo autor.

Para la elaboración del texto en LF, fue importante tener presente el objetivo mencionado por la IFLA (2010), frente a cómo debe ser el texto, es decir debe tener una claridad y que sea fácil de comprender por diferentes grupos, lo anterior es fundamental ya que fue necesario prever como iba a ser la escritura del texto que se presentó; lo cual implicó pensar detenidamente el lenguaje, el tipo de contenido, las ilustraciones para que además de lo escrito tuvieran coherencia y pudiera ser comprendido por los dos grupos poblacionales que se

tenían como objeto del material. Fue favorable pensarse desde allí, ya que nos llevó a tener en cuenta las características de los participantes, es decir pensar a quién iba dirigido el texto, siendo este uno de los aspectos para la escritura en lectura fácil.

De igual modo, definir en qué nivel de lectura fácil de acuerdo con los niveles de comprensión de los participantes radica un punto de partida que puede brindar orientación frente a la construcción del texto, pues partiendo de allí se establece también la cantidad de imágenes, de texto, de vocabulario, etc. Que de la mano con los aspectos establecidos en el manual de “métodos de redacción” y las directrices para materiales en lectura de la IFLA, junto con la validación de los profesionales y los participantes se logra ver si el texto proyectado fue acorde o no para la comprensión de los participantes y de esa manera gradualmente irlo ajustando, teniendo en cuenta los requerimientos que se encontraban.

Si bien desde las apuestas que se han venido haciendo en la lectura fácil, se han desarrollado algunos manuales que tienen directrices y que fueron pertinentes en este caso, también se encuentra que para lograr una mayor comprensión fue necesario agregar apartados que no se contemplan en dichas obras, por ejemplo incluir un apartado que explique y presente el material, esto sugerido por las validadoras, ya que en ocasiones para algunos de los participantes no fue claro cómo debían usarlo, sino hasta después que algún acompañante lo explicara. Este apartado además de mejorar la comprensión permitió que ellos pudieran tener más autonomía en la lectura, desarrollo de las actividades y de la autoevaluación del libro.

A nivel de estilo, se encuentra la pertinencia de estructurar el texto manteniendo una idea por frase, ya que los participantes comprendían mejor lo que decía esa idea, logrando unir las ideas con ideas anteriores y posteriores, además esto llevó a un ejercicio de fortalecimiento de lectura, ya que, al tener una sola idea por frase, pausaban menos la lectura, leían de manera fluida y lograban comprender mejor lo que leían. Otros aspectos de forma como el interlineado, el tipo de letra, la ubicación del texto y el índice, son pertinentes para aportar a estos procesos que se han venido nombrando y los cuales abordan la LF, ya que posibilitan el acceso a la información.

Finalmente, este tipo de libro en lectura fácil va acorde con lo planteado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, pues desde allí se evidencia la necesidad de plantear información en lectura fácil y que las personas accedan a la vida cultural, y con este material se lleva al cumplimiento de lo anterior, ya que provee la información clara, además de presentar un contenido que aunque se puede asociar a un área

de conocimiento, implícitamente está vinculado a aspectos que hacen parte de la cultura colombiana.

### ***Accesibilidad Cognitiva***

En el desarrollo de las sesiones se hace uso de la accesibilidad cognitiva como mediador constante en la implementación del libro de texto, se evidencia que en los participantes dicha accesibilidad, propicia mayor interacción entre el contenido del libro y el entorno, lo cual favorece el seguimiento de instrucciones, la concentración y comprensión de los contenidos de COLEPA, así como las acciones actuadas que están dentro del mismo.

En este sentido las actividades propuestas dentro del libro de texto hacían uso de más de un canal sensorial para comprender la información, es decir, cada tema está apoyado de textos, imágenes y contenidos audiovisuales mediante los cuales se logró complementar el proceso comprensivo de los participantes; así mismo, al estar creado en lectura fácil el libro nos permite como lo menciona Plena Inclusión (2019), disminuyen la dependencia a memorizar la información, observar e interpretar diferentes formatos como lo fue el visual y de audio, llevar a que mediante la escritura de instrucciones concretas ellos pudieran usar las habilidades para ordenar pasos y llevar a los participantes a la comprensión mediante la presentación de un vocabulario conocido.

Tener presente la accesibilidad cognitiva dentro del texto, se hace importante puesto que, a partir de esta, los participantes pueden tener autonomía frente a la lectura y a la ejecución de las actividades, en la medida en que logran disfrutar y compartir los espacios y de la información como respuesta a este derecho fundamental. También es importante rescatar que, al tenerla en cuenta, los participantes pueden superar aquellas barreras de acceso a la información y también a la cultura, pues en este caso al lograr leer lo que se refería a las regiones los participantes se acercan más a lo que hace parte de los aspectos propios del país.

### ***Diseño Universal para el Aprendizaje***

Aplicando este postulado que se acoge en la Convención sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad, se observa que adoptando los principios, el recurso, material y demás puede llegarse a usar por varias personas, independiente de sus características, dominio escrito o lector como lo fue con los participantes, reduciendo las adaptaciones que se tendrían que hacer en caso de que no se aplicara este tipo de diseño. Retomar el DUA, tal y como lo menciona Pastor, et al, (2013), brinda referencias y orientaciones para saber de qué

manera se logra ofrecer esas opciones para que los participantes, que se acercan a la lectura fácil puedan acceder al aprendizaje.

Cabe señalar que para el material fue necesario revisar en un primer momento qué elementos de los principios son más pertinentes de acuerdo con lo que se estaba planteando, reconocer esto se dio gracias a la validación de las profesionales frente al DUA, pues junto con las recomendaciones dadas, fue más sencillo ajustar el material de acuerdo con las necesidades de los participantes.

Al tomar lo que menciona el principio 1 frente a la representación, se provee de qué manera se puede presentar la información, en este caso se hace en texto, por imágenes y se hace la claridad de que se puede mediar por otra persona; esto como lo explica el principio permite que los participantes vayan revisando la forma en que aprenden y comprendiendo a partir de diferentes fuentes la información para aprender. Así se evidenció en la aplicación del material, pues para unos era el texto su fuente de representar, para otros la imagen y para aquellos que estaban fortaleciendo su proceso lector la voz de una segunda persona transmitiendo la información.

Por otro lado, el proporcionar múltiples formas de expresión lleva a que quien usa el material pueda a partir de la variedad de actividades, expresar lo que va aprendiendo a través de la lectura, ya sea fuera o dentro del mismo texto, o con actividades que sugería el texto pero que podían hacer externamente con el uso de herramientas como la tecnología, adicionalmente este principio permite comprender que no únicamente el registro de un aprendizaje se hace mediante la solución de actividades, sino que también a través de la participación espontánea durante la conversación alrededor del tema, así como de los momentos de lectura compartida que se suscitaba.

Finalmente, tener presente lo emocional como lo sugiere el principio es fundamental para aprender ya que, durante el proceso, el participante debe encontrar una motivación que lleve a que quieran saber más de un tema. Esto se logra en este contexto, debido a que se tienen en cuenta diferentes formas de encontrarse con el material, es decir aunque estuviese escrito, se usó la tecnología como recurso alternativo para explorar otros sentidos, aquí se rescata algo importante y es ofrecer opciones que puedan ir encaminadas hacia las preferencias de los estudiantes; también mantener una retroalimentación constante e indicadores dentro del mismo material que les permita retroalimentarse frente a su proceso de aprendizaje, si consiguió cumplir o no, permitir posibilidades de trabajo individual como colectivo que les permita

intercambiar ideas, experiencias y puntos de vista frente a lo que van conociendo y que puede ser también interesante para el otro que lo está escuchando. Y también, algo significativo, es posibilitar que eso que van aprendiendo lo puedan relacionar con sus experiencias previas y de la misma manera que puedan aplicarlo en la cotidianidad, fomentando su creatividad.

### ***Discapacidad Intelectual***

**Lectura.** De acuerdo con lo propuesto por Emilia Ferrero (1992) frente a la definición de lo que es la lectura se puede encontrar que es un proceso en el cual los participantes obtienen significados a partir de la coordinación, en este caso del lector frente a la decodificación del texto al que se acerca, de manera que se pudiera encontrar esa obtención de significados. Es necesario tal y como lo indica la autora que el lector inicie la interacción, es decir que, a partir del acercamiento a los apartados del texto, en este caso de las regiones, mediante la decodificación de cada letra y palabra pudieran llegar a comprender y a interpretar tanto el texto como en este caso las imágenes.

Es así que reconoce las fases de lectura propuestas por Carpio (2013) basadas en el modelo de Uta Frith a partir de lo encontrado en cada una de las sesiones, se puede identificar que en el caso de los participantes con DI se encontraban entre una etapa silábica en la que segmentaban las palabras y entre una etapa ortográfica en la cual se encuentra un acercamiento a un vocabulario nuevo que a través de la repetición logran recordar y emplear palabras sin necesidad de hacer la respectiva división.

De igual modo, reconocer de qué manera se dan los procesos de lectura en personas con DI y observar en qué aspectos encuentran dificultades son un punto clave, pues desde allí se busca que se propongan estrategias pertinentes o en el caso de COLEPA poder mejorar el material para que estos jóvenes puedan acercarse a la lectura, sin encontrar barreras. Basado en lo mencionado, se observa a modo general que, dentro del desarrollo de las sesiones, se evidencia que los participantes presentaban dificultades en la lectura en voz alta, ya que al momento de leer algunas palabras realizaban la lectura en un tono bajo por pena o inseguridad, omitían fonemas, desconocían los signos de puntuación dentro del texto. Para ello fue fundamental realizar acompañamiento para la lectura y emplear la lectura fácil que involucra una forma de presentar las palabras difíciles o desconocidas; las docentes en formación realizaban un modelamiento oral en el momento de evidenciar esta dificultad, para quienes conforme avanzaban las sesiones, pudieran fortalecer la lectura. Es importante reconocer que los participantes lograron adquirir una conciencia en el momento de desarrollar o ejecutar

lecturas en voz alta, permitiendo que lleven un proceso de mejora frente a su lectura consciente y autónoma en relación con las pausas en la lectura, fluidez y tono de voz.

Si bien es cierto tal y como lo indica la teoría retomada en este trabajo y de acuerdo a lo que comenta Ramos (2003) en los procesos de lectura en personas con DI puede encontrarse diferentes niveles frente a la lectura de las personas, pues algunos se mantuvieron durante las sesiones en la codificación de las palabras y en la lectura de sílabas llegando a no dividir aquellas palabras; pero otros pasaban de una lectura y una comprensión por palabras a una por frases y párrafos, afirmando que como se dice no hay una uniformidad en los procesos lectores de esta población.

Teniendo en cuenta lo anterior, es válido recomendar y seguir en el proceso del acompañamiento por parte de padres, cuidadores, docentes u otra persona, para continuar con el modelamiento dentro de este proceso pedagógico que ha permitido la formación de los participantes, permitiendo así, que ellos adquieran conciencia fonológica en los espacios en los cuales sea necesario realizar lecturas, disminuyendo las dificultades frente al proceso de la lectura.

A modo general en los participantes con DI se encuentra que, frente a la comprensión lectora, uno de ellos está entre un nivel literal inferencial y otros entre un nivel inferencial y crítico, de manera que pueden transitar en estos niveles, encuentran en el texto y en su disposición una oportunidad para comprender de mejor manera lo que se les expuso. Además, se ven algunos de los motivos que expone Machado y Ávila (2017) dentro de estos procesos como la atención que mantienen en la tarea para lograr memorizar y obtener ideas centrales de los textos, y aunque las mismas autoras comenten que hay dificultades para realizar inferencias con respecto a los conocimientos previos, en el caso de los participantes fue a partir de los conocimientos previos que iban conectando las ideas del texto con los aprendizajes que ellos ya sabían.

**Escritura.** Reconociendo la escritura como un sistema de signos Bellón y Cruz (2002) la consideran también como una herramienta de comunicación y de conocimiento que aporta la transformación de manera interna del pensamiento de los sujetos, es así que para estos participantes se encontró una posibilidad en la que representaban su comprensión frente a las temáticas, una posibilidad de que sus compañeros y docentes a medida que realizaban la lectura pudieran acercarse a su pensamiento y percepción frente a los diferentes aspectos proporcionados por el material.

