

**UNA AVENTURA CON ELMER, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA
PARA LEER Y ESCRIBIR DESDE LA COMPRENSIÓN Y LA REPRESENTACIÓN**

BERNAL SUÁREZ LEYDI STEFANIA
CRUZ CARREÑO GINARY ANDREA
FORERO ZAMBRANO MARGY GIOVANNA
LINARES SÁNCHEZ CANDY ELISSA
MESA NIÑO KAROL ALEXANDRA
RAMÍREZ CUASTUZA LINA LIZBETH
SALAZAR DUARTE KATHERINE JULIETH
VALENCIA ESPINOSA MARÍA LUISA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ESPECIAL
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA
BOGOTÁ, COLOMBIA

2018

**UNA AVENTURA CON ELMER, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA
PARA LEER Y ESCRIBIR DESDE LA COMPRENSIÓN Y LA REPRESENTACIÓN**

BERNAL SUÁREZ LEYDI STEFANIA

CRUZ CARREÑO GINARY ANDREA

FORERO ZAMBRANO MARGY GIOVANNA

LINARES SÁNCHEZ CANDY ELISSA

MESA NIÑO KAROL ALEXANDRA

RAMÍREZ CUASTUZA LINA LIZBETH

SALAZAR DUARTE KATHERINE JULIETH

VALENCIA ESPINOSA MARÍA LUISA

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en
Educación con énfasis en Educación Especial

Asesora:

García Trujillo Adriana Patricia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

BOGOTÁ, COLOMBIA

2018

AGRADECIMIENTOS

Uno de los momentos más importantes es éste, donde se ve reflejado el resultado del trabajo compartido durante dos años, y aunque no fue fácil, dejó grandes experiencias y aportes significativos para nuestro rol como educadoras especiales, por tal motivo, agradecemos a todas las personas e instituciones que hicieron parte de este proceso:

Inicialmente, queremos dar gracias a Dios, por permitirnos la vida y formarnos como Licenciadas en la educadora de educadores, Universidad Pedagógica Nacional, la cual nos enamoró y formó como maestras, nuestra manera de agradecerle será aportar a la transformación de imaginarios sociales que crean barreras de acceso a la educación y la construcción de sueños y aprendizajes-enseñanzas con y para nuestros estudiantes cada día.

De igual manera, le agradecemos a las directivas y docentes del IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva, por abrirnos las puertas para aprender de este espacio académico y brindarnos la oportunidad de desarrollar nuestro Proyecto Pedagógico Investigativo. A los niños y niñas con los cuales construimos ambientes de aprendizajes impulsados por la validez de las ideas y las múltiples representaciones de todos y todas. Así mismo, agradecemos a nuestras familias por el apoyo y colaboración, por ser la inspiración y fortaleza, sin ustedes esto no hubiese sido posible.

Finalmente, a nuestra docente asesora, Adriana Patricia García, quien nos acompañó en este proceso de formación profesional, siendo ayuda y apoyo para solventar las dificultades atravesadas a lo largo de este camino.

DEDICATORIAS

Inicialmente, quiero agradecer a Dios por permitirme vivir esta experiencia, a las personas que me cuidan desde el cielo, por ser mi motivación inquebrantable, a mi gran familia por creer en mí y apoyarme siempre, y a cada una de las personas que hicieron parte de este largo proceso. Después de una larga travesía y con todo el esfuerzo del mundo, lo he logrado.

Leydi S. Bernal

A la vida, que me dio la oportunidad de formarme como maestra en mi amada Universidad Pedagógica Nacional. A mis viejitos Carlos Cruz y Olga Carreño, por sus lecciones de vida, creer en mí y ser la inspiración de mis luchas. A Diego Rodríguez, por acompañar mis pasos en este camino y alimentar mis sueños desde el inicio. Finalmente, agradezco a quien me ha llenado de fuerza, alegría y motivación por cumplir este sueño, a mi hijo, Martín Rodríguez.

Ginary A. Cruz

A Dios primeramente y a mi padre Cesar Forero, pues son seres que me ofrecieron amor, bienestar, comprensión, motivación y su apoyo incondicional en cada uno de los momentos difíciles, permitiéndome nunca desfallecer y así poder concluir con éxito el proyecto pedagógico investigativo.

Margy G. Forero

En primera instancia agradezco a Jehová por guiar mi camino y enseñarme acerca de la humildad y vocación hacia lo que realmente amo, la educación. Agradezco también a mi madre por formarme desde mi niñez en valores que me han permitido crecer como una persona responsable y con metas claras, a mis hermanas licenciadas, quienes a lo largo del tiempo me han demostrado que ser buenas

docentes puede transformar vidas y en especial a mi esposo Juan David Bedoya por su disposición y apoyo constante a lo largo de mis estudios.

Candy E. Linares

Agradezco primeramente a Dios, quien como guía ha estado presente en cada paso que he dado, siendo mi fuerza en aquellos momentos de dificultad y permitiéndome continuar con mis metas trazadas. A mis padres Ángela Niño Y Efrén Mesa, a mi hermana Maciel Mesa, por ser ellos el pilar fundamental en todo lo que soy, por su apoyo incondicional, por su amor, por ser mi mayor inspiración, porque gracias a mi familia puedo decir que lo logré.

Karol A. Mesa

A mis padres y hermano, por permitirme soñar, por siempre estar presentes brindándome su amor, fortaleza y apoyo inagotable. Gracias, porque junto a ustedes aprendí a luchar por alcanzar mis metas y por aportar desde éstas a la sociedad.

Lina L. Ramírez

A mis padres, William Salazar y Myriam Duarte, a mis hermanas Andrea y Yesenia Salazar Duarte, por el apoyo incondicional en los momentos difíciles, por ser el soporte que me mantiene en pie, sin ustedes esto no sería posible, sepan que jamás los defraudaré, los respeto y admiro demasiado, son el motor de mi vida. Gracias por ayudarme a cumplir este sueño.

Katherine J. Salazar

A la fuerza interior que hace posibles utopías. A la sensibilidad de las palabras que transforman y trascienden en la memoria del ser. A mi hija, mi Ventura, inagotable y pura.

María L. Valencia

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE**

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 1 de 9

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO – RAE**1. Información General**

Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Una aventura con Elmer, una propuesta pedagógica inclusiva para leer y escribir desde la comprensión y la representación.
Autor(es)	Bernal Suárez, Leydi Stefania; Cruz Carreño, Ginary Andrea; Forero Zambrano, Margy Giovanna; Linares Sánchez, Candy Elissa; Mesa Niño, Karol Alexandra; Ramírez Cuastuza, Lina Lizbeth; Salazar Duarte, Katherine Julieth; Valencia Espinosa, María Luisa.
Director	García Trujillo, Adriana Patricia.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 182 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN.
Palabras Claves	LECTURA, ESCRITURA, PROGRAMA LETRAS; AMBIENTES DE APRENDIZAJE, LENGUAJES ARTÍSTICOS, APOYOS.

2. Descripción

El trabajo de grado tiene como objetivo identificar los elementos pedagógicos y didácticos que permitan la implementación de una propuesta pedagógica inclusiva que favorezca el aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la comprensión y la representación de los estudiantes de los ciclos inicial, I, II y III del Colegio IED Marco Antonio Carreño Silva, jornada mañana.

De este modo, surge la propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer*, la cual, al construirse a partir de la experiencia de trabajo con los estudiantes, se enriquece de didácticas como la implementación de diseños de ambientes de aprendizaje y el uso de lenguajes artísticos, mediados por apoyos pedagógicos individuales que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes que se encuentren en procesos de adquisición y uso de la lectura y la escritura.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de educadores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 9	

3. Fuentes

ABC del educador (2003). Modelos educativos pedagógicos y didácticos. Ediciones SEM. Bogotá, Colombia.

Acosta, L., Guerrero, A & Torroledo, Y. (2016). *Gestión educativa para la atención de las dificultades específicas de aprendizaje en la básica primaria del Colegio Rural Quiba Alta*. (Tesis de maestría. Universidad Libre) Bogotá, Colombia.

Apolindar, S. (2015). *“Electri Lectores” Prototipo de herramienta para apoyar el proceso de aprendizaje de la lectura en niños de 5 y 6 años*. (Cartilla de Tesis de Grado. Pontificia Universidad Javeriana de Cali). Cali, Colombia. Recuperado de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8668/Electri_lectores.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arias, A. & Jiménez, H. & Tarsicio, A. (2015). *Ambiente pedagógico y didáctico y línea de investigación en pedagogía y didáctica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria*. (Tesis de pregrado. Universidad de Cantabria.) Cantabria, España. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7821/ArroyoGutierrezRaquel.pdf?sequence=1>

Ávila, N, Bautista, L, Benavides, Y, Forero, M, León, L, Moreno, S, Verano, D & Viveros, L. (2016). *Empoderarte*. (Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional). Bogotá, Colombia.

Benítez, L., Cabañero, J., Sobrino, M. y Viadero, D. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid, España. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57729/LECTO-ESCRITURA.pdf/c31e10fb-5419-472e-b765-272e66f9b540>



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Revista de Pedagogía

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 9

Bocachica, A. y Sanabria P. (2007). *Construcción del proceso lecto escritor en niños de primer grado del colegio agustiniano norte a través del programa letras*. (Tesis de grado de especialización. Universidad Agustiniana). Bogotá, Colombia.

Recuperado de <http://repositorio.uniagustiniana.edu.co/handle/123456789/290>

Corral, A. (1997). Revista Didáctica, lengua y literatura. *El aprendizaje de la lectura en la escuela infantil*. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9797110067A/19853>

Cordeu, C. (2008). *Reflexiones en torno a la inclusión socio-comunitaria de personas con Discapacidad Intelectual, escuchando la voz de sus protagonistas*. (Tesis de maestría. Universidad de Chile). Santiago, Chile. Recuperado de:

http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/cordeu_c/sources/cordeu_c.pdf

Duarte, J. (2003). Revista Estudios Pedagógicos. *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. (29). [pp 97-113]. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130007.pdf>

Fajardo, R. (2016). *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. (Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia). Bogotá, Colombia. Recuperado de

<http://bdigital.unal.edu.co/52013/1/52824660-2016.pdf>

Green, E. (2013). *Expresiones artísticas como estrategia para el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación*. (Tesis de pregrado. Universidad Rafael Landívar)

Quetzaltenango. Guatemala. Recuperado de

<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Green-Estela.pdf>

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*.

México D.F. The McGrawHill.

Izaguirre, M. (2012). *Intervención educativa en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje relacionada con el conocimiento y disposición en los docentes de*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Calidad en la Educación

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 4 de 9

las escuelas de aplicación del departamento de Comayagua. (Tesis de maestría.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán). Tegucigalpa. Honduras.

Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/intervencion-educativa-en-ninos-y-ninas-con-dificultades-especificas-de-aprendizaje-relacionada-con-el-conocimiento-y-disposicion-en-los-docentes-de-las-escuelas-de-aplicacion-del-departamento-de-comayagua/>

Kereki, I. (2003). *Modelo para la creación de entornos de aprendizaje basados en técnicas de gestión del conocimiento.* (Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid) Madrid, España. Recuperado de <https://www.ort.edu.uy/fi/pdf/Tesis.pdf>

Lavigne, R y Romero, J.F. (2005). *Dificultades específicas de aprendizaje.* En Junta de Andalucía (Eds.), *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos.* Vol. 1. (pp. 39-75). Andalucía: Consejería de Educación.

Lowenfeld, V. (1973) *Significado del arte en la educación.* En Brittain, W & Lowenfeld, V. (1979)., *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa.* (pp. 15-37). Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material_concuso_13_7_12/Lowenfeldcap1.PDF.

Manjarrez, León, Currea (2014). *Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Ambientes enriquecidos, aprendizajes significativos.* (pp. 7-27).

Manual de Convivencia (2017). Colegio Marco Antonio Carreño Silva.

Mapa de Localidades de Bogotá. (2013). Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/localidades/mapa>.