Teniendo en cuenta esto cabe resaltar que para cumplir con este proceso algunos de los participantes mencionaron en voz alta la palabra descomponiéndola por sílabas y fonemas para hacer el proceso escrito. A partir del reconocimiento de los cuatro niveles descritos por Portilla y Teberosky (2007) los participantes en su mayoría corresponden al nivel alfabético, sin embargo, uno en la silábica alfabética, pues se encuentra en algunas palabras la mezcla de sílabas con fonemas, lo que deja en evidencia la no escritura de ciertas letras o sílabas que conforman la palabra.

También y al afirmar lo que comenta Galindo et. al (2023), sí hay un resultado bajo en términos de la ortografía, así como también se hace evidente las dificultades frente a adición sustitución y omisión de letras; también en lo referido al uso de las mayúsculas y la ausencia de signos de puntuación o conectores evidenciado en las representaciones que iban haciendo los estudiantes durante el desarrollo de las actividades propuestas por el libro de texto.

Los participantes, en su mayoría no realizaban oraciones con estructura coherente, omiten tildes y no hacen uso de los signos de puntuación, algunos de ellos tenían en cuenta las (,) al momento de escribir, aunque no con un uso consiente. En el desarrollo del libro de texto, se logró evidenciar un cambio en la estructuración de oraciones, es decir, se lleva una conciencia al momento de escribir, los participantes sabían que era necesario tener un sujeto al cual se le asignaba una acción y podía ir con un complemento en la escritura, en algunos de los participantes fue evidente que tomaron la decisión de iniciar a realizar sus trabajos de manera autónoma, es así, como en sus trabajos realizados, particularmente en el apartado de expresando aprendizajes, se presentó el avance de estas estructuras.

Con lo dicho anteriormente, otro aspecto que se aborda frente a la escritura en esta población, es que inicialmente se encuentra un uso indiscriminado y omisión de las mayúsculas y signos de puntuación por parte de los participantes, se reconoce que después de las intervenciones que se hicieron con el material, se refleja un uso consciente y adquisición de las mayúsculas y los signos de puntuación, en este proceso de aprendizaje se encuentra la retroalimentación, ejemplificación y el modelamiento que realizaron las docentes en formación tuvo un papel importante para fortalecer la escritura.

**Otros aspectos.** Durante la aplicación de la propuesta, se encuentran algunos puntos que son interesantes traer, se reconoce que en las personas con DI hay unas limitaciones tanto en lo individual como en lo adaptativo, sin embargo, en el trabajo con el material se observa que los participantes también fortalecieron habilidades que hace parte de lo mencionado

anteriormente, trabajar con ellos lo que tiene que ver con lectura y escritura es fundamental para lo adaptativo ya que aunque se acercaron a un tema general, esto los va formando también en las posturas que deben mantener, el tono de voz, la legibilidad de la letra cosas que se necesitan en otras áreas de la vida, como en la laboral.

Adicionalmente se encuentra una posibilidad también en las habilidades sociales, pues allí se fomentan espacios de compartir y escuchar al otro relacionado con lo interpersonal, aumentar su autoestima en la medida en que van descubriendo que pueden lograr las cosas, seguimiento de instrucciones, la toma de decisiones y también procesos en las funciones ejecutivas como en la memoria de trabajo, organización, planificación. Lo anterior, nos lleva a comprender la posibilidad múltiple que puede tener implementar un material como este pues, aunque su objetivo principal sea uno, durante el recorrido se pueden hallar otras posibilidades de acción y proyección que quizás no fueron contempladas inicialmente y que se desconocían, pero que al ser señaladas puedan dar otro horizonte de trabajo pedagógico con las personas con DI, referente a las necesidades que presentan.

Algo que permite reflexionar este material con esta población, es la disminución del tipo y el tiempo de apoyo que se puede llegar a hacer en el ambiente educativo, pues se encuentra que en ciertos momentos para acceder a un texto la persona necesite de alguien permanente que lea o que le pueda explicar lo que debe hacer, pero al encontrar esta alternativa en lectura fácil el participante en este caso accede solo y de ser necesario solicita el apoyo con menos frecuencia que en un primer momento, llegando a aprender algunas cosas por sí solo o sola.

### ***Trastorno del Espectro Autista***

**Lectura.** En el caso de los participantes con TEA en la aplicación del libro de texto, se visibiliza que la mayoría está en una fase de lectura en una etapa ortográfica, en la cual y partiendo de la información presentada por las regiones llegan a encontrar nuevas palabras que iban memorizando, durante la sesión, en algunos casos consiguieron leerlas de forma directa y rápida sin alterar la composición de la palabra, solo uno de ellos se mantuvo en lo silábico ya que segmentó las palabras de acuerdo a los fonemas para la lectura, ocasionando que hiciera una lectura pausada y por ende no comprendiera lo que él mismo iba leyendo.

Retomando lo propuesto por Alonso (2019) frente a cómo se evidencia la lectura en autismo, se afirma que en niños con estas características se encuentra una lectura avanzada de palabras y unas habilidades de codificación, pero como lo fue en este caso también poca

comprensión lectora para lo cual las docentes en formación orientan de manera que pudieran retomar el texto y junto con la lectura fácil conseguir comprender por ideas lo que se les estaba presentando. De esta manera, se retoma la importancia de tener en cuenta qué cosas pueden afectar los procesos lectores de esta población, ya que, al diseñar intervenciones, en este caso, como las del libro de texto, se pueda mejorar la lectura lo que directamente tiene relación con el lenguaje.

Acerca de la comprensión y entendiendo esta como el proceso que se da entre el texto y el lector, de los tres niveles señalados por Gordillo y Flores se puede reconocer que, este grupo de participantes se encontraba en gran parte en un nivel inferencial e inicios de un nivel crítico, en los que relacionan los significados a ciertos conceptos y deducen aquello que está implícito en el texto, pero también se encuentra que algunos de ellos llegan a emitir opinión sobre el texto, es decir expresan una opinión frente a la aceptación o el rechazo de lo que se les estaba presentando.

Sí bien desde la teoría acerca de la comprensión lectora en las personas con TEA, al no disponer de los conocimientos previos para lograr inferencias o no saberlos usar, con el libro de texto se posibilitó que aquellos conocimientos previos y aquellas experiencias sirvieran como puente para conseguir un nivel de inferencia frente al texto que iban leyendo; y así alcanzar inicialmente el nivel crítico, lo cual fue posible con la presentación de la información en lectura fácil. También se encuentra una controversia acerca de la afirmación de autores que mencionan que la población con TEA se encuentra en una baja habilidad para el reconocimiento de palabras, sobre esto, puede ser que por las características de los textos que se les presenten, si se encuentran con esta dificultad; sin embargo, al hacer la aplicación del material en lectura fácil y proponer el apartado de palabras difíciles y la explicación en los recuadros, se posibilita que en este grupo, los participantes puedan tener un mejor reconocimiento y comprensión de las palabras.

Adicionalmente se encuentra que los factores propuestos por Caiña (2020) aplican frente a cómo comprenden la lectura las personas con TEA; en este caso el contexto, los conocimientos previos, el vocabulario, las estrategias que se les posibilitaron para la comprensión, la manera como ellos iban registrando esta información y cómo mediante la memoria de trabajo lograban concluir y realizar inferencias dentro del proceso de comprensión. En estas estrategias se encuentra que es necesario, por la cantidad de la información que se presenta, modelar la lectura y algunas actividades, es decir especificar puntualmente a qué se

refiere la actividad, ya que inicialmente ellos están adquiriendo un nuevo conocimiento como lo fue el relativo a las regiones de Colombia.

**Escritura.** Por parte de los participantes con TEA se encuentra que están en una escritura alfabética ya que dan la correspondencia entre las letras y los fonemas, escribiendo de acuerdo a la lectura hecha, y no se evidencia un manejo ortográfico dentro de las construcciones que hacen. Teniendo en cuenta lo mencionado por Chávez (2016) en lo que refiere a la afectación en el seguimiento de la línea de lectura y la pérdida en el texto al momento de leer, se hace evidente cuando se presenta la estructura del texto por párrafos sin dividirlo por ideas, aunque por ejemplo cuando se hace en lectura fácil, logran continuar en la línea de lectura y no se pierden. También se encuentra que tal y como lo menciona el actor algunos de ellos, aunque encuentran el renglón suben la palabra o no conservan la distancia entre los renglones al momento de escribir.

Con relación a lo propuesto por la autora, acerca de las dificultades en la escritura de niños con TEA se encuentra que efectivamente hay un tamaño de letra inconsistente, es decir en algunos casos escribían mayúscula y minúscula del mismo tamaño o superando el espacio que se daba entre los renglones. Se encontró ausencia en los espacios entre las palabras al momento de escribir una frase, aunque en los participantes del grupo había algunos que empezaban a mantener el espaciado, sin embargo, no es algo constante. También entre las dificultades mencionadas, se encuentra una diferenciación entre las letras altas y bajas ya que los participantes las colocaban sobre el mismo nivel por ejemplo la L y la q y a su vez durante la escritura se vio la omisión de letras. Adicional a estas dificultades que expresa la autora, en los participantes del grupo se encontró poco uso de la mayúscula al inicio de las frases, también el uso de la mayúscula sostenida durante la escritura.

**Otros aspectos.** Tomando como referencia las dimensiones planteadas por Ángel Rivière (1980) se encuentra que el material posibilita que los participantes tengan una interacción entre ellos mediante la espera de turnos y la participación de sus compañeros en lo que se va solicitando en las actividades, adicionalmente se puede ver de qué manera comprenden la información que se les presentan a la par de poder poner en acción el lenguaje expresivo mediante la lectura y la resolución de las actividades a fin de que sus compañeros y las docentes pudieran conocer aquello que habían reflejado y aquello que conocían referente a sus aspectos personales.

El libro puso en acción también la imaginación y la creatividad en actividades que vinculaban la creación de dibujos, partiendo de imágenes que ya conocían cómo lo fue la creación de su propia playa, de la misma manera que con la mediación de los docentes se llevaba a interrogantes sobre poder ver alternativas, la presentación y en la imitación de diferentes movimientos corporales que eran suscitados por las docentes y sus compañeros tomando como elemento configurador los ritmos musicales de cada una de las regiones. Es preciso anotar que para ellos es necesario dividir las instrucciones a fin de que se mejore la planificación y la culminación de tareas, por lo que el presentar el material con diferentes puntos como 1,2, 3 o a, b, c les indica qué van logrando y qué les faltaba por realizar; de la misma forma el orden por el cual debían comenzar la actividad.

Otro de los aspectos a analizar es que si bien el material en un inicio presenta y anticipa lo que van a encontrar, siempre será necesario que una persona les indique qué va a suceder o lo anticipe siendo concreto y no excediendo el lenguaje o redundando sobre un mismo punto con el propósito de que puedan comprender esto, también como lo menciona Rivière (1997) frente a las necesidades que tienen las personas con TEA se cumple en que no necesariamente las palabras radican en una única forma para comunicarse, pues a través de dibujos e imágenes se logró que los participantes pudieran dar su opinión y situarse en lo que querían dar a conocer.

De la misma manera siguiendo con lo propuesto por Merino y Belinchón se encuentra que otro de los factores, es el desarrollo de la autonomía lo cual se trabajó mediante la aplicación y la lectura del libro, como fue descrito en los resultados anteriores, ya que se encontraba que pasaba de solicitar una orientación y una ayuda de las docentes a tomar la iniciativa y manejar el apartado del libro por sí solos.

## Capítulo VI. Conclusiones

Posterior a la implementación del libro de texto, a continuación, se recogen una serie de conclusiones que nacen de la estructura del proyecto y de la ruta metodológica, retomando aspectos que conciernen la población, el material, los aspectos teóricos y el rol como educador especial.

Para dar respuesta a la pregunta problema que se establece inicialmente en la investigación, se elabora e implementa el libro de texto COLEPA con los participantes del taller del grupo DyH con DI y TEA, a partir de lo anterior se afirma que este material didáctico en lectura fácil puede contribuir a los procesos de lectura y escritura, puesto que al proporcionar la información de forma más accesible y conservando los parámetros proporcionados desde esta herramienta, los participantes consiguen comprender de mejor manera la información, haciendo uso del listado de palabras difíciles, de la explicación de los conceptos abordados a lo largo del texto. Así mismo, cuando los participantes realizan la lectura global del texto y hacen el proceso de decodificación potencian habilidades como la conciencia fonológica, aspecto que cobra importancia para el fortalecimiento de la escritura y la lectura. De la misma manera, implementar este material permitió un acercamiento a nuevo vocabulario, ya que ofrece términos que no eran reconocidos por los participantes, un reconocimiento de las mayúsculas, de los signos de puntuación, de la composición de las palabras y la posibilidad de llevar a cabo una escritura a mano haciendo uso del renglón

Junto con lo anterior, se hace importante resaltar la mediación que se realiza con el material, ya que para los niños y jóvenes en cuanto al fortalecimiento de la escritura y la lectura, es necesario, además de llevarlas a cabo y resolver actividades de manera autónoma, que durante este proceso una persona retroalimente sus procesos lectores y escriturales, recordando de manera oral la composición de las palabras, el uso de signos de puntuación, la acentuación en las palabras; modelando y ejemplificando en caso de ser necesario; potenciando también las características de cada grupo poblacional como la memoria de trabajo y el sentido de la actividad.

Con relación al objetivo general se diseña el material didáctico en lectura fácil para lo cual se hace importante llevar a cabo una serie de pasos, orientados por los objetivos específicos; para ello se inicia por la identificación de los elementos del material didáctico teniendo en cuenta las necesidades de la población y como se mencionó con anterioridad, los

parámetros de lectura fácil, del diseño universal para el aprendizaje y finalmente los lineamientos curriculares.

Teniendo en cuenta lo anterior, y acerca del primer objetivo específico se identifican cada uno de los elementos del libro de texto a partir de las necesidades de los niños y los jóvenes las cuales se determinan a partir de una caracterización y observación participativa, de esta manera se revisan los parámetros conforme a las fuentes teóricas que se han ido constituyendo alrededor de esta herramienta durante el tiempo, así como también se seleccionan los principios del DUA que aplican al libro de texto por la tipología del mismo, ello es fundamental pues desde la conceptualización se menciona que debe estar anclado a un contenido disciplinar lo que fue orientado mediante los lineamientos curriculares establecidos por el MEN.

En consideración a los elementos ya nombrados, con respecto al segundo objetivo específico se construye el material didáctico COLEPA el cual aborda como temática central las regiones naturales de Colombia, lo que se determina a partir de las necesidades de la población, pues durante su elaboración se conservan las características de aprendizaje del grupo, así como los objetivos para el fortalecimiento de la lectura y escritura.

De la misma manera, como tercer objetivo específico se valida el libro de texto en dos momentos, el primero corresponde a la validación por profesionales en el saber de la lectura fácil y del Diseño Universal para el Aprendizaje, mediante los instrumentos contruidos para este fin, así también, en un segundo momento los niños y jóvenes hicieron parte de la validación a través del uso del material y la aplicación de instrumentos de recolección de datos por parte de las docentes que se implementan sesión tras sesión y de los que se recogen aspectos para el diseño del material y también para el seguimiento de los procesos de lectura y escritura.

Este material como producto del trabajo de grado, se vincula al grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación, ya que este permite que mediante el acceso a la información que se promueve con el libro de texto, los sujetos con discapacidad llegan a participar en la medida en que reconocen diferentes aspectos del lugar del que hacen parte; el material tiene en cuenta la realidad de los sujetos a nivel escolar y de su vida. También anclado a la línea de investigación Educaciones y Didácticas se desarrolla la respectiva investigación alrededor de los procesos educativos de las personas con DI y TEA llegando así a la elaboración del libro de texto COLEPA, con lo cual se responde al objetivo de esta línea; el

material didáctico apoya el aprendizaje en aspectos cercanos a la cultura colombiana expresada en las regiones naturales de Colombia, así como del fortalecimiento de los procesos de lectoescritura frente a las necesidades que se reconocen en esta población. Esta estrategia aporta a la didáctica de los docentes pues es guía para la enseñanza y ofrece una posibilidad de plantear los contenidos de una forma más accesible, lo anterior en garantía de un aporte para el derecho a la educación.

Hacer el respectivo reconocimiento de los antecedentes para esta investigación, permiten que se retomen, evalúen elementos para orientar y fundamentar la elaboración del libro de texto; primero porque se reconoce la ausencia de libros como estos para el aprendizaje de la lectura y la escritura para personas con DI y TEA, segundo, al encontrar pocos materiales didácticos que promuevan la cultura en cuanto fortalecen la lectoescritura y tercero porque en Colombia hay una cantidad reducida de apuestas y textos en lectura fácil como insumos para la educación. Con esta última, reconocer los trabajos de grado elaborados por las generaciones anteriores de estudiantes que han estado en el contexto de PRADIF; se continúa con la construcción del saber frente a la lectura fácil como herramienta de accesibilidad cognitiva, puesto que al encontrar resultados favorables con los participantes se afirma la viabilidad de lo anterior, por esta razón el proyecto COLEPA se consolida como una posibilidad de acceso y de aprendizaje, de consolidación de un saber y campo que es poco nombrado, pero que beneficia a varias personas en sus procesos educativos.

Así mismo, al retomar las perspectivas de la investigación acción, la visión emancipadora al reconocer la problemática o necesidad que en este caso fue la mejora de los procesos de lectura y escritura de los sujetos, es necesario hacer conscientes a todos los niños y jóvenes, sobre la importancia de la lectura y la escritura para la mejora de su vida, y no solamente de unos pocos que reconocen esto como posibilidad para acceder a la información o de una obligación académica.

Plantear una ruta metodológica teniendo como base una mirada teórica, posibilita una mayor claridad en la elaboración del material, la ruta propuesta en el proyecto se encuentra adecuada pues a partir de la adaptación que se le hace a la ruta sugerida por el autor, se posibilita una inserción de aspectos que son fundamentales dentro del material didáctico en lectura fácil. Así mismo, es fundamental tener una ruta dinámica de elaboración pues posibilita que, dentro de la construcción del material, con los resultados que se van encontrando se pueda ir volviendo y avanzando dentro de la estructura; la evaluación es una fase fundamental

en la elaboración de materiales didácticos pues esta fase lleva a registrar de manera global e individual el impacto y efectos del material durante cada una de las fases, así como de las sesiones en las que los participantes hacen uso del material, debido a que brinda una perspectiva para verificar el cumplimiento del objetivo de los espacios.

El libro de texto a medida que acerca a los participantes a la información sobre las regiones de Colombia posibilitó que ellos fortalecieran la lectura y la comprensión de lo que iban leyendo, así mismo permite que se establezcan espacios de lectura individual y compartida, lo que lleva a los participantes a moderar su tono de voz para que los demás escucharán y pudieran comprender lo leído. Además, al poner en práctica la lectura, se encuentra que los sujetos ponen en acción los dispositivos básicos de aprendizaje como la atención, concentración, monitoreamiento. De igual forma, el libro texto, aunque hace parte del entorno escolar, con el uso dentro de esta propuesta se resignifica y lo lleva a ser un material que se use en otros espacios educativos como lo fue PRADIF.

Al presentarse un libro de texto con las características que se tienen en cuenta como los diferentes estilos de aprendizaje, el DUA y sus principios, herramientas de accesibilidad cognitiva, la lectura fácil, se transforma la visión de emitir juicios de valor sobre la dificultad de aprendizaje de las personas con discapacidad en temas académicos y se disminuyen brechas de acceso. Pues, cuando estas personas, se encuentran con materiales que pueden usar sin depender de alguien más o que ellos mismos pueden entender y con el cual interactuar, su motivación para aprender es alta y sienten el deseo por conocer más, igualmente el aprendizaje tiene un sentido para ellos. Por tal motivo el material didáctico y precisamente los libros de textos deben ajustarse a las características de todos los sujetos.

La lectura fácil es una herramienta que permite a aquellas personas que tienen dificultades de lectura y escritura, en este caso aquellas con DI y TEA, potenciar esos dos procesos. Puesto que al encontrar la información en un formato más sencillo y fácil de leer con las características que se sugieren desde la herramienta, llegan a comprender de mejor manera la información presentada, así como acceder a esta respondiendo a la accesibilidad cognitiva. Por otro lado, se reconoce que la LF aporta a la mejora de la relación de los niños y jóvenes con la lectura, incentivándolos a acercarse a esta y fomentar este hábito.

Junto con lo anterior, tener presente la accesibilidad cognitiva para el desarrollo de materiales didácticos, lleva a eliminar las barreras de comunicación y culturales a las que las personas con discapacidad pueden enfrentarse; además de permitir la comprensión de la

información lleva a minimizar la necesidad de recordar información compleja, a permitir el uso de diferentes formatos en el texto para aportar a esa mayor comprensión, aportando a una autonomía en la persona frente al uso del material y lo que se sugiere con este.

Es necesario hacer un acompañamiento o apoyo intermitente a los sujetos que presentan mayores dificultades en los procesos lectores, pues al encontrar herramientas o partir del modelamiento, se evidencia que hacen una lectura con más seguridad, fluida y haciendo conciencia de los componentes de la frase.

Se reconoce la escritura como medio de comunicación y participación usada por los participantes, en extensión de su pensamiento. Esta posibilita que cada uno pueda dar cuenta de sus aprendizajes y de cómo lo van articulando con los conocimientos que adquieren sesión tras sesión. Aquí es importante resaltar la retroalimentación de la escritura que van haciendo cada uno, frente a la composición de las palabras y las frases, el acercamiento al uso de signos de puntuación y demás. La Lectura fácil permite que la escritura se potencie y a través de ella la familiaridad con los participantes sea cada vez más cercana, de interés y menos tediosa.

Tener el conocimiento acerca de cómo se dan los procesos en las diferentes poblaciones, en este caso en DI y TEA, permite que al aplicarse el material y recoger los resultados se genere una comparación o aporte a la teoría, llevando a que como educadoras se continúen determinando posibilidades y dificultades que surgen dentro de la educación de las personas con discapacidad. Por otra parte, también se reconoce en qué aspectos se fortaleció y en cuáles se debe seguir trabajando para mejorar de acuerdo con la necesidad de cada uno y permitiendo que a partir de lo que aprendan darle sentido y reconocimiento como algo cercano a ellos.

Después de la elaboración, evaluación, implementación y validación del libro se encuentra que aunque el objetivo principal era la lectura y la escritura, también se ve que se obtiene una mejor confianza, seguridad dada y percibida por los participantes al reconocer sus saberes y experiencias como aspectos importantes dentro de los procesos de aprendizaje, además, de identificar qué conocimientos no poseían y con ello generar estrategias de consulta que pudiesen aportar en esta área, es decir los participantes estuvieron en un entorno seguro que les permitió ampliar su conocimiento.

El libro de texto en lectura fácil permite que los niños y jóvenes puedan fortalecer su autonomía y crear momentos en los que interactúan entre ellos generando redes de

aprendizaje, al igual que reconocer la importancia de anticipar, ser flexibles, establecer un orden para la solución de las actividades y al entrar en contacto con COLEPA ampliar el conocimiento frente al país del que hacen parte y del cual conocen pocas cosas. Con lo anterior, se reconoce que aspectos en los libros de textos que se producen cotidianamente no se tienen en cuenta, llegando a generar dificultades en las personas que tienen con este, pues no están pensados para todos.