McKee, D. (2013). *Elmer el elefante de colores.* (Elmer. Álbum ilustrado). E-book.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

República de Colombia

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 5 de 9

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Programa Letras: Propuesta Pedagógica para la Construcción Inicial de la Lengua Escrita*. Entrevista. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-168911.html>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2011). *Un programa diferente enseña otra manera de aprender a leer y escribir*. El Tiempo. Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-265246.html>

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento 21. *El arte en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. (pp. 13-21).

Moreno y Rabazo, M. (s. f.). *Valoración de las dificultades de lectoescritura en niños, adolescentes y adultos*. Universidad de Extremadura. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6023005.pdf>.

Negret, J. (2013). Programa Letras. En J. C. Negret, Alfa (Vol. I) Colombia: HyG Editorial.

Palacios, A. (2008). Modelo social de la discapacidad orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Grupo editorial CINCA. Madrid.

Peñaherrera. C. (2016). *Los clubes escolares y la inteligencia emocional de los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la escuela isidro ayora de la ciudad de Latacunga provincia de Cotopaxi*. (Universidad Técnica de Ambato). Ambato. Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/20095/1/Tesis%20Catherine%20Pe%C3%B1aherrera%20con%20firmas.pdf>.

Ramos, J. (2013) Revista Iberoamericana de Educación. *Discapacidad intelectual y enseñanza de la lectura*, 1 (34), [201-216]. Universidad de Extremadura. Badajoz, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6023007.pdf>



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Formación de Docentes

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 6 de 9

Restrepo, B. (2004), Revista Educación y Educadores. *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico.*, núm. 7, 2004, pp. 45-55. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia. Recuperado de

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

Sabina, H, Mancilla, I & Serrano, E. (2005). *El poder de la cartografía del territorio en las prácticas contra hegemónicas.* Recuperado de:

http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4034/1/FPF_PTPF_01_0693.pdf

San Román, E. (2014). Metodología participativa según ciclo de aprendizaje ERCA.

Recuperado de: erf-ingenieros.com/Dochuanuco/manual_metodo_san_roman.pdf

Savater, F. (2005). El sentido de educar. Altablero, número 34. Recuperado de:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87611.html>

Secretaría de Educación Distrital. (SED). (2012). *Ambientes de aprendizaje:*

Reorganización curricular por ciclos. Vol. 1. (pp. 27-53).

Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M. (2010).

Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad. Siglo Cero, 41 (1), 7-22.

Torres, C., Caro, E y Paniagua, E. (2015). *Los lenguajes artísticos como mediadores culturales en las prácticas de lectura y escritura* (Tesis de grado. Universidad de Antioquia) Medellín, Colombia. Recuperado de

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2036/1/PA0932_Cristian_Torres.pdf

Unesco, (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura.* Publicado en Chile.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 7 de 9

Universidad Pedagógica Nacional. (S, f.) *Líneas de investigación. Investigación como Proceso Formativo*. Recuperado de <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397&idn=10350>.

Valverde, Y. (2014). *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros*. Revista Fedumar Pedagogía y Educación. Recuperado de http://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf.

Verdugo, M. A. (1995). *Las personas con retraso mental: El cambio de paradigma de 1992*. En Verdugo, M. (1995), *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. (pp. 524-536). España: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Vygotsky. (2006). *La propuesta de Vygotsky: la psicología socio histórica*. Brasil

4. Contenidos

El presente trabajo investigativo se organiza en ocho capítulos, el primero es el *Marco contextual*, presentando las características del macro contexto, el micro contexto y el contexto específico en el que se desarrolló la investigación. Se continua con el capítulo *generalidades del proyecto*, el cual engloba el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación, orientando la investigación. El tercer y cuarto capítulo se denominan *Marco de antecedentes* y *Marco teórico*, que abarcan el programa letras, la representación y comprensión en la lectura y la escritura, las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, los ambientes de aprendizaje, lenguajes artísticos y el paradigma de apoyos, los cuales se constituyen en el marco referencial para sustentar teóricamente el proyecto pedagógico.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

— Educación —

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 8 de 9

Posteriormente, se presenta el capítulo *Marco Metodológico*, en este se inscriben los fundamentos investigativos que encaminan la investigación desde la línea pedagogía y didáctica, el paradigma sociocrítico y la Investigación Acción Educativa. El sexto capítulo expone la *propuesta pedagógica: Una aventura con Elmer* junto a sus elementos teóricos, metodológicos y didácticos construida a lo largo del proyecto pedagógico investigativo.

Los dos últimos capítulos *Análisis de resultados y conclusiones*, engloban las situaciones que emergieron durante la investigación, el desenlace y los aportes teóricos y prácticos que del proyecto suscitan.

5. Metodología

El trabajo de investigación es de tipo cualitativo, pues se reconocen aspectos sociales de la comunidad educativa y se considera que cada miembro posee realidades diferentes, por lo tanto, se investiga las subjetividades de la población tomada como muestra orientadas a resultados objetivos que den lugar a la transformación de prácticas educativas por medio de su comprensión, en este caso, de los procesos lectores y escritos de los estudiantes y la forma de enseñanza utilizada por los docentes.

Después de la observación participante, se realizaron valoraciones individuales para identificar aspectos relevantes con base en las dimensiones del desarrollo y habilidades lectoras y escritas, a partir de las cuales se reconoce los puntos de partida para la implementación de la propuesta pedagógica.

La investigación se estructura a partir de las etapas de la Investigación Acción Educativa, *deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro*, en la cual se determinan las dificultades y aciertos en el contexto específico, se continua con la *reconstrucción o planteamiento de alternativas*, determinando acciones que promuevan

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE**

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 9 de 9

la dialogicidad entre la teoría y la práctica, se finaliza con la *evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida*, desde la cual se reflexiona en torno a las prácticas construidas, abriendo un abanico de posibilidades para la elaboración y enriquecimiento de una propuesta pedagógica inclusiva (Restrepo, 2004).

6. Conclusiones

La construcción de una propuesta pedagógica inclusiva que aporte no solo a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en torno a la representación y la comprensión, permitió aportar pedagógicamente al marco de la educación inclusiva, puesto que desde la concepción de lectura y escritura como procesos que no se limitan a la decodificación, se entiende que todos los sujetos leen y escriben de diferentes formas. Además, con la implementación de las didácticas que enriquecen la elaboración de la propuesta *Una aventura con Elmer*, se disminuye la probabilidad de que surjan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues se considera que, si las acciones educativas parten del reconocimiento de las particularidades de los estudiantes y se implementan acciones en coherencia con estas, se aporta significativamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Elaborado por:

Bernal Suárez, Leydi Stefania; Cruz Carreño, Ginary Andrea; Forero Zambrano, Margy Giovanna; Linares Sánchez, Candy Elissa; Mesa Niño, Karol Alexandra; Ramírez Cuastuza, Lina Lizbeth; Salazar Duarte, Katherine Julieth; Valencia Espinosa, María Luisa.

Revisado por:

García Trujillo, Adriana Patricia.

**Fecha de elaboración
del Resumen:**

18

11

2018

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido	15
Lista de Figuras.....	19
Lista de Tablas	20
Resumen.....	21
Marco Contextual	23
Macro Contexto	23
Micro Contexto.....	24
Contexto Específico	26
Generalidades del Proyecto	28
Planteamiento del Problema.....	28
Pregunta de Investigación	29
Objetivo General.....	29
Objetivos Específicos.....	30
Justificación	30
Marco de Antecedentes	33
Programa Letras	33
Representación y comprensión en lectura y escritura	35
Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura	37
Ambientes de aprendizaje	38
Lenguajes artísticos	40
Paradigma de apoyos	42
Marco Teórico	44

Programa Letras	44
Representación y Comprensión en Lectura y Escritura	48
Dificultades Específicas en el Aprendizaje de Lectura y Escritura.....	51
Ambientes de Aprendizaje	52
Lenguajes Artísticos	55
Paradigma de Apoyos.....	57
Metodología de la Investigación	60
Articulación con la Línea Investigativa Pedagogía y Didáctica	60
Paradigma de Investigación.....	62
Enfoque de la Investigación.....	63
Etapas de la Investigación	64
Deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro.	65
Reconstrucción o planteamiento de alternativas.....	65
Evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida.	66
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	66
Técnicas.....	66
Instrumentos.	67
Población	69
Muestra.....	70
Propuesta Pedagógica: Una Aventura con Elmer	72
Objetivo.....	73
Referente Teórico	74
Programa Letras.	74

Concepción de lectura y escritura.	75
Dificultades específicas en el aprendizaje de lectura y escritura.	75
Diseño de ambientes de aprendizaje e implementación de lenguajes artísticos....	76
Paradigma de apoyos.	76
Secuencia Didáctica	78
Fase experiencial.	80
Fase de reflexión.....	84
Fase de conceptualización.....	86
Fase de aplicación.	91
Implementación de la Propuesta Pedagógica: <i>Una Aventura con Elmer</i>	92
Fase experiencial y de reflexión: Diseño de ambientes de aprendizaje e implementación de lenguajes artísticos.....	94
Fase de conceptualización: Implementación de cartillas.	98
Fase de aplicación: Integración curricular.....	110
Manual para docentes.....	115
Resultados	118
Fase Experiencial y de Reflexión: Diseño de Ambientes de Aprendizaje e Implementación de Lenguajes Artísticos	119
Fase de Conceptualización: Implementación de Cartillas.....	121
Cartilla 0. Las primeras huellas de Elmer.....	121
Cartilla 1. Conociendo a Elmer y las letras.....	121
Cartilla 2. Reconociendo las vocales con Elmer.	121
Cartilla 3. Juguemos con Elmer y las letras.	122

Cartilla 4. Construyendo textos con Elmer.	122
Fase de Aplicación: Integración Curricular.	123
Cartilla 0. Las primeras huellas de Elmer.	123
Cartilla 1. Conociendo a Elmer y las letras.	125
Cartilla 2. Reconociendo las vocales con Elmer.	126
Cartilla 3. Juguemos con Elmer y las letras.	128
Cartilla 4. Construyendo textos con Elmer.	130
Análisis de Resultados	133
Impacto de la Propuesta Pedagógica Una Aventura con Elmer	140
Conclusiones.....	142
Bibliografía	144

Lista de Figuras

Figura 1. Delimitación territorial de la localidad Puente Aranda.....	23
Figura 2. Ubicación de las sedes del Colegio Marco Antonio Carreño Silva.....	24
Figura 3. Tipos e intensidad de los apoyos.....	58
Figura 4. Porcentaje de estudiantes de la muestra por grado.....	71
Figura 5. Secuencia de cartillas Una aventura con Elmer	86
Figura 7. Ambientes de aprendizaje diseñados por las investigadoras.	98
Figura 8. Acercamiento al cuento Elmer el elefante de colores.	98
Figura 9. Actividades desarrolladas por los estudiantes.	101
Figura 10. Actividades cartilla 1.	104
Figura 11. Actividades cartilla 2.	106
Figura 12. Actividades cartilla 3.	108
Figura 13. Actividades cartilla 4.	110
Figura 14. Intervenciones en aula.....	115
Figura 15. Manual para docentes.	117

Lista de Tablas

Tabla I. Ejemplos de actividades con los lenguajes artísticos.....	82
Tabla II. Apoyos pedagógicos en la fase experiencial.	83
Tabla III. Apoyos pedagógicos en la fase de reflexión.	85
Tabla IV. Dimensiones y procesos que desarrollan las cartillas.	89
Tabla V. Apoyos pedagógicos en la fase de reflexión.	90
Tabla VI. Temáticas que desarrollan las cartillas en relación con las categorías emergentes.....	133

Resumen

El Proyecto Pedagógico Investigativo se desarrolla en la localidad de Puente Aranda en el IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva, en las sedes B y C, jornada mañana, en las cuales los docentes, el coordinador y las educadoras especiales señalan que la mayor dificultad se presenta entre los ciclos I, II y III, radica en los procesos de adquisición y uso de la lectura y la escritura, esto ha traído como consecuencia bajos niveles académicos por parte de algunos estudiantes.

La investigación se enfoca en la identificación de elementos pedagógicos y didácticos que permitan construir una propuesta pedagógica inclusiva por medio de la experiencia de trabajo con 23 estudiantes entre 5 y 13 años de edad, los cuales presentan dificultades en el aprendizaje y uso de la lectura y la escritura, asisten regularmente al colegio y se encuentran en seguimiento por parte del área de educación especial.

La propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer* se basa en el Programa Letras (Negret, 2013) y se implementa utilizando el diseño de ambientes de aprendizaje, los lenguajes artísticos y el paradigma de apoyos como mediadores pedagógicos en los procesos lectores y escritos, concebidos desde la comprensión y la representación.

Palabras clave:

Lectura, escritura, Una aventura con Elmer, programa letras, diseño de ambientes de aprendizaje, lenguajes artísticos, aprendizaje significativo.

Abstract

The pedagogical investigative project is development in the locality of Puente Aranda at IED Marco Antonio Carreño Silva High school, especially in the C and B headquarters, morning time. Here teachers, coordinator and special teachers identify that the main difficulty in initial, I, II y III educative cycles is about processes of acquisition and utility of reading and writing. This is the reason that causes low academic performance in students.

The research focuses on the identification of pedagogical and didactic elements that allow the construction of an inclusive pedagogical proposal through the work experience with 23 students between 5 and 13 years old, they have difficulties in reading and writing, they attend school regularly and are monitored by the Special Education area.

The pedagogical proposal *Una aventura con Elmer* is based in the Programa Letras (Negret, 2013) and is implemented using the design of learning environment, artistic languages and the paradigm of support as pedagogical mediators in the processes about reading and writing, conceived from comprehension and representation.

Key words:

Reading, writing, Una aventura con Elmer, programa letras, design of learning environment, artistic languages, significant learning.

Marco Contextual

Macro Contexto

El IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva, se encuentra en la localidad 16 de Puente Aranda, limita por el norte con la avenida los Comuneros y la localidad de Teusaquillo, al oriente con la avenida ciudad de Quito y las localidades de los Mártires, al occidente con la avenida ferrocarril del sur y con las localidades de Fontibón y Kennedy y al sur, con la localidad de Tunjuelito.

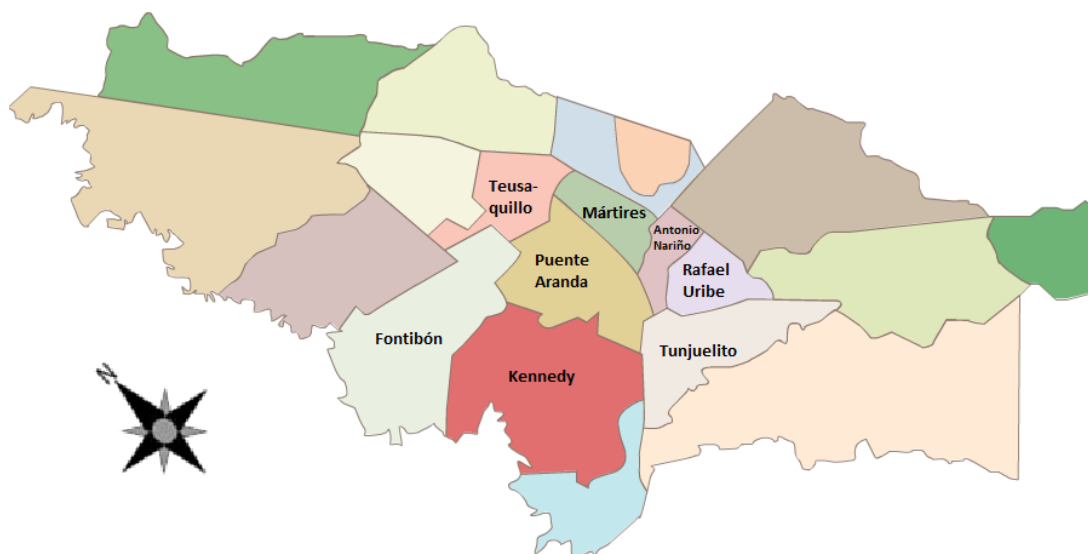


Figura 1. Delimitación territorial de la localidad Puente Aranda.

Nota fuente: <http://www.bogota.gov.co/localidades/mapa>

Si bien la Secretaría de Educación de la localidad de Puente Aranda afirma que las instituciones educativas distritales que hacen parte de esta localidad han mostrado interés y atención hacia las personas con discapacidad, cada año los estudiantes que se matriculan son aproximadamente 431, donde el nivel más alto de niños y niñas que

tienen acceso a la educación formal presentan discapacidad intelectual, estos son matriculados en jornada mañana o tarde.

Lo anterior, da lugar a una mirada general del acceso a la educación y oportunidades que se brindan a las personas con discapacidad en la localidad de Puente Aranda, que hoy por hoy cuenta con varios colegios de carácter público, los cuales han aportado al desarrollo de la inclusión, dando respuesta a las familias, puesto que las instituciones privadas no brindan las oportunidades que requieren los estudiantes.

Micro Contexto

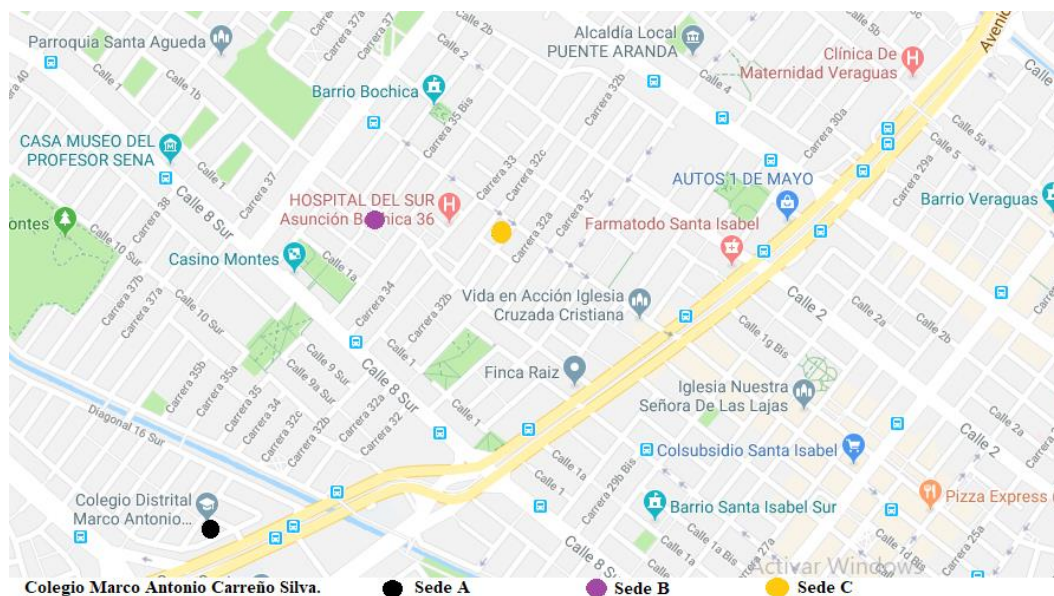


Figura 2. Ubicación de las sedes del Colegio Marco Antonio Carreño Silva.

Nota fuente: <https://www.google.com.co/maps/@4.6016619,-74.1099481,16z>

El Colegio Marco Antonio Carreño Silva ofrece a los niños y niñas de la localidad de Puente Aranda y sus alrededores educación preescolar, básica y media, cuenta con tres sedes, de las cuales dos participaron el proceso investigativo: la sede B está

conformada por 382 estudiantes distribuidos en los grados de segundo a quinto de primaria, y la sede C cuenta con 206 estudiantes en los grados jardín, transición y primero, dirigidas por el señor rector Luis Baudilio Albornoz Bello.

El objetivo que tiene el colegio, según lo inscrito en su PEI, es promover mediante acciones educativas estructuradas la orientación y formación integral y permanente de la persona humana tomando como fundamento los modelos pedagógicos (histórico-cultural, cognitivism, socio-crítico y conductismo), además de considerar el aprendizaje por investigación, las didácticas de trabajo por ciclos y la concepción humanista constructivista para el desarrollo de pensamiento, habilidades comunicativas y competencias ambientales en el marco de la observación y práctica de los derechos humanos.

Según el Manual de Convivencia (Colegio Marco Antonio Carreño Silva, 2017) el colegio toma las teorías contemporáneas, corrientes psicogenéticas y corriente genético-dialéctica: pedagogía conceptual, aprendizaje significativo, inteligencias múltiples y pedagogía activa para el desarrollo y potenciación de capacidades cognitivas, afectivas y expresivas de los estudiantes, que se reflejan en sus vidas cotidianas, intelectuales, académicas y sociales. La acción educativa se fundamenta en el trabajo y desarrollo de competencias básicas, interpretativas, argumentativas y propositivas; científicas, ciudadanas, laborales, desarrollando procesos analíticos y lógicos hacia la potenciación de las facultades humanas, el desarrollo de la inteligencia emocional, la autoestima y la excelencia individual.

Por ello, el modelo constructivista bajo el cual el colegio se fundamenta permite que el estudiante construya su propio conocimiento a partir de sus saberes previos,

facilitando su proceso de aprendizaje a través de la vida cotidiana, la vida escolar y la interacción social, propiciando el desarrollo integral del estudiante enfocado en la solución de problemas, la creatividad y el aprendizaje por descubrimiento (ABC. 2003). Es decir que el estudiante analiza, interpreta y comprende las diferentes realidades que lo rodean para lograr un aprendizaje significativo a través de la motivación por aprender contenidos.

Finalmente, se resalta que en el colegio se realiza un trabajo articulado con las dos educadoras especiales, el profesional de orientación y los docentes titulares de cada grado con el fin de brindar un acompañamiento a los estudiantes para su permanencia durante el periodo escolar reconociendo que existen factores individuales, familiares y ambientales que influyen en el proceso académico de los estudiantes.

Contexto Específico

La investigación se desarrolla en las sedes B y C, jornada mañana del Colegio IED Marco Antonio Carreño Silva, el cual responde a las políticas de inclusión que se tienen previstas para la atención de la población con discapacidad.

Se trabaja con 23 estudiantes entre 5 y 13 años, distribuidos en los grados transición a quinto de primaria, con los cuales las educadoras especiales del colegio realizan un seguimiento frente a los procesos lectores y escritos desde sus diferentes espacios académicos, considerando relevante contribuir en sus aprendizajes por medio del proyecto investigativo.

Entre los estudiantes se encuentran niños y niñas con discapacidad, sin embargo, el criterio más relevante se refiere a las dificultades presentes en torno a la adquisición y el uso de la lectura y la escritura. De la totalidad de los participantes que

conforman el contexto específico, 15 estudiantes pertenecen al género masculino y 8 al género femenino. Otro criterio de selección se refiere a la asistencia regular de los estudiantes a la institución, pues esto permite continuidad durante el proyecto y da lugar a un seguimiento constante en sus procesos de adquisición y uso de la lectura y la escritura.

En cuanto al personal docente que rodea a los estudiantes, se encuentran docentes titulares de los grados transición a primero y docentes del área de lengua castellana, grados segundos a quinto, los cuales a partir de sus prácticas pedagógicas demuestran interés por el desarrollo de espacios educativos inclusivos. No obstante, algunos manifiestan temor por la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula.

Además, a partir de la observación participante se evidenció que los docentes hacen uso de diferentes metodologías, en algunos casos suelen ser homogeneizantes. Es decir, se obliga al estudiante a comprender y relacionar la información a través de una sola vía, desconociendo las diferentes formas de presentar los contenidos, lo cual genera en los estudiantes, poca motivación y baja participación en la construcción de aprendizajes. Por estas razones, es necesario incluir a los y las docentes en el desarrollo del proyecto para trabajar de manera articulada y enriquecer mutuamente las prácticas pedagógicas y didácticas, aportando así, al aprendizaje de los estudiantes.