En cuanto al rol del educador especial, este es importante en el desarrollo de propuestas como el material didáctico, puesto que a partir de los conocimientos sobre el aprendizaje de los sujetos con discapacidad los pone en acción posibilitando que los materiales y espacios puedan suplir realmente las necesidades de cada uno, tomando en cuenta a cada sujeto. De la misma manera en la educación especial se pueden propiciar y mediar ambientes pedagógicos en los que a través del encuentro entre docentes y participantes, se retome en la didáctica el reconocimiento de la individualidad de cada sujeto, lo que implica conocer su realidad y la etapa de la vida en la que se encuentran, ya que así se orientan y enfocan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que distinguen roles (educador especial-estudiante), se determinan contenidos de acuerdo a las necesidades (escritura y lectura), se reconocen unos objetivos que responden a la razón de la enseñanza y el aprendizaje (acceso a la información), unas motivaciones (aprender de la cultura), un tiempo y una secuencia haciendo uso de herramientas como lo fue el libro de texto.

Como educadoras especiales fue necesario tener y poner en acción diferentes saberes entre los que están el didáctico-pedagógico, saber disciplinar y finalmente el académico; cada uno de ellos constituye una parte dentro del proceso investigativo y en la interacción pedagógica que se llevó a cabo con los participantes. Este tipo de saberes permitió que aquello que se fue constituyendo a lo largo de la carrera fuese aplicado, revisando las diferentes posibilidades de comunicar y mediar eso, en este caso proponiendo el libro de texto y finalmente transformando la práctica de cada una.

Finalmente, se considera que este trabajo de grado aporta al campo de la educación especial en el sentido de haber identificado cómo un material didáctico físico, accesible cognitivamente y con las características de la herramienta lectura fácil y del DUA, abordado pedagógicamente a partir de las potencialidades de sujetos con DI y TEA, mejora los procesos de lectura, escritura y comprensión lectora, lo cual posibilita la comprensión de los aprendizajes académicos en contextos educativos inclusivos en los que los docentes pueden encontrar en

este tipo de materiales, alternativas para promover las competencias académicas. De esta manera, la investigación contribuye a la disminución de brechas educativas puesto que, a partir de lo anteriormente afirmado, se favorece la transformación de la mirada de los sujetos con discapacidad en términos de sus posibilidades de aprendizaje en perspectiva de una educación inclusiva. Así, esto se constituye en un aporte de la educación especial, a la educación inclusiva.

### **Proyecciones**

A través de la investigación realizada, las educadoras especiales plantean las siguientes proyecciones:

- Se convoca a continuar diseñando material didáctico en Lectura Fácil que permita el fortalecimiento de la lectura y escritura planteado desde diferentes áreas académicas y propuestas a partir de las necesidades e intereses de la población, los parámetros de lectura fácil, el Diseño Universal para el Aprendizaje y los lineamientos curriculares.
- Se sugiere a las próximas generaciones de PRADIF que continúen implementando material y documentos en Lectura Fácil como herramienta de accesibilidad cognitiva, la cual demostró que para el trabajo con PcD permite que los procesos de aprendizaje fueron agradables y satisfactorios.
- Se espera que se continúe con la proyección de propuestas que involucren la lectura fácil y la accesibilidad cognitiva, de manera que se pueda poco a poco ir consolidando un campo teórico e investigativo, que involucre experiencias y saberes al respecto a nivel local y nacional, teniendo en cuenta las pocas apuestas y registros que se encuentran.
- Se recomienda ejecutar y diseñar actividades que incentiven el trabajo autónomo por medio del reconocimiento de las diferentes necesidades y/o demandas de la población, puesto que se demostró que al trabajar desde la autonomía los jóvenes y adultos participaron de manera activa en sus contextos.
- Se sugiere crear y propiciar espacios donde los niños, jóvenes y adultos puedan realizar actividades que fortalezcan sus procesos de lectura y escritura de manera grupal por medio del aprendizaje conjunto y la participación con sus pares, mediado por la lectura, fácil y los materiales didácticos.
- Es recomendable involucrar a las familias y/o profesores en la mediación del material didáctico, de manera que las personas con Discapacidad sientan un acompañamiento

en la medida en que tienen la libertad de leer y hacer las actividades solos sin ayuda alguna.

- Se invita a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que tienen el deseo de descubrir más aspectos de Colombia a leer el libro de texto COLEPA, pues a partir de este podrán poner en acción sus saberes y acceder a información que posterior al uso del texto puedan ampliar.
- Se convoca a la comunidad en general a acercarse a la temática de la lectura fácil y en particular al libro COLEPA, como posibilidad de reconocer esas estrategias de accesibilidad que requieren las personas para participar activamente en la sociedad.
- Se espera que el libro de texto COLEPA, pueda ser usado por profesionales del área de las ciencias sociales tanto de las zonas urbanas como rurales, que participen en procesos de inclusión dentro de sus instituciones, a fin de que este sea un material que sirva de guía, puente de comunicación entre ellos y los estudiantes que se encuentran en su aula.
- Para el uso en espacios formales vinculados al currículo, se proyecta que el material pueda tener una fase de aprobación en instituciones educativas a partir de la validación del último prototipo, es decir la versión final que queda del presente trabajo de grado. Se considera importante para continuar trabajando en materiales didácticos como estos de manera que su alcance sea mayor y pueda abarcar más sujetos que los que se tuvieron inicialmente en COLEPA.

### Referencias Bibliográficas

- Acosta, L. Orjuela, A. & Suárez, Y. (2023). Implementación de la "lectura fácil" en jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18785/Lectura%20f%C3%A1cil%20j%C3%B3venes%20y%20adultos%20PRADIF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Agencia Nacional de Discapacidad. (2023). Barreras, accesibilidad e interacción. Agencia Nacional de Discapacidad.
- Alemán, L. Torres, L. y Vélez, M. (2017). ¡Exploro la lectura y la escritura!: Diseño de un material didáctico para el desarrollo de la lecto-escritura en español como segunda lengua para niños de la comunidad wayuu. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/33614>
- Alonso, C. (2022). Uso del método global para el aprendizaje de la lectoescritura en niños con síndrome de Down. [Tesis doctoral o de maestría, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54279/TFG-M-L2521.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alonso, J. (2019). Déficits en lectura en niños con TEA. Autismo Diario. <https://autismodiario.com/2019/10/18/deficits-en-lectura-en-ninos-con-tea/>
- AAIDD. (2021). Definición de Discapacidad Intelectual. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [https://www.aaid.org/docs/default-source/default-document-library/aaidd\\_spanish-2021.pdf](https://www.aaid.org/docs/default-source/default-document-library/aaidd_spanish-2021.pdf)
- American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5™. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Apropa cultura. (2022). Una guía para redactar textos de lectura fácil. Apropa cultura. <https://www.apropacultura.org/es/blog/post/guia-redactar-textos-lectura-facil>
- Ballesteros, K. Castro, G. y Valencia, V. (2020). Lectura fácil y análisis crítico del discurso como estrategia educativa para eliminar las barreras sociales en la escuela. [Tesis de pregrado, Universidad del Atlántico]. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/1549/1%20TG%20>

K.%20BALLESTEROS%20-%20G.%20CASTRO%20-%20V.%20VALENCIA%20ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bandeira, D. (2009). Materiais Didáticos. IESDE.

[https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO\\_materiais\\_didaticos.pdf](https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_materiais_didaticos.pdf)

Bellón, C. & Cruz, M. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación*, 7, pp. 57-63.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2463/3429>

Bolaño, M. (2022). Promoción de la lectura y escritura a través de las tradiciones orales entre padres, maestros, niños y niñas de 8 a 10 años del centro etnoeducativo rural

Ishachimana sede villa sara. [Tesis doctoral o de maestría, Universidad de la Sabana].

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/50720/TESIS%20MARIA%20BOLAN%c3%9eO%20final%5b8321%5d%5b8637%5d%20%281%29%208%20de%20febrero%20de%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Borja, I. (2005). Caracterización del libro de texto de castellano para la educación primaria colombiana: tipología y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, pp. pp. 1-13. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/937Alarcon.PDF>

Caiña, B. (octubre, 2020). La comprensión lectora en alumnos con tea. [Tesis doctoral o de maestría, Universidad de Cantabria].

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19742/Cai%C3%B1aVaronaBeatriz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Caro, R. (2017). Propuesta metodológica para el desarrollo de la lectura fácil según el diseño centrado en el usuario. *Revista Española de Discapacidad*, 5, pp. 19-51

Carpio, M. (diciembre, 2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, pp. 1-23

Carrasco, A. (abril, 2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, pp. 129-142

Casañas, M. (2021). Diseño universal para el aprendizaje: la lectura fácil como recurso clave para promover la accesibilidad cognitiva del alumnado. [Tesis doctoral o de maestría,

Universidad de La Laguna].

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/27780/Diseno%20Universal%20para%20el%20Aprendizaje%20la%20Lectura%20Facil%20como%20recurso%20clave%20para%20promover%20la%20accesibilidad%20cognitiva%20del%20alumnado.pdf?sequence=1>

Castiblanco, C. (2019). 'Lectura fácil', una herramienta que ayuda a quienes tienen dificultades para leer. Bogotá. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/lectura-facil-para-la-inclusion-de-personas-con-dificultades-lectoras>

Celis, G y Ochoa, M. (febrero 2022). Trastorno del espectro autista (TEA). Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM, 65, pp. 7-20.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v65n1/2448-4865-facmed-65-01-7.pdf>

Chávez, M. (septiembre, 2016). Análisis de los problemas de escritura y la atención de estudiantes de primaria con TEA. [Tesis doctoral o de maestría, Universidad Estatal a Distancia].

<https://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/handle/120809/1585/Ch%c3%a1vez%20Guti%c3%a9rrez%20Marta%20Eugenia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2021). Manual de lectura fácil y formatos accesibles. CONADIS <https://www.iddconsortium.net/wp-content/uploads/2021/07/Manual-de-lectura-f%C3%A1cil-y-formatos-accesibles.pdf>

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Artículo 9. 13 de diciembre de 2006.

Corrales, A. Soto, V. & Villafañe, G. (20 de junio de 2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles - desafíos institucionales. Actualidades Investigativas en Educación, 16, pp. 67-96

<https://www.redalyc.org/journal/447/44746861005/html/>

Doctorado Interinstitucional en Educación Sede UPN (2023). Lección 6 Cátedra Doctoral 2023-1: Diversidad e Inclusión en Educación [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=eQW2kUUKnbg>

Down España. (2017). Guía Bibliotecas Accesibles. DOWN España.

<https://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/3503829d4e2de906a6ae2a3076ee22bd10c3a970.pdf>

Fernández, S. (2017). Diseño de un club de lectura fácil para jóvenes con trastorno del espectro autista. [Tesis doctoral o de maestría, Universidad de Barcelona].

[https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115314/1/TFG\\_SaraFernandez.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115314/1/TFG_SaraFernandez.pdf)

Fernández, M. Caballero, P & Fernández, J. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20, pp. 201-217.

Frankl, V. (2021). Estrategias proactivas de regulación emocional. Federación Autismo Madrid.

Fundación Saldarriaga Concha. (2019). Lectura fácil, una solución en crecimiento. Saldarriaga Concha. <https://www.saldarriagaconcha.org/lectura-facil-una-solucion-en-crecimiento/>

Galindo, G. Nieto, T. y Pinzón, J. (2023). La lectura y escritura desde la discapacidad intelectual leve. Rastros Rostros, 25(1), 1-17.

Gallardo, A., García, O., Pindado, B., Sánchez, C., Mifsut, C. Luján, E. Cano, I., Pineda, J., Palazuelos, A., Ansiporovich, J., Fernández, J., Bernal, M., Uría, N. & Hernández, R. (2018). Validación de textos en lectura fácil Aspectos prácticos. Plena Inclusión Madrid

García, Ó. (2012). Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación. Real Patronato sobre Discapacidad.

Gordillo, A & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar a mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Actualidades Pedagógicas, 1, pp. 95-107.

Gutiérrez, r. & Díez, a. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. Revista de Pedagogía, 67, pp. 43-59.

Herrera, E. Jaramillo, L. Molina, A & Peñaloza, Y. (2022). Habilidades comunicativas en niños y adolescentes con D.I Lectura Fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17965/TG%20Final%20%20PRADIF..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

IFLA & Creacesible. (2012). Directrices para materiales de lectura fácil. Madrid, España. Creacesible.