Generalidades del Proyecto

Planteamiento del Problema

El Proyecto Pedagógico Investigativo, se lleva a cabo en el colegio Marco Antonio Carreño Silva, con 23 estudiantes, entre los cuales se encuentran estudiantes con discapacidad. Durante el reconocimiento de la población, se indagó en las historias escolares de los estudiantes, en las experiencias de las docentes frente a las habilidades lectoras, escritas y en la dimensión socio afectiva, donde se identificaron factores familiares que influyen en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como la falta o exceso de acompañamiento escolar y ausencia de vínculos emocionales como consecuencia de conflictos intrafamiliares.

Durante la observación participante, se elaboró un análisis en torno a las interacciones en el aula y las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por los docentes. En la relación entre pares-estudiante, profesional de apoyo médico-estudiante se evidencia que existe un imaginario sobre las personas con discapacidad, donde se conciben como incapaces y dependientes, dando como resultado, sobreprotección o rechazo por parte de los pares, sin permitir al estudiante el desarrollo y participación académica.

Se identifica que, en ocasiones los docentes se limitan a la implementación estructurada del plan curricular. En casos como en los que el estudiante no cumple con las exigencias curriculares en los tiempos que se plantean, se recurre al uso de actividades que no corresponden como la transcripción repetitiva de patrones gráficos, tal es el caso de la elaboración y copia de márgenes como actividad principal durante la jornada académica.

Los docentes utilizan diferentes metodologías de enseñanza, que en ocasiones responden a las características de los estudiantes, sin embargo, algunos docentes manifiestan que, al incluir a estudiantes con discapacidad, es necesario que se brinde capacitaciones formativas en torno a las posibilidades para generar ambientes educativos inclusivos, así como el acceso a recursos materiales para enriquecer sus prácticas pedagógicas y potenciar el aprendizaje en los estudiantes.

En cuanto a los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, se encuentra que la mayor dificultad radica en la concepción frente a estos procesos, puesto que muchos de los docentes, consideran que la lectura y la escritura se refieren únicamente a la codificación y decodificación de las palabras. Esto conlleva al desconocimiento de la representación y comprensión como habilidades fundamentales para leer y escribir, es decir que, si se fomenta el fortalecimiento de estas habilidades, se disminuiría la probabilidad de la presencia de dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles elementos pedagógicos y didácticos se requieren para la implementación de una propuesta pedagógica inclusiva que permita el fortalecimiento de la comprensión y la representación como habilidades para el aprendizaje de la lectura y la escritura desde la experiencia de trabajo con 23 estudiantes del Colegio IED Marco Antonio Carreño Silva?

Objetivo General

Identificar los elementos pedagógicos y didácticos requeridos para la implementación de una propuesta pedagógica inclusiva, que permita el fortalecimiento de la comprensión y la representación, como habilidades para el aprendizaje de la

lectura y la escritura, a partir de la experiencia de trabajo con 23 estudiantes del IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva.

Objetivos Específicos

- Determinar las acciones pedagógicas que respondan a las características individuales de los estudiantes a través de los diseños de ambientes de aprendizaje.
- Analizar los factores que intervienen en el aprendizaje por medio de la interacción de los estudiantes durante la disposición de múltiples formas de representación desde los lenguajes artísticos.
- Relacionar el tipo e intensidad de apoyo de los estudiantes durante los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura a través de diferentes mediaciones pedagógicas.

Justificación

En miras de atender la problemática en torno a los diferentes casos de dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, surge la necesidad de reflexionar sobre las características pedagógicas y didácticas que permitan el planteamiento de acciones basadas en métodos de enseñanza diseñados para todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus particularidades sociales y culturales, tipos de apoyos y necesidades propias o del contexto.

De este modo, la investigación se desarrolla para identificar los elementos pedagógicos y didácticos requeridos para la implementación de una propuesta pedagógica inclusiva que permita el fortalecimiento de la comprensión y la representación como habilidades para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se retoma la disposición de experiencias lectoras y escritas desde el diseño de ambientes de aprendizaje y los lenguajes artísticos porque al basarse en situaciones significativas con un sentido y al recoger los saberes infantiles, se aporta al desarrollo personal de los estudiantes en la resolución de problemas y en las diferentes posibilidades de entender, comprender y representar la realidad.

Además, considerando que la lectura y la escritura son procesos que transversalizan no solo todas las áreas educativas, sino la vida de los estudiantes. Es de gran importancia considerar al maestro como,

“el soporte básico del cultivo de la humanidad y su labor está ligada al sentido humanista de la civilización, porque él pone las bases de todo el desarrollo intelectual futuro, de la persona plenamente humana, civilizadamente decente en compañía de los demás. Es decir, sin una buena educación dada por el maestro, no hay posibilidad de que luego aparezcan el científico, el político, el creador artístico”. Savater, F (2005). (parr. 2)

Por lo anterior, se propone un trabajo interdisciplinario permanente en un equipo conformado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, docentes de apoyo, docentes titulares y la totalidad de la comunidad educativa, para así consolidar la propuesta pedagógico-didáctica y beneficiar permanentemente al colegio desde la implementación que los docentes realicen de la ruta metodológica mencionada y la viabilidad de la continuidad y el desarrollo de la propuesta con todos los estudiantes que se encuentren en procesos de adquisición y uso del código lector y escrito. Esta implementación promueve que los docentes consideren que existe un abanico de posibilidades para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la

escritura; así como el reconocimiento de los tipos y niveles de apoyo que requieren los estudiantes en su contexto educativo, beneficiando a su vez, la calidad educativa.

Marco de Antecedentes

A continuación, se dan a conocer diferentes tesis locales, nacionales, internacionales y entrevistas que sirven como insumo para la elaboración y construcción del proyecto pedagógico, dado que se toman como referentes las investigaciones enfocadas en diferentes teorías que sobresalen a lo largo de la investigación, entre ellas se encuentran: Programa Letras, lectura y escritura, ambientes de aprendizaje, lenguajes artísticos y paradigma de apoyos.

Programa Letras

Frente al Programa Letras se revisó la entrevista realizada por el Ministerio de Educación Nacional al psicólogo Juan Carlos Negret en el año 2013 y la tesis de grado *Construcción del proceso lectoescritor en niños de primer grado del colegio Agustiniانو norte a través del Programa Letras* (Bocachica y Sanabria, 2007), pues en estos se enfatiza en las particularidades del método Negret para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se resalta que el método Negret se diferencia de todas las propuestas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, porque permite al estudiante un acercamiento directo y por ende una experiencia significativa de su entorno, donde empezará a reconocer y construir su mundo por medio de la lectura y la escritura inicial. Las experiencias significativas que esta propuesta promueve se refieren a la escritura con sentido incluso desde los garabatos.

La particularidad más general del programa se basa en la construcción del código, por medio del desarrollo escritural, “aprender a escribir escribiendo” como base fundamental en el reconocimiento de emociones y sentimientos propios, permitiendo así

la libertad de expresión y libre desarrollo en la elaboración de sus realidades por medio de la lectura y la escritura. Se trabaja en la segmentación silábica desde el inicio del proceso, enfatizando sólo en las vocales y escribir solo con estas, y, después se introduce las consonantes. Es así como se propone que las vocales son el pilar fundamental de la escritura, incluso el proceso escritural va desde la escritura solo con vocales a la posterior producción utilizando consonantes. (MEN, 2013)

Por otro lado, se determina la importancia de los procesos escritos y lectores dentro del aula ya que, existen vacíos significativos que se anteponen en la construcción y desarrollo propicio de los procesos de lectura y escritura. Por esta razón, se hace indispensable acercarse al Programa Letras de Juan Carlos Negret, porque aporta directamente a la creatividad, diversión y libre desarrollo del estudiante, teniendo en cuenta formas particulares de escribir, como la de escribir solo con vocales, reconociendo las múltiples formas de representación gráfica que promueven la producción escrita a través de distintos códigos.

El proceso lector y escrito es una de las mayores preocupaciones en el ámbito escolar, por tal motivo este proyecto se basa en la aplicación del Programa Letras del psicólogo Juan Carlos Negret, teniendo en cuenta las metodologías de las actividades que en el programa se plantean para definir las fortalezas y debilidades evidenciadas en la implementación del programa, de esta manera establecer las estrategias pertinentes para que los estudiantes potencialicen el desarrollo de sus habilidades lectoras y escritas, reconociendo que son procesos cognitivos dinámicos, donde la creación juega un papel muy importante y se desarrolla a través de actividades con función y sentido en situaciones y contextos significativos, es decir, contextos cercanos

a la realidad de los estudiantes que promuevan la relación entre conocimientos previos con los nuevos (Bochica y Sanabria, 2007).

Representación y comprensión en lectura y escritura

Para analizar la relación entre la representación y comprensión como habilidades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, se hizo necesario recurrir a investigaciones elaboradas en torno a estrategias pedagógicas y didácticas alternativas que posibiliten el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura. Por lo tanto, se revisó la propuesta de (Apolindar, 2015) desde su prototipo "Electri Lectores, la tesis *La escritura creativa en el aula de educación primaria* construida por (Arroyo, 2015) y la tesis de Ramos, 2013 en torno a la enseñanza de la lectura en personas con Discapacidad Intelectual.

Cada día surgen nuevas herramientas y metodologías, con el objetivo de mitigar las dificultades frente a la adquisición y uso de los procesos lectores y escritos de los estudiantes. Por esta razón, se hace necesario pensar en un programa que estimule y haga partícipes a los niños en actividades de aprendizajes sobre lectura y escritura. Lo ideal sería poder crear un puente entre él conocimientos acerca de la lectura y escritura, mediante herramientas que refuercen y posibiliten el aprendizaje en la escuela.

Tal es el caso de Arroyo, quien desde su investigación aborda una postura alternativa para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura desde las aulas de educación primaria, pues se analiza la creatividad como *el motor necesario para desarrollar en los alumnos la capacidad de inventiva, la imaginación, el lenguaje y con todo ello, trabajar la escritura en el aula* (Arroyo, 2015). Es decir, que la creatividad

pasa a ser un proceso esencial y una herramienta pedagógica que facilita habilidades de tipo comunicativo y cognitivo, dados a partir de la representación y la comprensión.

Para llevar a cabo la escritura creativa, se toman como referentes cuentos infantiles, juegos, audiolibros, invención de nuevos personajes, cartas y nuevas formas de narrar cuentos tradicionales. De este modo, se hace importante la revisión de esta investigación, puesto que es fundamental que el maestro asuma nuevas posiciones, modelos, estrategias y herramientas que se piensen la enseñanza de la lectura y la escritura desde infinidad de posibilidades que persigan los mismos objetivos: la comprensión, la expresión y la creatividad, pues estos factores resultan ser el fin mismo en la lectura y la escritura el vehículo para alcanzar dichos procesos. A partir de la escritura creativa, se hace posible observar sujetos participativos, motivados, propositivos, críticos, analíticos, etc., siendo estos aspectos relevantes en la formación de todas las personas para participar activamente en la sociedad.

En cuanto al artículo de Ramos (2013), realiza una reflexión frente a los procesos de enseñanza de lectura y escritura dirigida a todos los estudiantes que requieran aprender desde una perspectiva teórico-práctica, sustentando que la enseñanza debe llevarse a cabo para todos los estudiantes sin distinciones frente a su discapacidad, sin embargo, se hace énfasis en las estrategias y métodos utilizados para la adquisición del código lector y escrito teniendo en cuenta el contexto de cada estudiante.

Así, se evidencia una relación clara con la investigación frente a los procesos que se pueden desarrollar en personas con discapacidad intelectual o con algún tipo de discapacidad. No se hace énfasis en la adquisición del código lector y escrito, sino que

se piensa en los procesos de aprendizaje a partir de diversas estrategias pedagógicas y didácticas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, se piensa en el desarrollo desde las particularidades individuales, sustentando que la enseñanza no debe segregarse en el momento de explicar las temáticas de la clase, puesto que, no existe solo una forma de aprender a leer y a escribir.

Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Para abordar las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura surgió la necesidad de indagar en trabajos investigativos que analizaran las concepciones frente a estas, así como estrategias utilizadas que hayan aportado a la superación de estas en diferentes contextos. Entre las investigaciones se encontraron dos tesis nacionales y una internacional, de las cuales se interpreta lo siguiente.

Es de gran importancia el papel que tiene el docente en identificar y atender las necesidades del estudiante que presenta dificultades específicas en el aprendizaje. Entre las funciones y acompañamiento que debe hacer el docente se encuentra realizar estrategias pedagógicas, que se estructuren desde las necesidades individuales y grupales, en las que se tenga como objetivo el trabajo desde las experiencias significativas que propicien los sentimientos, pensamientos y acciones a través de la lectura y escritura.

Así mismo, brindar herramientas, momentos significativos, actividades lúdicas, material concreto, experiencias vivenciales, etc., con el fin de obtener un aprendizaje más significativo en el estudiante (Guerrero y Torroledo, 2016). Se hace importante señalar que el trabajo no sólo debe ser desde el aula, sino también debe ser desde el contexto familiar, donde le brinden el apoyo y acompañamiento necesario para la

adquisición y uso de los temas, en este caso de la lectura y escritura, proporcionando momentos de lectura en diferentes lugares (parques, casa, bibliotecas) y la producción escrita desde los gustos, en espacios donde pueda crear, pensar e imaginar y poderlo plasmar.

Izaguirre (2012) investigó los procesos de intervención educativa en los niños y niñas que presentaban dificultades específicas en el aprendizaje en función del conocimiento y disposición en los y las docentes de las escuelas de aplicación. En esta medida, se resaltan las pautas que se exponen desde esta tesis, las cuales son relevantes a la hora de trabajar con estudiantes que presentan dificultades específicas en lectura y escritura, entre ellas están: la importancia de la presencia del docente de apoyo en el aula para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, y elaborar las adaptaciones pertinentes. Así como fomentar herramientas desde el trabajo con los diferentes canales sensoriales, proporcionando así, múltiples opciones de leer y escribir.

Ambientes de aprendizaje

En las dos tesis nacionales y la tesis internacional, se presentan diferentes miradas en torno a los ambientes de aprendizaje como potenciadores de los procesos lectores y escritos.

Fajardo (2016) en su tesis de maestría se fundamenta en el diseño de ambientes, como posibilidad de minimizar las barreras de aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades en lectura y escritura. En este sentido, acude a la posibilidad de nuevas estrategias que favorezcan las habilidades comunicativas para

desarrollar un pensamiento creativo y la participación de los estudiantes, puesto que, potenciar el lenguaje trae consigo mejores procesos de comprensión lectora y escrita.

De esta investigación se retoma la importancia de diseñar ambientes de aprendizaje que doten de sentido las actividades de lectura y escritura que se realicen, puesto que, se parte de la importancia de motivar a los estudiantes en la búsqueda incesante del conocimiento a través de diferentes canales de información. Así mismo, permite potenciar la comprensión de la lectura de textos, situaciones, imágenes, logrando que los aprendizajes sean significativos en la vida del estudiante, y de esta forma sean aplicables a diversos contextos.

En el trabajo investigativo de Duarte (2003), se hace referencia a las diferentes problemáticas que se evidencian en los diversos ambientes de aprendizaje en el aula, desde lo lúdico, lo estético y el problema de las nuevas mediaciones tecnológicas, para señalar ejes sobre los cuales debe girar una reflexión más profunda a cerca de la educación contemporánea.

De este modo, el rol del docente debe hacer énfasis en ser el guía del estudiante y no ser únicamente el transmisor de información, esto se puede lograr a partir de ambientes de aprendizaje que generen motivación en los estudiantes, deconstruyendo la linealidad en la relación docente-estudiante, y, por tanto, considerando los intereses y requerimientos particulares en concordancia con los diversos contextos.

En el *Modelo para la creación de entornos de aprendizaje basados en técnicas de gestión del conocimiento*, realizado en Madrid por Kereki (2003), se entiende que un entorno de aprendizaje es el espacio en el que es posible gestionar el conocimiento. Este programa genera que el estudiante logre integrar la información, extraer sentido de

información incompleta y renovarla, se enfoca en estrategias genéricas de enseñanza que se adapten a su comportamiento y que fomente los diferentes tipos de aprendizaje, todo esto ligado por los diversos ambientes que se le presenten.

Por su parte, el diseñar ambientes de aprendizaje no sólo hace referencia al cambio físico del espacio, sino también a los materiales, recursos y metodologías que se implementan para la realización del trabajo, con el fin de permitir espacios de libre expresión, de reflexión crítica, de conocimiento, de socialización, y de comunicación, propiciando siempre la participación de cada uno de los estudiantes.

Lenguajes artísticos

Green (2013) elaboró un trabajo investigativo implementando la expresión artística como estrategia para enriquecer el lenguaje y la comunicación, se orienta en determinar el desarrollo de las expresiones artísticas de los estudiantes por medio de la interpretación y ejecución de distintas actividades, buscando fortalecer el lenguaje y la comunicación.

De este modo, este trabajo se articula directamente con los propósitos de este proyecto, puesto que se destaca que los lenguajes artísticos propician nuevas formas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de los cuales se aprende haciendo. Cabe resaltar que, esta estrategia no solo permite el aprendizaje de formas alternas para la expresión, lo cual proporciona la libertad de representar las diversas percepciones de la realidad de forma creativa, complementando así las habilidades para la adquisición y uso de los procesos lectores y escritos, es decir, se permite abrir la brecha del entendimiento y aprendizaje por medio de los lenguajes artísticos para que permitan representar deseos, sentimientos y conocimientos.

Por su parte, Torres, Caro y Paniagua (2015) se enfocan en identificar las conexiones entre las prácticas pedagógicas y la formación en investigación de maestros. Desde su desarrollo plantea una propuesta que transversaliza los ámbitos pedagógicos, didácticos y curriculares, aportando a la línea de investigación de los docentes.

En relación con el proyecto, es fundamental resaltar la importancia del rol del educador a la hora de enseñar. Si bien esta tesis nos nombra que más allá de establecer artes como asignatura, se debe tener en cuenta el arte en todo momento como método de expresión y aprendizaje en la escuela, esta metodología permite un ambiente de aprendizaje más interactivo y lleno de experiencias significativas. En consecuencia, el reconocimiento de las diferentes expresiones artísticas que emergen del niño genera en él posturas reflexivas desde su relación y posterior comprensión del mundo, factores importantes e influyentes en el proceso de lectura y escritura.

En cuanto a la propuesta pedagógica Empoderarte, con el objetivo de “fortalecer los procesos de participación y empoderamiento de jóvenes con discapacidad intelectual, pero reconociendo la importancia de los lenguajes artísticos como mediadores para lograr tal fin” (Ávila, et al., 2016, pág. 3), se articula con el proyecto, pues utiliza los lenguajes artísticos como mediador para el aprendizaje de los sujetos.

Sin embargo, este se enfatiza en la lectura y la escritura como procesos que conllevan a la comprensión de su contexto, y a la capacidad de representar a partir de diversos medios. Del mismo modo, Empoderarte propone una serie de acciones desde los lenguajes artísticos, organizadas en los ejes de: autoconocimiento, autorregulación, autonomía y empoderamiento, esto con el fin de identificar el nivel de participación de

cada sujeto, se agrupan según el que corresponda y se promueve a partir de los ejes mencionados, la ascensión del nivel inicial.

Finalmente, la implementación de la propuesta organizada en ejes temáticos, permitió rectificar la importancia de los lenguajes artísticos como posibilitadores de la expresión de los sentires, la motivación, el uso de la imaginación, la creatividad en torno a la resolución de problemas y, por tanto, el aprendizaje significativo; pero se observó mayor impacto al considerar los tipos y niveles de apoyo que los estudiantes requerían, pues generan que los sujetos realmente interaccionan con su entorno, y además, “le brindan a cada sujeto una forma participativa y activa en el lugar en el que se encuentre”. (Ávila et al., 2016, pág. 35)

Paradigma de apoyos

Para determinar la manera de implementar apoyos con los estudiantes, se hizo necesaria la revisión de investigaciones en torno a experiencias pedagógicas en las que se hayan establecido planes de intervención, tomando como base el paradigma de apoyos.

Desde la investigación que realizó Cordeu (2008) en torno a la inclusión socio-comunitaria de personas con Discapacidad Intelectual, se recogen soportes teóricos sobre el paradigma de apoyos, sobre las miradas de las personas con discapacidad hacia su autodeterminación y participación en la sociedad. Estas reconocen que, aunque se han implementado -con algunas de ellas- la evaluación para la determinación y la entrega de los apoyos que requieren, esta se vería enriquecida si consideraran sus intereses y sus sentires.

Desde la investigación: “Se logra mostrar que el acceso al discurso y

percepción de las personas con discapacidad intelectual que presentan lenguaje verbal no resulta un asunto complejo y se pueden aplicar las mismas técnicas, con algunas adaptaciones, que con personas sin discapacidad” (Cordeu, 2008, p.105), y esto se logra comprender sólo desde el acto comunicativo con las personas con discapacidad. Lo anterior, visto desde la mediación de los apoyos donde influye la percepción de quien los media, pues además de afectar en el desenvolvimiento de la persona, interfiere en su medio social.

Por lo tanto, el aporte más significativo que realiza esta investigación al proyecto es la consideración que se debe tener en el momento de la valoración e identificación del tipo y nivel de apoyo que el sujeto requiere, teniendo en cuenta su participación y los agentes que brindan el apoyo, pues estos serán los que promuevan o dificulten el desarrollo, sea a partir de la sobreprotección o limitaciones preestablecidas.

Es necesario pensar en todos los contextos que rodean al sujeto, sus prácticas diarias, no solamente en el ámbito educativo, sino también fuera de él, pues estas conforman la multidimensionalidad de los sujetos, y si los apoyos se brindan en todos los contextos, se transformará la concepción de la mirada hacia la persona, así como la definición unificada del apoyo específico requerido.

A partir de las investigaciones revisadas y su análisis, se posibilita enriquecer el proyecto pedagógico, puesto que, al tener un abanico de propuestas pedagógicas y didácticas alternativas, así como la implementación de estas en diferentes contextos, se toman como insumo para enriquecer los planes de acción y así contribuir a la identificación de los elementos que caractericen la propuesta pedagógica subyacente.

Marco Teórico

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos: Programa Letras, representación y comprensión en lectura y escritura, dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, ambientes de aprendizaje, lenguajes artísticos y paradigma de apoyos, pues permiten el análisis conceptual para la construcción de la propuesta pedagógica inclusiva que aporte al fortalecimiento de las habilidades para la lectura y la escritura desde la representación y la comprensión.

Programa Letras

El programa Letras se considera como uno de los pilares fundamentales para el enriquecimiento de la propuesta pedagógica, pues de él se rescatan elementos metodológicos, pedagógicos y didácticos que en el capítulo *propuesta pedagógica* se explican a profundidad.

Juan Carlos Negret pedagogo y psicólogo es el creador del *Programa Letras*, el cual es un método de aprendizaje de la lengua escrita. El programa Letras promueve la exposición directa con la escritura, permite que los estudiantes “aprendan a escribir escribiendo según sus posibilidades” (Negret, 2013). Cabe mencionar que, desde las posibilidades que cada estudiante tiene para representar, se propicia la expresión de las emociones, porque la escritura tiene como finalidad hacer una construcción significativa relacionada con los contextos reales y representativos.

El programa permite considerar otras formas de comprender la lectura y la escritura, con ánimo de diversión y exploración, dejando a un lado las repeticiones que hacen parte de los métodos tradicionales, que no permiten una libertad y perpetúan los fracasos escolares. Del mismo modo, es indispensable que los niños usen la escritura

como una segunda lengua, pues, se reconoce que la primera es la lengua hablada y cada una contiene componentes propios de una lengua (Corral, 1997).