International Federation of Library Associations and Institutions. (2010). Guidelines for easy-to-read materials. The Hague, Netherlands. IFLA

Machado, C. & Ávila, V. (2017). Club de lectura fácil para alumnos con discapacidad intelectual: experiencia piloto. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (133), 38-50.

Martín, C. y Muñoz, P. (2007). Discapacidad y Acceso a los Espacios Culturales. Más allá de las barreras arquitectónicas: La comunicación como herramienta. [Tesis de maestría, Instituto Complutense de CC Musicales].  
<https://docenteslibresmdg.files.wordpress.com/2014/12/t07-0158-martn-y-peruqorria-discapacidad-y-acceso-a-la-cultura1.pdf>.

Mercado, D. y Oquendo, L. (2023). Estrategias didácticas para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en estudiantes con tea de alto funcionamiento de una institución educativa. [Tesis de pregrado].  
<https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/1543/4%20TG%20DANIELA%20MERCADO%20-%20LUZ%20OQUENDO%20ok.cleaned.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Vamos a aprender Lenguaje Libro del Estudiante 11. SM <https://clasesconsegundojesus.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/04/libro-lenguaje-11c2b0-vamos-a-aprender.pdf>

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. Mineducación. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)

- Morales, P. (2012). Elaboración de Material Didáctico. Red Tercer Milenio.
- Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (11), 133-152.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Pastor, C. Sánchez, P. Sánchez, J. & Zubillaga, A. (2013). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Universidad Complutense de Madrid. UCM, 2, pp. 1-36
- Pérez, A. Piedrahita, E y Plata, J. (2023). Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes a partir de los elementos culturales haciendo uso de la música. [Tesis doctoral o de maestría, Universidad de La Sabana].  
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/56736/Investigacion%20AN%20GEL%2c%20EDILFE%20Y%20JEAN%20%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Plena Inclusión Castilla y León. (2019). Accesibilidad cognitiva Una herramienta para comprender el mundo. Castilla y León, España. Plena Inclusión.
- Plena Inclusión. (2024) Lectura fácil. Confederación Plena inclusión España. Recuperado de:  
<https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/lectura-facil/>
- Portilla, C. & Teberosky, A. (2007). La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares. Forma y Función, (20), 79-93.
- Ramos, J. (2003). Discapacidad intelectual y enseñanza de la lectura. Puertas a la lectura, 4, pp. 91-100
- Rivero, M. y Saldaña, D. (2021). Comprensión lectora en autismo: revisión de las intervenciones y sus niveles de evidencia. Psychology, Society & Education, 13, pp. 88-102.
- Rodríguez, M. (2019). Estrategia Metodológica mediada por la música para la adquisición del proceso lectoescriptor de niños con autismo. [Tesis doctoral o de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores.]. <https://repository.libertadores.edu.co/items/77776d0c-3ddd-46f4-8056-4c7d3993cfc0>.

- Rodríguez, J. (2021). Recursos digitales para promover la lectoescritura en estudiantes con TEA. [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16670/Recursos%20digitales%20para%20promover.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivière, A. (septiembre de 1997). Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. Curso de Desarrollo Normal y Autismo.  
[https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo\\_normal\\_y\\_Autismo.pdf](https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf)
- Roselló, B. Berenguer, C. Baixauli, I. (10 Abril 2018). El funcionamiento adaptativo de niños con trastorno del espectro autista: impacto de los síntomas y de los problemas comportamentales y emocionales. INFAD Revista de Psicología, 3, pp. 247-257
- Salvador, C. (2014). La lectura fácil: análisis de una herramienta para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. [Tesis doctoral o de maestría, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6692/TFG-L564.pdf?sequence=1>
- Sampierini, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación Cuarta edición. McGraw Hill.
- Sampierini, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill.
- Sanjuan, I. (2018). Escritura espontánea basada en el método de lectura fácil como recurso para el alumnado con necesidades educativas especiales. [Tesis doctoral o de maestría, Universidad de Cantabria].  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/15330/SanjuanEscuderolsabel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schalock, R. Luckasson, R. & Tassé, M. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports (12th ed.). American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, pp. 1-6.

- Schalock, R. Luckasson, R. & Tassé, M. (2021). *defining, diagnosing, classifying, and planning supports people with intellectual disability: an emerging consensus*. Ediciones Universidad de Salamanca, 52, pp. 29-36.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Grao.
- Souza, C. Freitas, R. & Manjarrés, D. (2023/Diciembre). La lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Saber Incluir*, 1, pp. 1-17
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge.
- UNICEF. (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNESCO. (22 de septiembre de 2021). *Educación y aprendizaje inclusivos para personas con discapacidad*. IIEP Learning Portal. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/educacion-y-aprendizaje-inclusivos-para-personas-con>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *PEI Proyecto Educativo Institucional*. UPN. [http://rectoria.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/11/PEI\\_UPN\\_2020\\_web.pdf](http://rectoria.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/11/PEI_UPN_2020_web.pdf)
- Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Licenciatura en Educación Especial*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-especial/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). *GRUPO DIVERSIDADES, FORMACIÓN Y EDUCACIÓN*, Facultad de Educación. <https://educacion.upn.edu.co/grupo-diversidades-formacion-y-educacion/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). *Línea de Investigación Educaciones y Didácticas*, Facultad de Educación. <https://educacion.upn.edu.co/linea-de-investigacion-educaciones-y-didacticas/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). *Perfil del egresado*, Facultad de educación. <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-especial/perfil-del-egresado/>
- Universidad Pedagógica Nacional (2024). *Historia de la UPN*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.upn.edu.co/historia-de-la-upn/>

Universidad Pedagógica Nacional (2024). Licenciatura en Educación Especial-Ficha técnica.

Universidad Pedagógica Nacional. <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-especial/>

Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Pradif-LEE. Universidad Pedagógica Nacional.

<https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-especial/pradif/#:~:text=El%20prop%C3%B3sito%20de%20PRADIF%20es,%2C%20Orientaci%C3%B3n%20informativa%2C%20Valoraci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica.>

Vargas, G. (2017, junio 14). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. Cuadernos, 58, pp. pp. 68-74

[http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1\\_a11.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf)

Villaescusa, M. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa Accesibilidad e inclusión educativa. Journal of Neuroeducation, 3, pp. 90-98.

Yarza, A. (2011). Educadores Especiales en la Educación Inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿perfil personal o productor de saber?. Currículo sem Fronteiras, 11(1), 34-41.

[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/2d43a4e9-a2c9-496c-aa47-848c20fdf177/content.](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/2d43a4e9-a2c9-496c-aa47-848c20fdf177/content)

## Apéndices

### Apéndice A

Formato para caracterizar escritura, lectura y comprensión.

<b>PRESILABICA</b>			
<b>Indicadores</b>	Si	No	
1. Da explicaciones sobre el tamaño de la palabra relacionado con el tamaño del objeto.			
2. Inventa el significado de las palabras.			
3. Establece sin significado a la palabra escrita.			
<b>SILABICA</b>			
<b>Indicadores</b>	Si	No	
4. Lee la palabra segmentado por sílabas.			
5. Establece correspondencia entre letra/sílabas y sonido para las palabras.			
6. Sigue las sílabas de las palabras con su dedo.			
<b>ALFABETICO</b>			
<b>Indicadores</b>	Si	No	
7. Lee palabras sin fragmentar por sílaba.			
8. Discrimina las sílabas, palabras y frases.			
9. Lee correctamente palabras semejantes.			
10. Respeta signos de puntuación.			

<b>Indicadores</b>	Si	No	Observaciones
1. Pres-silábica			
2. Silábica sin valor sonoro			
3. Silábica con valor sonoro			
4. Silábico alfabético			
5. Alfabético			

<b>Nombre del participante:</b>			
<b>Indicadores</b>	Si	No	Observaciones
1. Nombra los personajes, el espacio y el tiempo presentado en el texto.			
2. Describe las características de los personajes.			
3. Menciona una secuencia coherente de los hechos de la historia.			
4. Reconoce comparaciones en el texto.			
5. Recuerda algunos detalles o pasajes del texto.			
<b>Indicadores</b>	Si	No	
6. Infiere el significado de las palabras.			
7. Identifica la idea principal del texto.			
8. Nombre el tema de la historia.			
9. Escribe o propone un final diferente.			
10. Propone algún título para el texto.			
<b>Indicadores</b>	Si	No	
11. Juzga el comportamiento de los personajes.			
12. Expresa una opinión frente a la historia.			
13. Expresa acuerdo o desacuerdo con el autor.			
14. Hace valoraciones sobre el lenguaje empleado.			
15. Amplía su opinión frente al texto.			



## Apéndice B

### Estructura del libro de texto COLEPA

TÍTULO:	COLEPA <i>Colombia entre letras y palabras</i>
Presentación:	En este apartado, irá una breve descripción de lo que el lector encontrará en el libro, de texto.
Contenido :	<p><b>Capítulo 1:</b> Región Andina</p> <p><b>Capítulo 2:</b> Región Caribe</p> <p><b>Capítulo 3:</b> Región Pacífica</p> <p><b>Capítulo 4:</b> Región Insular</p> <p><b>Capítulo 5:</b> Región Orinoquia</p> <p><b>Capítulo 6:</b> Región Amazonia</p>
¿Que contiene cada capítulo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tema 1:</b> Generalidades de la región (datos importantes históricos, geografía, ciudades principales)</li> <li>• Actividad</li> <li>• Evaluación</li>   <li>• <b>Tema 2:</b> Población habitante (población habitante, dichos, léxico, leyendas/ canciones)</li> <li>• Actividad</li> <li>• Evaluación</li>   <li>• <b>Tema 3:</b> gastronomía y turismo (Festivales, carnavales, ferias, sitios representativos)</li> <li>• Datos curiosos después del contenido (palabras, chistes, dichos, persona reconocida)</li> <li>• Actividad</li> <li>• Evaluación</li> </ul>

## Apéndice C

### Rúbrica de Validación Profesionales Lectura Fácil



Aspecto	Item	1	2	3	4	5	Observaciones
 <b>Rúbrica para validación de libro de texto en LF</b> 							
<b>Nombre del material:</b>				<b>Tipo de material:</b>			
<b>Nombre del validador:</b>				<b>Fecha:</b>			
<p>Nota: La escala para calificación del material es de 1 a 5, donde: <b>5</b> = El ítem se cumple en todo el material <b>4</b> = El ítem se cumple en gran parte del material <b>3</b> = El ítem se encuentra en la mitad del material. <b>2</b> = El ítem se cumple muy poco en el material. <b>1</b>= El ítem no se cumple en el material.</p>							
Ortografía	Se usa la mayúsculas dentro del texto de acuerdo a la regla general.						
	El punto se usa adecuadamente para separar ideas dentro del texto.						
	Se emplea la coma para enumerar.						
	Los dos puntos se emplean para dar introducción a quien habla, para completar ideas o anticipar ideas que se expresarán más adelante (por ejemplo: No te lo pienso volver a repetir: no entres con el perro en casa)						
	Se evita el uso del punto y coma y los puntos suspensivos.						
	Se evitan signos poco habituales como: () % & / " ' [ ] { }						
	Se usa el guión o raya para iniciar diálogos.						
	Se utilizan signos de entonación como tildes, interrogantes y exclamaciones para dar énfasis.						
	La escritura de los números se hace en cifra.						
	Las cifras con cantidad grande se redondean.						
Gramática	Se sustituyen cantidades grandes por conceptos como muchos, algunos, pocos.						
	Se evitan tiempos verbales como el futuro, el subjuntivo (expresión de ideas, deseos, recomendaciones), las formas compuestas (por ejemplo haber comido) y condicional (por ejemplo hablaría con mi amiga si tuviera tiempo).						
	Se usa la voz activa, es decir es el sujeto quien ejecuta la acción.						
	Se evita la voz pasiva, es decir que el sujeto recibe la acción.						
	El imperativo (órdenes, instrucciones o consejos) es empleado en contextos claros.						
	Se mantiene el sujeto o un pronombre para reiterar el protagonismo de la acción y facilitar su comprensión.						
	Se usa la estructura gramatical simple [Sujeto+Verbo+Predicado]						
	Se evitan oraciones complejas coordinadas (que no sean copulativas o adversativas) y subordinadas.						
Se emplean formas afirmativas a excepción de frases con valor negativo que tengan el adverbio [no].							

Léxico	Se usan palabras sencillas, vocablos cortos, con sílabas menos complejas de pronunciar y que hagan parte del lenguaje hablado que usa el público objetivo del libro.							
	Se evitan palabras largas y difíciles de pronunciar.							
	Se utilizan palabras con un significado preciso, evitando palabras genéricas.							
	Los términos se repiten para los mismos conceptos, evitando la variación de nombres y formas para referirse a ellos.							
	Se evitan palabras complejas y abstractas.							
	Se introducen apoyos explicativos si son necesarios.							
	Se evitan acrónimos, siglas y abreviaturas.							
	Se evitan verbos nominalizados, es decir aquellos se usan como sustantivos (por ejemplo: cantar es lo que más me gusta hacer.)							
	Los verbos que son utilizados describen acciones.							
	Se evitan adverbios acabados en mente.							
	Se utilizan preposiciones y conjunciones frecuentes.							
	Se evitan palabras con sentido figurado o metáforas.							
Se evitan juicios de valor.								
Estilo	Se controla el número de ideas y mensajes en una página.							
	Se transmite una idea por frase.							
	Es coherente el contenido con el tema desarrollado.							
	Se evitan datos estadísticos y explicaciones detalladas.							
	Hay una pauta de resumen de ideas en alguna parte del libro.							
Se evita información amplia de antecedentes o puntos de vista.								
Imágenes	Las imágenes se vinculan con el texto, sobre todo aquellas que no tienen símbolos.							
	Se evita que una imagen se use para dos o mas conceptos diferentes.							
	Las imágenes tienen pocos detalles, familiares y captan la atención.							
	Se usan imágenes que representen la diversidad de la población.							
	Se mantiene un mismo estilo de imágenes en el texto.							
	La ubicación de la imagen está al lado izquierdo y su texto vinculado a la derecha.							
	Las imágenes tienen título y no están rodeadas de texto.							
	Se llama la atención sobre la imagen con flechas, palabras recuadradas o colores.							
	Se usa imágenes en una cantidad adecuada por página, sin generar una saturación.							
La comprensión de la imagen se hace sin esfuerzo.								
Hay claridad en la vinculación de las imágenes con el texto.								

Tipografía	Se emplean solo dos tipos de letras diferentes en todo el texto.						
	El tipo de letra usada no tiene serif, adornos o remates.						
	El tamaño de la letra está entre 12 y 16 puntos.						
	Se observan palabras en negrita o subrayada de forma moderada.						
	El subrayado se usa para destacar nombres de personas y lugares.						
	El interlineado empleado es de 1.5 en todo el texto.						
	Se evita el uso de cursiva, caracteres finos, colores y sombras en las letras.						
Composición de texto	Se evita una saturación de texto, imágenes en la página y espacios amplios en blanco.						
	Las frases escritas son de máximo 60 caracteres, es decir de 15 a 20 palabras.						
	Cada línea es una frase y se termina con un punto natural.						
	Se evita dejar artículos, pronombres, conjunciones y preposiciones al final del texto.						
	La alineación de los párrafos es hacia la izquierda y tienen una extensión breve, pero regular.						
	Se usan viñetas para diferenciar los items de un listado.						
	Se escriben palabras y frases completas en un misma página.						
Paginación	Cada temática va en una página y cuando ocupa más de una se usan guías textuales como [continúa en la página siguiente] o parecidas.						
	El índice está al principio del libro.						
	En el Índice se encuentra de forma sencilla el apartado y su página correspondiente.						
	Numeración en todas las páginas con un cuerpo más grande que el del texto.						
	La numeración está en el ángulo superior izquierdo.						
	Los títulos y encabezamientos conservan el mismo lugar en el texto.						
	Se usan colores para diferenciar las secciones del libro.						
Cada capítulo tiene una extensión continua.							
<b>Observaciones adicionales:</b>							

## Apéndice D

### Rúbrica de Validación Profesionales DUA

<b>Principio</b>	<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Observaciones</b>
 <span style="margin-left: 100px;"><b>Rúbrica para validación de libro de texto de acuerdo al DUA</b></span> 							
<b>Nombre del material:</b>				<b>Tipo de material:</b>			
<b>Nombre del validador:</b>				<b>Fecha:</b>			
<p>Nota: La escala para calificación del material es de 1 a 5, donde: <b>5</b> = El ítem se cumple en todo el material <b>4</b> = El ítem se cumple en gran parte del material <b>3</b> = El ítem se encuentra en la mitad del material. <b>2</b> = El ítem se cumple muy poco en el material. <b>1</b>= El ítem no se cumple en el material.</p>							
Múltiples formas de representación	Se ofrecen opciones de personalización de la información (tamaño de fuente, uso de un tipo de letra, inserción de imágenes, etc.) que permiten visibilizar y captar la información.						
	Se encuentran alternativas de presentar la información como la auditiva o táctil.						
	El contenido y formato del material permite la participación de otra persona para una lectura en voz alta.						
	Se encuentran opciones que definan el vocabulario y los símbolos usados en el texto.						
	Es clara la estructura del texto.						
	Se evidencian conexiones entre ideas nuevas e ideas previas.						
	Se presentan apoyos visuales o definición de palabras para promover la comprensión en otra lengua.						
	Está presente la ilustración a través de diferentes medios como imágenes, tablas, gráficos.						
	Se activan o proporcionan conocimientos previos.						
	Las ideas y características principales se destacan y relacionan, haciendo uso de esquemas, colores o ejemplos.						
	Los conceptos presentados se dan de forma progresiva y en unidades pequeñas.						
	Se evidencian conexiones entre ideas nuevas e ideas previas.						
El libro es transversal en diferentes áreas.							
Múltiples formas de acción y expresión	Hay alternativas de opciones para la respuesta física.						
	Los productos de las actividades se relacionan con distintas competencias, permiten el uso de objetos manipulables, de la música, etc.						
	El libro de texto contiene suficientes medios para expresar el conocimiento adquirido.						
	Se evidencia el uso de herramientas para la construcción y composición de los productos.						
	El material posibilita un desarrollo de manera conjunta con otras personas y obtener una retroalimentación frente al aprendize.						
	Se visibiliza un seguimiento del cumplimiento de metas y objetivos.						
	Se facilitan autoinstrucciones con términos como "para y piensa" para apoyar la planificación.						
	Se dan pautas o plantillas para guiar la planificación de una tarea.						
	Se dan pautas para facilitar la gestión de la información y recursos.						
El libro permite una autoevaluación y deja ver una representación de los avances de los aprendizajes.							

Múltiples formas de motivación	Se proporciona una autonomía en la elección individual y participación en las actividades.						
	Las actividades son interesantes, viables, reales, comunican y se pueden relacionan con la cotidianidad.						
	Las actividades permiten la creatividad, autoreflexión y resolución de problemas.						
	Se evidencia una anticipación de lo que se va a encontrar en el libro.						
	El material por si solo favorece la motivación por aprender.						
	Se presentan los objetivos o metas.						
	Las actividades tienen diferentes niveles de dificultad.						
	El libro motiva a establecer objetivos y metas personales.						
	Su diseño es estéticamente agradable su uso.						
Accesibilidad cognitiva del material en cuanto a autonomía.	Permite que se recoja información sobre las acciones propias.						
	Es accesible cognitivamente para ser usado de manera autónoma.						
	Es suficientemente claro para ser desarrollado en casa (trabajo familiar).						
	El material no requiere ser acompañado de una explicación oral.						
	El material favorece la autonomía en el proceso de aprendizaje.						
	La información está escrita de manera tal que sea accesible cognitivamente y se comprenda de manera autónoma.						
Las actividades están descritas de manera tal que se puedan desarrollar autónomamente.							

## Apéndice E

### Rúbrica de Validación Participantes Comprensión

Fecha:	P1		P2		P3		P4		P5	
Criterio	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1. Comprende el número en dígito y las cantidades nombradas.										
2. Comprende la información de las temáticas presentadas.										
3. Comprende las definiciones o conceptos presentados.										
4. Las imágenes fueron claras y comprendieron lo que estas transmiten.										
5. Entendió las instrucciones de las actividades propuestas.										
6. Hizo autónomamente la lectura y actividades del libro.										

## Apéndice F

### Rúbrica de Validación Participantes Lectura Fácil

Fecha:	P1		P2		P3		P4		P5	
Criterio	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1. La forma (fuente) y tamaño de la letra facilitó la lectura.										
2. Encontró la definición de palabras difíciles y saben que están subrayadas.										
3. Diferencia diálogos de información presentada, con ayuda de algunos signos como el guion.										
4. Observa e identifica las palabras resaltadas en negrita.										
5. Las imágenes se vinculan con el texto presentado.										
6. La cantidad de imágenes es adecuada.										
7. Hace uso del índice para ubicar las páginas.										
<b>Observaciones:</b>										

## Apéndice G

### Rúbrica de Validación Participantes DUA

Fecha:	P1		P2		P3		P4		P5	
Criterio	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1. El participante encuentra otros medios con los que interactuar en el libro además de lo escrito.										
2. Podría otra persona participar de este material.										
3. Cree que el libro pueda usarse en otras áreas.										
4. Las actividades son diferentes.										
5. Puede organizar los pasos para realizar las actividades.										
6. Le llaman la atención la actividad.										
7. Puede definir una meta u objetivo con respecto al libro.										
8. Le gustaría aprender más acerca del tema.										
<b>Observaciones:</b>										

## Apéndice H

### Rúbrica de Validación Participantes Lectura y Escritura.

Fecha:	P1		P2		P3		P4		P5	
Criterio	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1. Nombra las generalidades de las regiones y sus habitantes.										
2. Describe las características de la región.										
3. Recuerda detalles del texto.										
4. Identifica el tema y la idea principal del texto.										
5. Da un punto de vista frente al contenido.										
6. Comprende el significado de las palabras.										
7. Lee segmentando sílabas.										
8. Sigue las sílabas o palabras con su dedo.										
9. Lee frases completas.										
10. Respeta signos de puntuación.										
<b>Observaciones:</b>										

# COLEPA

Colombia entre letras y palabras



Colombia, 2025

**Autoras:**

Evelyn Francenet Neuta Chiguasuque

María Fernanda Castillo Cuneme

Laura Vanessa Rentería Moyano

**Ilustración personajes:** Edith Tatiana Rodrigue

**Imágenes:** Freepik – prxabay – Adobe firefly -

**Validadoras de LF y DUA:**

Andrea Rodriguez Vega

Hilba Milena Jiménez Pulido

Dora Manjarrés Carrizales

**Validadores del texto:**

Grupo jóvenes DyH – PRADIF

Grupo niños DyH - PRADIF



## ¿Cómo leer este libro?

Este libro está escrito en Lectura Fácil.

La lectura fácil es una manera de presentar la información para que sea más sencillo entenderla.

Por esa razón vas a encontrar una lista de palabras difíciles antes del primer capítulo que te va a ayudar a comprender mejor la información que está dentro del libro.

Las palabras difíciles son palabras que no son fáciles de entender y necesitan una explicación sencilla.

En el texto vas a encontrar de dos formas las palabras difíciles.

Cuando una palabra se repite más de 2 veces en el texto las palabras van a estar subrayadas y las vas a encontrar en la lista de palabras difíciles.

Cuando las palabras aparecen solo 1 vez en el texto la palabra va a estar en **negrita**

y la vas a encontrar en un cuadro en el lado derecho de la página



**Negrita** es una forma de resaltar la letra haciendo que se vea más oscura que el resto del texto.

Cuando encuentres palabras subrayadas o en **negrita**, has una pausa para entender su explicación antes de continuar con la lectura.

Recuerda que puedes volver a leer la explicación de la palabra las veces que lo necesites.