Por tanto, se pretende que los niños aprendan a escribir a partir de sus experiencias sin tener un orden específico, sino apoderándose desde su contexto y dándole sentido a sus representaciones, para luego asimilar el código alfabético y les sea más fácil la construcción de palabras, frases y posteriormente escritos con sentido, sin dejar de lado la apariencia de las letras y su correcta escritura.

Una de las teorías que sustentan a este método es la teoría de aprendizaje de Vygotsky (2006), la cual plantea que el desarrollo cognoscitivo en gran medida se da por la interacción con los demás y las herramientas que la cultura le da a cada niño para fortalecer su pensamiento, es decir, el niño no aprende en un mundo solitario, sino que sus ideas, actitudes, valores, costumbres, pensamiento, etc., se desarrollan a través de los otros. Es importante resaltar que, al trabajar desde situaciones significativas, se da lugar al uso del pensamiento e imaginación para realizar construcciones literarias, en donde el maestro sea cómplice para que esto sea posible, utilizando como herramienta el mundo real y el irreal, con el fin de permitirle a los estudiantes construir nuevos significados.

La metodología del programa parte del llamado “eslabón silábico” que es el reconocimiento de la vocal como una sonante que acompaña a otra letra (consonante) y que la letra por sí sola no suena si no está acompañada de una vocal. A partir de esto, se considera falsa toda tradición que habla de una combinación de consonantes y vocales por separado (ejemplo: la “m” con la “a” suena ma; pero realmente suena “mmm-a”), de esta manera se le enseña a los estudiantes inicialmente a separar las

palabras por sílabas, para poder ubicar las sonantes (vocales) de cada sílaba, y así, realizar una escritura inicial solo con vocales, por ejemplo, televisor – e e i o.

Finalmente, se introducen las consonantes, sin hacer ningún tipo de separación. (MEN, 2011).

El programa letras propone tres estadios en la construcción de la lengua escrita: escritura inicial, construcción del código y consolidación de la escritura; los cuales subyacen del análisis de la teoría de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en torno a las etapas de adquisición de la lectura y la escritura. Para la aprehensión de estos procesos el programa letras tiene una serie de cartillas que responden a cada estadio y traen consigo actividades que posibilitan la comprensión de la escritura como lengua materna.

En el estadio pre inicial se tiene en cuenta la cartilla *Las Huellas de Michín*, que responde a las necesidades de los estudiantes que están iniciando cualquier tipo de proceso educativo anterior al preescolar, y fortalece los lenguajes iniciales: gestos, juego, dibujo y garabateo. Aporta al desarrollo de la espontaneidad y expresión de los niños, partiendo desde los primeros gestos hasta el uso de pinturas y elementos que potencien la creatividad.

El estadio *Escritura inicial* establece la importancia del paso del garabateo a la implementación de letras al azar, es decir, se llega al primer tipo de escritura consolidada a partir de la expresión escrita, inicialmente de dibujos acerca de las palabras u oraciones que se presenten de manera oral, así como de las representaciones mentales individuales. De este modo, se introduce indirectamente a la

adquisición y uso del código escrito, siempre desde los procesos creativos e imaginativos del estudiante.

En el estadio *construcción del código* se busca que el estudiante escriba de forma rápida y fluida, ya sea con uso de las vocales o con el apoyo de algunas sonantes, la escritura tiene relación directa con la discriminación fonética. Se fortalece desde las cartillas *Alfa y Beta*.

En la *cartilla Alfa*, se trabaja la separación de sílabas y el reconocimiento y apropiación de las vocales, desde su sonido, hasta su forma de escritura y el uso de mayúsculas y minúsculas. Se busca que el estudiante dé sentido a las acciones y las direcciona hacia algún personaje, ya sea de su cotidianidad o como un objeto imaginario, terminando así en una predisposición hacia el uso de algunas sonantes.

Desde la *Cartilla Beta* se pretende pasar de la escritura vocálica a la alfabética a través del fortalecimiento progresivo del componente fonético de las sílabas, las vocales y las consonantes.

En el estadio *consolidación de la escritura* se busca la legibilidad, ortografía y matices escriturales por medio de la cartilla *Gama*, reconociendo que aquí ya no existe una separación de sílabas, a su vez empiezan a presentarse problemas como la omisión de letras, razón por la cual se orienta al adecuado manejo de la ortografía silábica.

El propósito de la cartilla *Gama* es alcanzar la escritura alfabética plenamente legible, es decir, utilizando adecuadamente el renglón, la separación correcta de las palabras, letras homogéneas, manejar el uso adecuado de la ortografía, buscando, que no se omitan o sustituyan letras, para finalmente llegar a la construcción de textos en

oraciones simples y así pasar a la creación de oraciones complejas que permitan una relación con la producción y la coherencia de los textos.

Representación y Comprensión en Lectura y Escritura

Para la construcción y el desarrollo de la propuesta pedagógica se hace relevante determinar la concepción de la lectura y la escritura, la cual es vista desde la comprensión y representación.

Desde las diferentes miradas que tienen las personas para comprender e interpretar sus realidades, ya sea por medio de sus experiencias o debido a las costumbres familiares y/o sociales que se adquieran a lo largo de sus vidas, se puede asimilar una directa relación en cuanto a la percepción que tiene cada sujeto del mundo.

Es por esto por lo que, a partir de la experiencia se llega a una relación sobre lo que está establecido socialmente y lo que se establece desde un sentido propio, como sujeto dueño de sus saberes y aprendizajes. Por esta razón se debe resignificar desde la escuela algunos métodos que son ortodoxos o tradicionales para los estudiantes, debido a que solamente se toma en consideración los contenidos y lineamientos que se deben cumplir desde la escuela para un propósito previamente establecido.

Tal como lo propone la Unesco “la literalidad reconoce el proceso de la lectoescritura como una práctica social, lo que implica además de trabajar la lectura y escritura como procesos lingüísticos y psicológicos, como prácticas socioculturales” (2016, p. 13). Por consiguiente, se nutren de diferentes contenidos que los estudiantes deben adquirir por un tiempo y grados determinados, por ende, se pretende que cuenten con competencias básicas establecidas de una misma forma para todos,

queriendo llegar a un resultado homogéneo, siendo el caso de materias como español, matemáticas, biología, entre otras; en el caso de la materia de español, se impone a los estudiantes en términos generales alcanzar el código de lectura y escritura, en algunos casos de forma memorística sin persuadirse de la comprensión que éstos puedan llegar a tener y sin explorar formas alternativas para leer desde otra perspectiva.

Aun sabiendo que la lectura y la escritura abren panoramas hacia nuevos mundos, y nuevas comprensiones, en ocasiones se coarta la imaginación de los estudiantes limitándolos a una simplicidad ligada a un código lector y escrito. Como lo señala Valverde:

No se puede perder de vista que, a través del fascinante mundo de la lectura, se puede conocer mundos apacibles, poco imaginados, quizá irreales, poco existentes, no obstante, al representarlos en la escritura, su desgarramiento, ese desangre de sentimientos, pensamientos esas vigiliadas que liberan la fatiga, el disgusto, lo inquietante que fluyen desde adentro conllevan a reflejar pensar e interpretar el mundo. (2014, p. 73)

Por consiguiente, no se debe ver la lectura solo desde el código implementado y aplicado desde décadas, sino desde la lectura que cada sujeto tiene de sus realidades, pues el leer no se debe reducir solo al acto de pronunciar y comprender algunos grafemas establecidos, sino que se debe aceptar desde la percepción e interpretación de cada sujeto, a su contexto próximo, a sus costumbres y a sus saberes adquiridos a lo largo de sus vidas, es por esta razón que se debe hacer un distanciamiento del modelo tradicional al enseñar la lectura y la escritura, partiendo desde las diferentes formas de comprender las realidades, pues desde allí existe una representación personal del mundo que sin necesidad de ser condicionado por un código, permite leer,

interpretar y analizar situaciones que enriquezcan la capacidad de expresión, y así alcanzar un buen desenvolvimiento en su entorno.

De esta manera, la lectura no se limita al acto vocal de pronunciar palabras y el reconocimiento de éstas en el código escrito, por consiguiente, leer es un proceso constante que permite relacionar las diferentes percepciones e interpretarlas a nivel mental, donde las emisiones orales no solamente den cuenta del contenido literal, sino que den lugar a la asignación de sentido y comprensión frente al contenido, contribuyendo así, a la adquisición y construcción significativa del conocimiento.

Además, es necesario reconocer que, durante la adquisición, uso y transformación en los procesos lectores y escritos, es posible evidenciar dificultades de aprendizaje en torno a la lectura y la escritura siendo simultáneas, es decir, es posible que un individuo sea capaz de representar de forma oral lo escrito, pero no comprender su significado, así como personas que son capaces de imitar producciones escritas, pero no de elaborar las propias.

De modo que, reconociendo y reafirmando la diversidad, no solo de los estudiantes sino de las dificultades existentes frente a la lectura y la escritura, el deber del Educador Especial no solamente es generar estrategias que permitan superar esas barreras, sino que visibilice los conocimientos de los estudiantes, sin desconocer sus particularidades o condiciones a través de procesos educativos teniendo en cuenta el contexto.

Finalmente, es relevante considerar que existen diferentes formas de representaciones escritas y formas de leer el mundo, de manera que no siempre se

debe insistir en la reproducción oral o escrita, lo realmente importante, es la elaboración de comprensiones de las realidades, así como la representación de éstas.

Dificultades Específicas en el Aprendizaje de Lectura y Escritura

Un recurrente en las instituciones educativas es que los docentes identifiquen estudiantes con dificultades en los procesos de adquisición y uso de la lectura y escritura, que, debido a esto, presentan bajo rendimiento académico, teniendo en cuenta que dicho proceso se ve transversalizado en el desarrollo de todas las áreas escolares. Sin embargo, en esa lectura de las características particulares que podrían tener los estudiantes, los docentes muestran diversos puntos de vista con los que podrían confundir a niños y niñas que no se encuentren en este marco de necesidades y que requieran otro tipo de apoyo.

Es importante mencionar que los estudiantes que tienen dificultades específicas en lectura y escritura no necesariamente cuentan con un bajo nivel intelectual. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad intelectual podrían (no en todos los casos) presentar dificultades en este proceso debido a su afectación en funciones ejecutivas.

La relación entre el Cociente Intelectual y las Dificultades Específicas de Aprendizaje ha servido, para establecer la diferenciación entre alumnos con dificultades y sin embargo con una buena, o normal, dotación intelectual, y alumnos que además de las dificultades específicas presentaban un bajo nivel intelectual. (...) Cuando un alumno tiene problemas intelectuales sus dificultades específicas de aprendizaje son consideradas como una consecuencia lógica. Sin embargo, la existencia de alumnos con bajo CI que leen bien, como la de alumnos con CI normal o alto que leen mal, lleva a cuestionar la posibilidad de considerar a una –DEA- como consecuencia de la otra –CI-. (...) Las dificultades específicas de aprendizaje son una alteración neuropsicológica que afecta los procesos

perceptivos y psicolingüísticos, la memoria de trabajo y atención, y las estrategias de aprendizaje y metacognición. (Lavigne y Romero, 2005, pp. 39-44).

Dichas dificultades requieren la pertinente identificación para no afectar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en otras áreas escolares. Para comprender las dificultades específicas de la lectura y la escritura, se hace necesario recurrir a los procesos que se involucran en el aprendizaje de ellas. Lavigne y Romero afirman que “el aprendizaje de la lectura se organiza en dos niveles, en el reconocimiento de las grafías o imágenes y posteriormente, la comprensión de estas” (2005, p. 39). Es decir, que, para poder comprender una palabra, frase, oración o párrafo, se necesita inicialmente del reconocimiento de la forma de los grafemas que los componen. Los procesos que se ven afectados en cuanto a reconocimiento incluyen:

El aprendizaje de la escritura supone la intervención del reconocimiento de las formas de los grafemas, en los que se hace uso de diferentes factores que podrían tener también una afectación: procesos motores, planificación (entendida como el paso a paso que conlleva a la producción escrita), traslación (se refiere a la correspondencia entre la intención y el producto escrito) y la revisión (que concluye la producción escrita desde posibles ediciones). Por último, las dificultades encontradas en la composición escrita afectan en el estudiante “la planificación, traslación y el uso de la revisión, como componentes fundamentales en la escritura” (Lavigne y Romero, 2005. p, 68).

Ambientes de Aprendizaje

Dentro de los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, se encuentra el ambiente en el que se desarrolla, por lo tanto, es importante considerarse

dentro del desarrollo del proyecto. En seguida, se expone la concepción de ambiente de aprendizaje asumida desde la investigación.

El aprendizaje se encuentra permeado por múltiples condiciones que influyen en su construcción, tal como las características del ambiente en el que el sujeto se desenvuelve durante su aprendizaje. Como es planteado por Lowenfeld (1979) existe un componente básico enfocado en la relación entre el sujeto y el ambiente, donde se busca captar la información a través de los sentidos, que el estudiante la integre con el yo y de ese modo, pueda darle una nueva forma.

Aunque los procesos intrínsecos del sujeto influyen en su construcción de aprendizajes, se enfatiza en la disposición del ambiente como factor que propicia o limita la participación de los estudiantes en las actividades educativas, porque tal como lo afirma la Secretaría de Educación Distrital “el ambiente de aprendizaje se entiende como un proceso pedagógico y sistémico que permite entender desde una lógica diferente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Escuela” (2012, p. 28).

De ahí que, el maestro posee la facultad de enriquecer su práctica pedagógica desde la inclusión de alternativas didácticas, esto en cuanto a la variedad de escenarios (lúdicos, creativos, interactivos y didácticos) y la posibilidad de experiencias que se brinden en concordancia con el desarrollo, las necesidades e intereses de los estudiantes.

Se le atribuye valor al ambiente de aprendizaje, desde condiciones no solamente físicas, sino también desde las oportunidades que se le brindan al sujeto para el desarrollo y construcción de representaciones, pues a partir de estas, el sujeto

reconoce la trascendencia que tiene la información sensorial en el aprendizaje, puesto que, al ser una oportunidad para la participación del individuo en el proceso didáctico, aborda las nociones y conocimientos que posee gracias a esa interacción que ha obtenido durante el transcurso de su vida. Manjarrez, León & Currea reconocen que se debe,

Acoger y garantizar la plena participación de los sujetos generando ambientes idóneos que les permitan sentirse participativos, comprendidos y apoyados; para esto, los y las profesionales de la educación deben ver la diversidad como la oportunidad de explorar infinidad de universos. (2014, p. 7)

Razón por la cual, desde el acto pedagógico es primordial reconocer las características y particularidades de las personas con quienes se está trabajando porque durante la academia debe buscarse minimizar las barreras que se pueden presentar en el proceso escolar y responder a las particularidades mencionadas. Un punto fundamental, tiene relación directa con uno de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) Manjarrez, León, Currea (2014, p. 15) de *proporcionar múltiples medios de acción y la expresión*, a partir del cual se reconocen las condiciones de representación y comprensión de sujeto, lo anterior buscando mejorar la calidad en los procesos de participación.

De este modo, el proyecto promueve la posibilidad para que los estudiantes entren en contacto con ambientes de aprendizaje que enriquezcan su acceso e interpretación de la información. Los ambientes de aprendizaje se estructuran desde un espacio, tiempo, metodología y medios, y por supuesto, se ajusta a los sujetos que interactúan en los mismos. Además, el ambiente de aprendizaje que se diseñe se

organiza de acuerdo con las temáticas a abordar, señalando la importancia de -como se mencionó anteriormente-, percibir la información por medio de los sentidos, establecer relaciones con experiencias significativas para los sujetos, integrar conocimientos y finalmente, generar interpretaciones acerca de los aprendizajes construidos.

Finalmente, en relación con la lectura y la escritura como procesos que más que la decodificación de grafemas y fonemas, se refieren a la comprensión y representación de las realidades de los estudiantes, el ambiente de aprendizaje que se provea indiscutiblemente genera que, desde múltiples medios, el estudiante lea el espacio y las dinámicas que en este susciten, pues como se plantea desde la Secretaría de Educación Distrital (SED), el diseñar ambientes de aprendizaje en concordancia con la intencionalidad pedagógica pertinente “permite establecer el diálogo y la comunicación entre todos los participantes y vincula el aprendizaje que se propone con las realidades cercanas de los estudiantes” (2012, p. 47).

Lenguajes Artísticos

Una de las didácticas que se implementan en el proyecto es el uso de los lenguajes artísticos, puesto que estos aportan a la capacidad expresiva de los estudiantes, fortaleciendo así las habilidades para la comprensión y representación. Por lo tanto, a continuación, se expone el soporte teórico de estos.

Desde la serie de Orientaciones Pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, se alude al documento de orientaciones *el arte en la educación inicial* (MEN, 2014), donde se esboza la ruta metodológica y se establecen

diversas estrategias para tener en cuenta durante el desarrollo de la práctica pedagógica en el trabajo con la primera infancia.

Se considera al sujeto como un ser integral expuesto a experiencias que le permiten realizar una exploración inicial de sus sentidos para la construcción natural e intuitiva de significados que, con el pasar del tiempo, aportan a la conceptualización de sí mismo en relación con los diversos entornos que lo rodean, es decir, una resignificación para el reconocimiento e interés por determinada expresión artística desde el goce que este le brinda.

Como es planteado por Lowenfeld (1973) el aprendizaje es un proceso complejo, donde no existe un único método de enseñanza puesto que, este difiere de una edad a otra y no se trata únicamente de una capacidad intelectual, sino que, como fue nombrado anteriormente, influyen otros factores como, los sociales, emocionales, perceptivos y físicos. Sin embargo, se le brinda valor a cada uno de los sujetos desde sus sentires y pensamientos, razón por la que el arte, “como actividad dinámica y unificadora a través del dibujo, la pintura y la construcción, armoniza el pensamiento, la sensación y percepción para la formación de un nuevo significado” (Lowenfeld, 1973, p. 15) permitiendo buscar y descubrir nuevas formas de relación con el mundo.

El lenguaje musical, la literatura, la expresión corporal y las artes visuales, como lenguajes artísticos toman valor en el desarrollo de la investigación, porque se reconoce su aporte a la expresión con sentido propio de cada uno de los estudiantes, quienes a través de la relación con el mundo, incluso desde la gestación, mantienen despierto el interés por descubrir, imaginar, explorar, expresar, crear, comunicar, y soñar, dando

paso a la representación de la realidad de cada uno de los sujetos desde su vivir, sus experiencias y sus sentires.

Aunque generalmente, se concibe que los lenguajes artísticos se enfatizan en la primera infancia, estos se desarrollan en todo el ciclo de vida, porque el ser humano se encuentra en constante relación con los estímulos del medio. Se reconoce, además, que el rol del educador especial no radica en la enseñanza del arte y la asociación con sus técnicas, por el contrario, se instaura como un abanico de posibilidades para la expresión de la interioridad humana, por medio de canales alternos a la comunicación oral, favoreciendo también a sujetos que se les dificulte su expresión y representación.

Por tanto, se retoman los lenguajes artísticos como eliminador de las barreras comunicativas existentes, permitiendo que los sujetos expresen libremente en todos sus contextos.

Paradigma de Apoyos

En seguida, se expone la concepción teórica del paradigma de apoyos, el cual da lugar al establecimiento de posturas, enriqueciendo la implementación de los apoyos individuales a lo largo del proyecto.

Verdugo (1995) concibe que los apoyos se refieren a las estrategias y recursos que se ajustan a los intereses de las personas para la capacitación frente a recursos e información en entornos específicos, aportando así al incremento de la interdependencia.

Aunque esta teoría ha sido estudiada como uno de los factores para la identificación de personas con Discapacidad Intelectual, se considera que dada la importancia que estos tienen sobre el desenvolvimiento de las personas en quienes se

han evaluado el tipo e intensidad de apoyo. *Ver figura 3.* El paradigma de apoyos no solamente es útil y representa una oportunidad para la suplencia de requerimientos en Personas con Discapacidad Intelectual, sino que, por el contrario, puede ser aplicado a todas las personas sin distinción alguna.

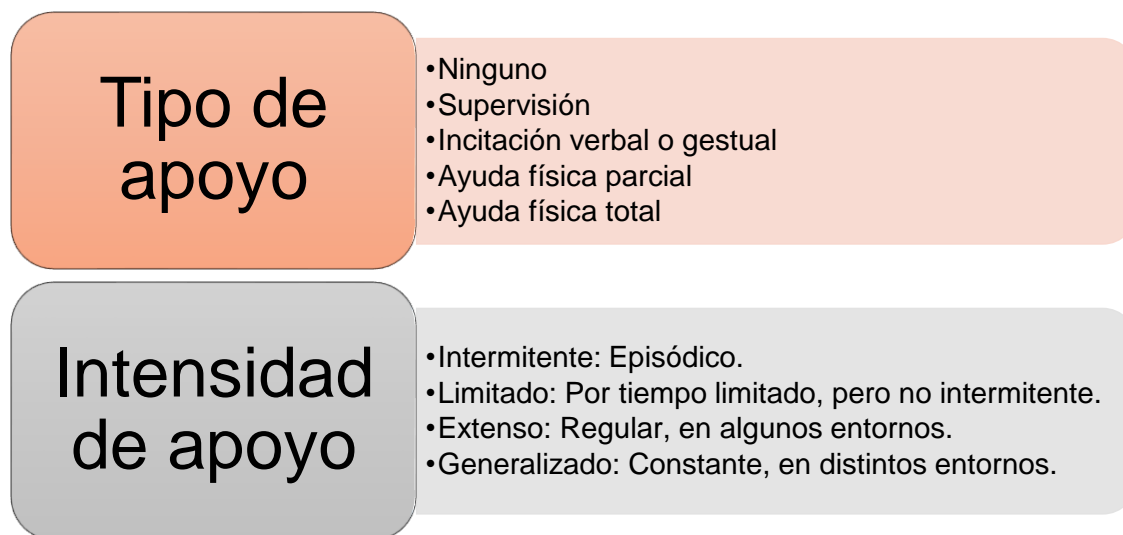


Figura 3. Tipos e intensidad de los apoyos.

Nota fuente: Verdugo, M. (1995).

Se acoge el paradigma de apoyos como punto de partida para la identificación de requerimientos escolares individuales de los estudiantes, y así, durante la interacción se promuevan las herramientas necesarias para el óptimo desenvolvimiento de los estudiantes en pro de sus habilidades lectoras y escritas, y a su vez, fomentando su independencia en el contexto escolar. Conviene subrayar que, se entiende que las herramientas a brindar, no se limitan a recursos materiales, “los recursos pueden provenir de uno mismo (habilidades, competencias, información), otros (familia, amigos, compañeros), la tecnología, o los servicios”. (Verdugo, 1995, p. 547).

Para terminar, aunque se identifique el tipo e intensidad de apoyo es necesario proporcionar constante supervisión en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues es posible que gracias a las herramientas y recursos que se posibiliten, se dé lugar a una disminución en la intensidad del apoyo, evidenciando así, el resultado de los planes de intervención o apoyo establecidos a partir de la identificación inicial.

Metodología de la Investigación

Articulación con la Línea Investigativa Pedagogía y Didáctica

El Proyecto Pedagógico Investigativo corresponde a la línea de investigación Pedagogía y Didáctica de la Licenciatura en Educación Especial, por ende, durante su desarrollo se impulsa la reflexión y transformación de prácticas pedagógicas y didácticas inclusivas para generar cambios educativos. En consonancia con las realidades del IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva, se identifican problemáticas relacionadas con las didácticas utilizadas en el quehacer pedagógico, que influyen en la participación activa de los estudiantes en sus contextos.