# ¿Cómo puedo apoyar a mi estudiante o familiar a utilizar este libro?

Es importante resaltar que una de las intenciones principales de la Lectura Fácil es la autonomía de las personas a quienes va dirigido el libro en este caso, es por eso por lo que como acompañantes debemos tener en cuenta que nuestro estudiante o familiar debe primero intentar de forma autónoma realizar las diferentes actividades y retos para solicitar nuestro apoyo.

1. Si después de desarrollar el libro hay algún tema específico de interés puede ampliar la información en las fuentes bibliográficas ubicadas al final del libro.
2. El libro está diseñado para ser utilizado de manera individual, en caso de ser un insumo dentro de un aula de clase o en una sesión grupal hay que tener en cuenta que cada persona en el espacio debe tener su propio material de desarrollo y al final de los capítulos hay algunas plantillas para facilitar esto.

# !Empecemos la aventura por Colombia juntos!

Para empezar, debes conocer a Camila y José, ellos te acompañarán durante todo el texto y también te indicarán como superar todos los retos que encontrarás en este libro.



— ¡Hola, yo soy Camila!

— Estoy emocionada de aprender contigo en este libro, espero que lo podamos lograr.

— Ahora vamos a conocer a mi amigo José



— ¡Ey, yo soy José!

— Igual que Camila , te voy a acompañar a aprender sobre Colombia.

— Juntos te vamos a guiar por las regiones naturales de Colombia.

En proceso de publicación, contenido restringido.



— Como te estábamos contando en este libro vas a encontrar información sobre Colombia.

— ¿Sabías qué, Colombia también se clasifica por regiones?

— ¡Sí , Camila!

— Colombia está ordenada en regiones naturales, de acuerdo a aspectos del clima, la ubicación de cada una en el país y la cultura.



— La cultura ¡wau!,

— Qué interesante creo que vamos a descubrir muchas cosas propias de cada región.

— Sí, pero espera. Hay algo que les quiero contar y es importante que tengan presente.

— Aunque hay cosas como la comida, la música, la forma de vestir entre otras que son propias de las personas que viven la región.

— Esto no quiere decir que no se puedan encontrar en otras regiones.





— ¿Cómo es eso posible José?

— Si, por cuenta de los cambios que día a día se ve en el país.

— Las personas de una región en particular pueden viajar o vivir por un tiempo en otras regiones. por diferentes motivos.

— Por ejemplo, yo soy de región de la Orinoquía, pero por temas de trabajo tuve que ir a la región Andina.



— Vaya José, tienes razón en las regiones se pueden encontrar personas que son de otra región.

— Ya vi niños, jóvenes y hasta adultos de la región Pacífica en mí ciudad.

Hasta hay un restaurante de allí.

— Exacto Camila.

— Ahora te invito junto contigo que estas leyendo esta primera parte, a viajar por las regiones en este libro. Vamos a hacer actividades y a superar retos que se encuentran aquí.





- Antes de iniciar es importante que sepas lo siguiente:
- Este libro tiene información sobre las 6 regiones naturales de Colombia.
- Cada región tiene un color.
- La información va a estar dividida en 2 partes

A continuación, vas a encontrar una lista con las regiones que vas a encontrar en la parte 1 con los colores que van a tener:

- Región Andina con el color **Azul**.
- Región Caribe con el color **Amarillo**.
- Región Pacífica con el color **Verde**.

A continuación, vas a encontrar una lista con las regiones que vas a encontrar en la parte 2 con los colores que van a tener:

- Región Insular con el color **Morado**.
- Región Orinoquia con el color **Naranja**.
- Región Amazonía con el color **Rojo**.

Cada Capítulo tiene información sobre 1 región. La información estará dividida en 3 unidades con los siguientes títulos:

- Generalidades.
- Población habitante.
- Gastronomía y turismo.



— Recuerdas que habíamos dichos que encontrarías una lista de palabras difíciles.

— Aquí empieza la lista de palabras difíciles.

Las palabras difíciles las encuentras subrayadas a lo largo del texto.

Las palabras difíciles las vas a encontrar subrayadas a lo largo del libro en todos los capítulos.

Cuando estes leyendo este libro y se te dificulte entender una palabra subrayada la puedes buscar aquí.

Las palabras subrayadas son palabras que tienen una línea debajo

Las palabras en subrayadas se ven así: Capitales



# Palabras difíciles

— Aquí te vamos a contar qué significan algunas palabras que vas a encontrar en todos los capítulos.

Las palabras difíciles están en orden alfabético.

Quiere decir que la lista sigue el orden en la que va el abecedario.

Para encontrar la palabra en la lista, observa la letra con la que inicia y haz la búsqueda en el listado.

Por ejemplo, si buscas la palabra capital esta inicia por la letra c, busca la parte donde las palabras inician con esta misma letra.

- Bucear: Es una actividad en la que la persona nada sumergida en el agua con un traje y máscara para eso.
- Capitales: Las capitales son las ciudades que se consideran centrales en el territorio porque se ubican las instituciones que administran el departamento.
- Caudaloso: Se refiere al río en el que fluye abundante agua.
- Clima: Es la temperatura, sol, lluvia y viento que está en un lugar o sitio durante el día y la noche.
- Comunidad: Una comunidad es un grupo de personas que comparten tradiciones, cultura y territorio.

Continua en la siguiente página

- Cordilleras: Las cordilleras son varias montañas que están pegadas unas a las otras generando un carril muy largo.
- Coreografía: Es definir unos pasos o movimientos previos para un baile.
- Costas: Es la línea de contacto que hay entre el mar u océano y la arena.
- Criar animales: Cuidar, alimentar algún animal.
- Cultura: La cultura habla sobre la forma de vida de un grupo de personas que comparten costumbres y tradiciones.
- Departamentos: Los departamentos son una forma de ordenar el país en pequeñas zonas dentro de las regiones naturales.
- Dichos: son frases cortas que tiene un significado diferente a lo escrito. Se dicen para representar acciones cotidianas o dejar una lección en situaciones.
- Especies: Son conjunto de seres vivos que comparten una o más características.
- Fauna: Es el nombre que se le da a todos los animales que viven en un lugar.

Continua en la siguiente página

- Flora: La flora es el nombre que se le da a las plantas que se encuentran en un lugar.
- Frontera: Delimitación de un territorio cuando se encuentra con otro.
- Gastronomía: Es un estudio que tiene en cuenta las preparaciones o recetas de diferentes alimentos.
- Golfo: Es una formación de mar, que está rodeada por tierra como un semicírculo.
- Guiso: Es una preparación que se hace a base de cebolla, tomate y ajo. En cada región se agregan otros elementos.
- Grupos étnicos: Son grupos de personas que comparten características de sociales, culturales y de lenguaje.
- Habitantes: Personas que viven en un barrio, ciudad o país.
- Lava: Es roca que se funde y se encuentra en el centro de la tierra y se expulsa por los volcanes.
- Maloka: Es una gran casa hecha de paja en la que se reúnen los indígenas.

Continua en la siguiente página

- Marimba: Es un instrumento que emite sonido al golpearse con un palo.
- Montaña: Es un conjunto de piedras, tierra o lava que forman una subida natural de gran altura y de tamaño.
- Nevados: Son montañas altas que tienen nieve en la punta.
- Nivel del mar: Es el punto de referencia sobre el que se mide la altura de un lugar y el piso térmico al que pertenece.
- Percusión: Aquí hace referencia a instrumentos que producen sonido cuando los golpean, rascan o sacudir.
- Plato típico: Alimentos que pertenecen a un lugar y los representa.
- Pisos Térmicos: Son las variaciones que tiene el clima en una zona de acuerdo con la altura teniendo como referencia el nivel del mar.
- Postre: Es una comida dulce o de fruta que se puede servir al final de una comida.

Continúa en la siguiente página

- Regiones Naturales: Las regiones naturales son divisiones del territorio que comparten características como el clima, las plantas, el tipo de suelo.
- Reinado: Es una competencia en donde las personas desfilan para mostrar trajes o prendas de vestir.
- Sierra: Es un conjunto más largo que alto de montañas, los picos tienen un contorno como de dientes igual que la herramienta que también se llama "sierra"
- Temperatura: Es una medida que nos permite ver el cambio del calor y frío en los seres vivos o de algún lugar.
- Territorio: El territorio es un lugar determinado que es propiedad de una persona o institución.
- Volcán: Es una abertura en la tierra o en las montañas por donde salen materiales del centro de la tierra como la lava.

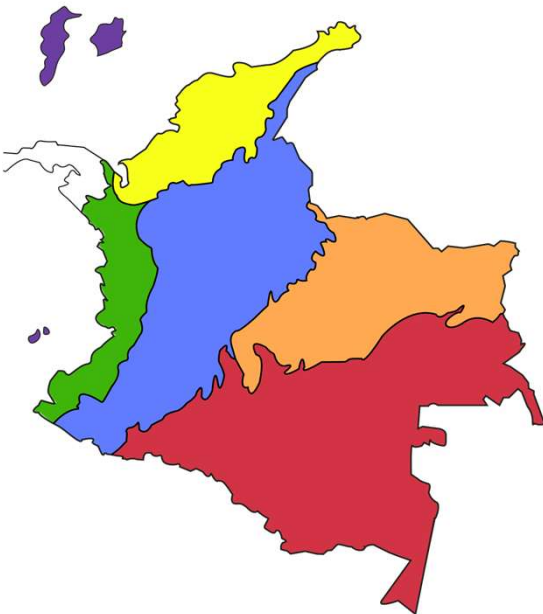


## Datos de interés

— Como ya viste este libro va a hablar de las regiones.  
Pero aquí te dejamos unos datos para que tengas en cuenta antes de iniciar la lectura del libro.

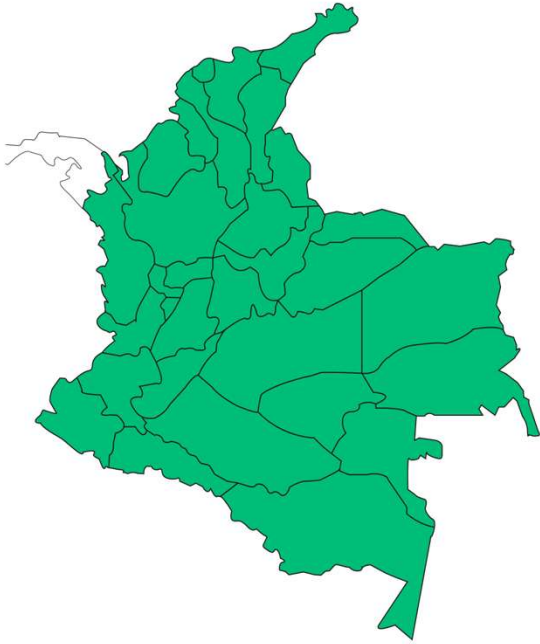


— Este es el país Colombia

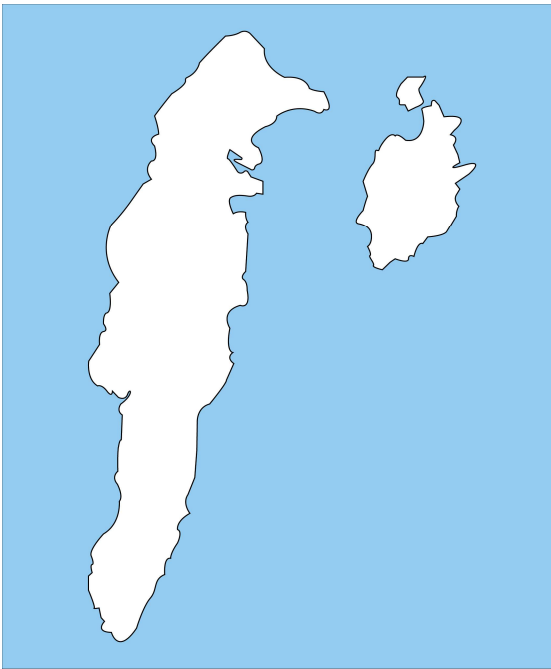


— Estas son las 6 regiones de Colombia.

Continua en la siguiente página



— Estos son los departamentos de Colombia.



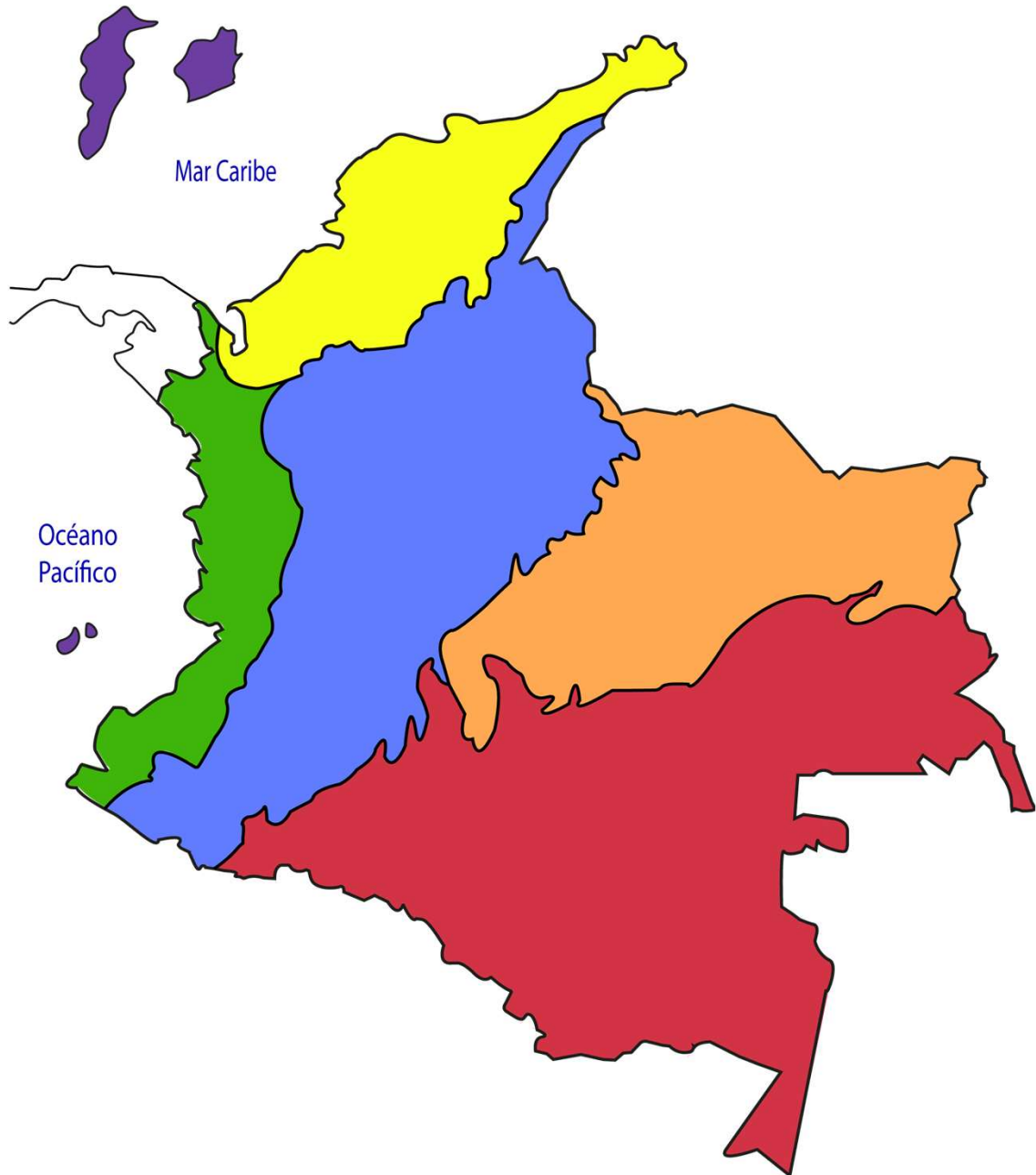
— Estas son las islas que son parte de Colombia y se ubican fuera del mapa.




¿Sabías qué?  
En 1985 se dividieron oficialmente las regiones naturales de Colombia.

# Regiones Naturales de Colombia

Este es un mapa con la división de las seis regiones naturales de Colombia.



- |   |                 |   |                        |
|---|-----------------|---|------------------------|
|  | Región Caribe   |  | Región de la Orinoquía |
|  | Región Pacífica |  | Región de la Amazonía  |
|  | Región Andina   |  | Región Insular         |

## Lugares turísticos

En la región Caribe se encuentran diferentes lugares que se han convertido en ideales para visitar.

Hay playas, parques y reservas naturales.



Castillo de San Felipe de Barajas

Se encuentra en la ciudad de Cartagena.

El castillo se construyó en 1536

Y en 1657 construyen una fortaleza militar durante la época colonial española para defender el territorio por tierra.



El parque Tayrona

Es una de las reservas ecológicas más importantes de Suramérica

Un lugar en el que puedes encontrar belleza natural y abundante flora y fauna, playas que no han sido transformadas por el hombre, cascadas y quebradas.



Sierra Nevada de Santa Marta

En esta montaña se encuentra el parque arqueológico Ciudad Perdida de Teyuna.

Se pueden hacer caminatas, observar aves y tomar un baño en el mar.

Continua en la siguiente página



### Cabo de la vela

Ubicado en la Guajira.

Es un lugar de hermosas playas y montones de arena formadas por el viento.

También te puedes adentrar a la cultura indígena Wayuu



### Santa Marta

Una ciudad rodeada de historia.

Puedes hacer un tour gratis por el centro histórico de la ciudad.

Esta ciudad tiene algunas playas para disfrutar como el Rodadero, Cabo Tortuga y Taganga.



### Mompox

Ubicado en el departamento de Bolívar.

Es un lugar en el que se puede observar la gran arquitectura de sus edificios e iglesias.



### Isla Grande

Esta isla se encuentra cerca a Cartagena.

Es un lugar con bosque seco tropical en el cual puedes caminar.

Es posible hacer kayak y encontrar puntos de comida típica.

## Carnavales y fiestas

En la región caribe se realizan diferentes festivales o carnavales.

### Carnaval de Barranquilla

Uno de los más famosos en toda la región y el país.

Es un acontecimiento en el que se expresa la variedad cultural y el folclor.

Se celebra una vez al año en el mes de febrero o principios de marzo, se realiza entre el sábado y el martes de carnaval, día anterior al miércoles de ceniza, el cual da inicio a la **Cuaresma**.

La **Cuaresma** es un tiempo de 40 días en la religión católica. Antes de la muerte de Jesús.

Las personas que participan de este carnaval suelen ir disfrazados de animales, nativas ; negros africanos; cabezones; dementes; muñecotas; superhéroes; seres mitológicos.

El disfraz más tradicional del Carnaval de Barranquilla son la **Marimonda**.



**Marimonda** es un personaje representativo del carnaval.

Se caracteriza por un traje colorido y llamativo.

Mezcla de un elefante y un mono, con una corbata, nariz larga, grandes orejas y boca.

Continua en la siguiente página



El Festival de la Leyenda Vallenata  
Llamado también Festival Vallenato es el evento más importante del vallenato. Se celebra anualmente a finales de abril o principios de mayo desde 1968 en Valledupar. Es organizado por la Fundación Festival de la Leyenda Vallenata

El festival busca preservar los cuatro aires o ritmos del vallenato: paseo, merengue, son y puya.

Además, el género de la piquería, la parranda, la poesía campesina, cuentos, leyendas, mitos, tradición oral, expresiones literarias, socioculturales y artísticas asociadas al vallenato.



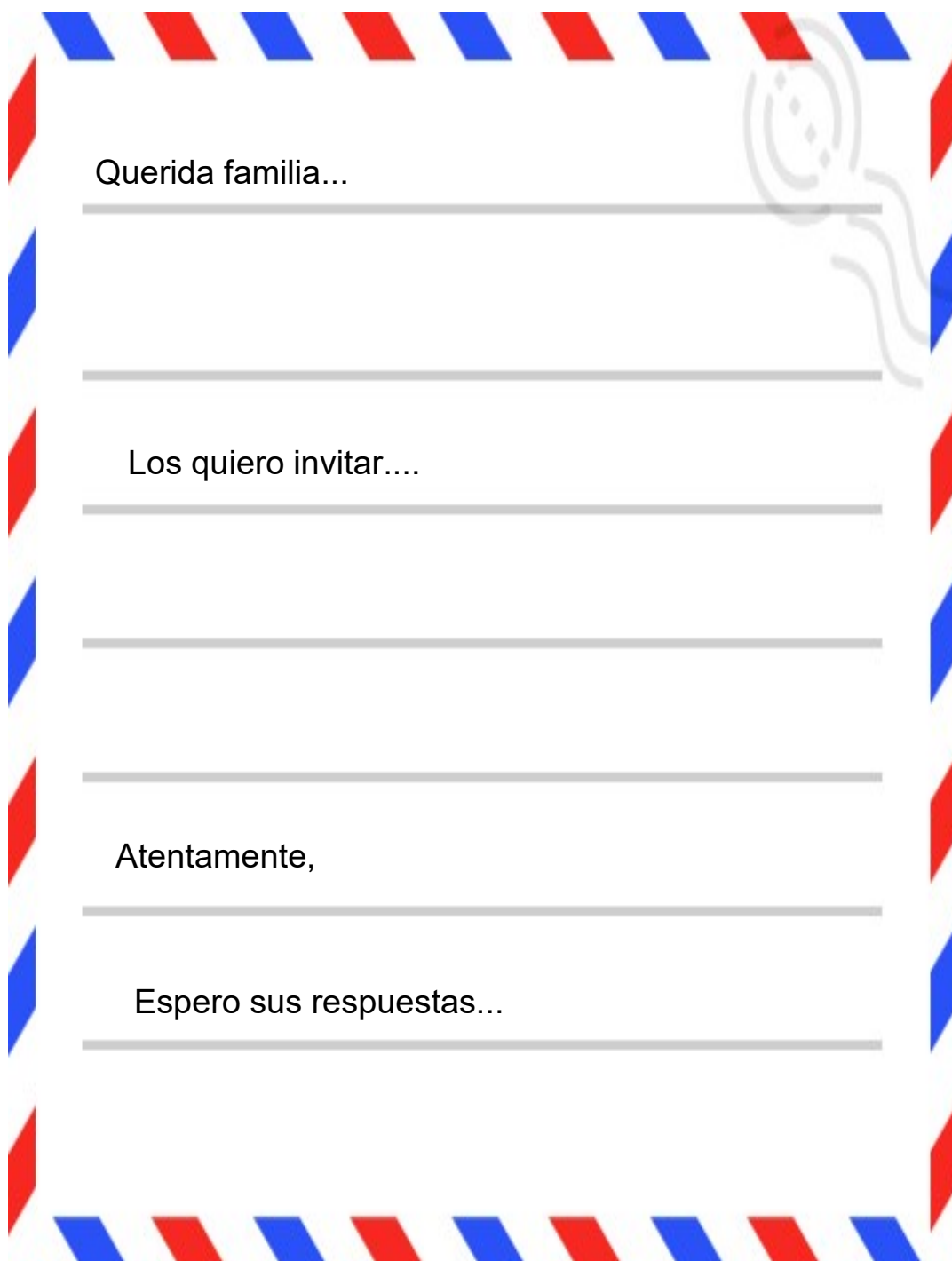
Fiestas del 20 de enero  
Se celebran en Sincelejo en el departamento del Sucre. Se llevan a cabo reinados, comparsas, desfile de vestidos de fandango y antiguamente corridas de toros.



El sombrero vueltiao es un accesorio típico que acompaña la vestimenta típica de la región Caribe  
Fue declarado Símbolo de Colombia por el Congreso Nacional

## Expresando aprendizajes

1. Realiza una carta para invitar a un familiar a visitar la región Caribe.  
Escribe características más llamativas de la región



Querida familia...

---

---

Los quiero invitar....

---

---

Atentamente,

---

Espero sus respuestas...

---