Ahora, respondiendo algunas preguntas planteadas en la línea de investigación referidas a: la relación entre teoría y práctica, el abanico de recursos que la institución propicia, y los ambientes educativos como posibilitadores de aprendizaje, se ratifica que durante el desarrollo investigativo:

- Constantemente se recurre al bagaje profesional obtenido a lo largo de la formación académica como educadoras especiales, puesto que es desde los saberes construidos que se logra establecer las acciones pedagógicas coherentes durante la práctica, en este caso el proceso de investigación, fortaleciendo así los recursos personales desde el agente investigador.
- Se retoman los recursos personales de todos los participantes en este proceso, tales como las experiencias de las docentes titulares, las educadoras especiales del colegio y los estudiantes, los cuales contribuyen a las transformaciones y enriquecimiento de los planes de acción establecidos.

- Se percibe el diseño de ambientes de aprendizaje como eje central de la aplicación para que permita a todos los estudiantes desde la diversidad, apropiarse de los conocimientos a partir del enriquecimiento de experiencias significativas sin dejar de lado las nociones y conocimientos previos que poseen los estudiantes.

La educación especial debe proponer una nueva forma para resolver las problemáticas encontradas en las instituciones, ya no es posible comprender la labor profesional del educador especial, atendiendo a un grupo selecto de sujetos en condición de discapacidad que se encuentran totalmente ajenos a las situaciones que se viven en el aula, llegando a ser un reflejo del sistema social en el que de igual forma son excluidos o en el mejor de los casos integrados. Es preciso iniciar la transición y transformación hacia el modelo social que plantea Palacios (2008), precisamente desde el lugar en el que llegan todos los sujetos a formarse y cultivarse, lugar desde el cual se posiciona y en el que tiene control el maestro: la escuela, pensada en una propuesta de escuela para todos.

Por consiguiente, considerando que desde la educación especial se busca que todos los sujetos puedan participar en la sociedad, toma importancia la transformación y la incidencia de los cambios educativos a través del cual desde la inmersión del educador especial en el escenario educativo formal, se fundamenta en una intervención que aporte a la igualdad de condiciones de los sujetos, a la disminución de barreras y a la transformación de la visión asistencialista, que en muchas situaciones aún prevalece en el colegio frente a las personas con discapacidad. Así, durante el desarrollo de la investigación se promueve la reflexión en torno a la posibilidad de perspectivas

pedagógicas que no se limiten a la homogeneidad, por el contrario, que se brinden múltiples formas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Además, se aporta a la línea de investigación desde la construcción de una propuesta pedagógica que posibilite su implementación en cualquier ámbito educativo, pues propicia procesos innovadores frente al diseño curricular del área lengua castellana en el marco de la inclusión educativa y social que responda a las necesidades de poblaciones específicas.

Finalmente, es necesario mencionar que la formación profesional como educadoras especiales se ve enriquecida desde la capacidad para la elaboración de estrategias educativas que guíen los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos que cuenten con personas con o sin discapacidad, orientando así la práctica profesional, diferenciando las individualidades de los estudiantes y posibilitando no sólo la práctica educativa, sino también social.

Paradigma de Investigación

La investigación se fundamenta en el *paradigma socio crítico*, el cual responde a la búsqueda de la transformación de las realidades educativas reconociendo el rol y compromiso que cumple cada individuo en pro de mejores condiciones educativas para todos, por medio de la construcción de conocimientos que llevan consigo un carácter reflexivo de las problemáticas que se puedan encontrar en el colegio.

Considerando que el conocimiento es una construcción y reconstrucción entre la teoría y la práctica y que, a partir de ella es posible identificar los intereses que parten de las necesidades grupales, definidas por el docente en la interacción con sus estudiantes y familias, desde el paradigma socio-crítico se busca emprender un proceso

de empoderamiento y autonomía durante el trabajo directo con la comunidad educativa a través de la mejor herramienta con la que cuenta el maestro; el conocimiento.

Para esto, el paradigma socio-crítico se basa en la posibilidad de comprender las particularidades de cada sujeto a través de la reflexión y el análisis crítico, como acto liberador, dando respuesta a esos problemas encontrados en la participación de los estudiantes, que han logrado incorporarse al aula de clase y traen consigo dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como también en las relaciones que se tejen a diario entre estudiantes y maestros, dando respuesta y posterior solución al problema encontrado en el contexto educativo para así convertir las realidades de cada sujeto.

Enfoque de la Investigación

El proceso investigativo es de tipo cualitativo, puesto que desde la problemática evidenciada se considera que los factores a investigar se relacionan con elementos cambiantes, los cuales dependen de las situaciones emergentes del contexto.

Según Hernández, Fernández y Baptista “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (2010, p. 364), pues se reconocen aspectos sociales desde el acercamiento a la comunidad educativa y se considera que cada miembro posee realidades múltiples. Por lo tanto, se investigan las subjetividades de los participantes y se orientan a resultados objetivos que den lugar a la transformación de prácticas educativas por medio de la comprensión, en este caso, de los procesos lectores y escritos de los estudiantes y las didácticas de los docentes.

Se aborda la metodología *Investigación Acción Educativa*, pues se centra en la “reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones

alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo” (Restrepo, 2004, p. 5), es decir, permite que, durante la investigación, se trabaje constantemente en la reflexión de las acciones y planificaciones educativas, teniendo en cuenta los factores emergentes del proceso educativo, dando lugar a un trabajo interdisciplinar con los docentes titulares, las educadoras especiales del colegio y las investigadoras, sin dejar a un lado las particularidades de los estudiantes y la reconstrucción pedagógica.

En concordancia con Sandín (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista) la investigación- acción pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (2010, p. 509), es decir, la participación no se limita al actuar, sino que se profundiza en los saberes y en la influencia de estos en la transformación de las realidades educativas.

De este modo, se resalta que las estrategias que se implementen, así como las acciones educativas que desemboquen, dependen de la participación de los miembros de la comunidad educativa -partícipes de la investigación- y de sus particularidades; es decir, son flexibles y cambiantes.

Etapas de la Investigación

Teniendo en cuenta que el objetivo investigativo responde a la construcción de una propuesta pedagógica y a la identificación permanente de los elementos pedagógicos y didácticos que permitan estructurarla, es de gran relevancia considerar las etapas de investigación desde la Investigación Acción Educativa, puesto que estas permiten inicialmente, reconocer las prácticas educativas sobre las cuales plantear la

elaboración de la propuesta, así como las situaciones emergentes que dan lugar a la evaluación constante de las acciones educativas. Restrepo (2004) señala y denomina las siguientes:

Deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro.

En esta etapa se reconocen los aciertos, las debilidades y las dificultades presentadas por los maestros en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, pues se presenta una fuerte dicotomía entre la teoría y la realidad de los sujetos, entendida desde sus nociones personales, culturales, sociales y otras. Adicional a esto, se busca que el docente, en su quehacer pedagógico, trabaje en concordancia con las realidades educativas de los sujetos en cuanto a fortalezas, expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan.

Reconstrucción o planteamiento de alternativas.

Se busca la construcción de una práctica alternativa más efectiva, que permita y aporte a un nuevo proceso que ponga en diálogo la teoría y la práctica, “un saber práctico que sea tejido por el docente” (Restrepo, 2004) desde la participación de las investigadoras, las educadoras especiales del colegio y los docentes titulares, sin desconocer que los estudiantes hacen parte de este proceso, ni mucho menos que se subestime el trabajo de los docentes del colegio a lo largo de su experiencia, sino que por su parte se busca reafirmar y enriquecer esas metodologías que han funcionado y aportado al desarrollo de los estudiantes.

Evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida.

Es el montaje y nueva reflexión de esa puesta en práctica recientemente construida, no se busca que esa metodología se cierre únicamente a esa posibilidad de enseñanza del proceso de lectura y escritura, sino que, abra un abanico de posibilidades para esta adquisición y uso de este. Además, vale la pena retomar los puntos de vista, no sólo de quienes implementan la propuesta –las educadoras especiales en formación- sino también, de los actores que hacen parte de este proceso, estudiantes, docentes titulares y educadoras especiales.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para llevar a cabo el proceso investigativo se hace necesario acudir a técnicas e instrumentos de recolección de datos, para el reconocimiento de información que posteriormente será analizada, comprendida y transformada a partir de las situaciones emergentes y los planes de acción reconstruidos.

Técnicas.

Observación participante.

Se realiza observación participante desde la inmersión al contexto hasta la culminación de la investigación porque desde su carácter investigativo da lugar a la interacción con las realidades emergentes del contexto y así, permite reconocer y analizar los factores contextuales, tales como el “ambiente físico, ambiente social y humano, las acciones individuales y colectivas, los recursos y los hechos relevantes” (Lofland et al. 2005 citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 412) que intervienen en las realidades educativas de los participantes de la investigación desde

la participación activa del investigador en las prácticas educativas de los sujetos, contribuyendo así, al enriquecimiento o transformación de los planes de acción establecidos.

Entrevista estructurada.

Se establece esta técnica de recolección de información con el fin de comprender las percepciones de los docentes titulares y de área, coordinador y educadoras especiales frente a los procesos de inclusión del colegio, así como aproximaciones generales del desempeño en el aula de la población específica y el tipo de relaciones entre pares.

La entrevista “se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otras (entrevistado u entrevistados)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.403). Esto permite que se reconozca a los participantes de la investigación, aportando así elementos que dan lugar a primeras miradas sobre las prácticas educativas del colegio, las cuales se irán enriqueciendo a partir de los planes de acción que se generen.

Instrumentos.

Cartografía social.

Desde este proceso investigativo se utiliza la cartografía social no sólo para el reconocimiento del territorio -IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva- sino también para la exploración y localización de las complejidades inmersas en la diversidad de relaciones, pues estas influyen en la comunicación entre los agentes del colegio.

Así, siguiendo que “la cartografía del territorio se propone como nuevo instrumento para la construcción de conocimiento desde la participación y el

compromiso social, posibilitando una mirada inédita que hace visible lo invisible y nos posibilita la transformación de nuestro territorio” (Sabina, H. et al, 2005 p.1), se establece que a partir de las complejidades que se encuentran, se posibilita orientar a las investigadoras hacia el seguimiento de acciones que junto a la construcción de conocimientos, permeen significativamente en las realidades del territorio.

Cabe mencionar que la participación de los actores en el territorio es de vital importancia para la realización de la cartografía social, pues es aquí donde se identifican los tipos de relaciones entre los agentes educativos, estudiantes, educadoras especiales y docentes titulares y de área del proceso investigativo, con respecto a las dinámicas escolares desde su carácter variable y dependiente de situaciones específicas.

A su vez, se evidencia la influencia de estas dinámicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, determinando la participación activa de los estudiantes en su proceso escolar. Por lo tanto, las relaciones a identificar son: estudiantes-estudiantes, estudiantes- educadora especial, docentes titulares-estudiantes, educadora especial-docentes titulares. Para más información sobre las cartografías realizadas, véase apéndice A.

Guía de entrevista.

Las entrevistas desarrolladas se basan en preguntas estructuradas orientadas al reconocimiento de las prácticas pedagógicas y didácticas llevadas a cabo en el colegio, además de las concepciones frente a los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en los estudiantes. Estas entrevistas se dirigen al coordinador, las educadoras

especiales del colegio, los docentes titulares y docentes del área lengua castellana, son grabadas en audio y luego transcritas en los formatos utilizados. Ver apéndice B.

Bitácora.

Se implementa la bitácora como instrumento de investigación, puesto que:

La bitácora es un cuaderno en el que se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto de investigación. En él, se incluyen con detalle, entre otras cosas, las observaciones, ideas, datos, de las acciones que se llevan a cabo para el desarrollo de un experimento o un trabajo de campo. Se puede ver como un instrumento cuya aplicación sigue un orden cronológico de acuerdo con el avance del proyecto. (Alva, s. f. citado por Peñaherrera, C, 2016, pp. 114-115).

Así pues, durante la práctica pedagógica se requiere del análisis y reflexión de las experiencias que suscitan en el contexto educativo para generar experiencias pedagógicas que enriquezcan los procesos de adquisición y uso de la lectura y la escritura de los estudiantes, pues se entiende que la bitácora se orienta a la determinación de aspectos que permiten la reelaboración de los planes de acción establecidos previamente en la propuesta pedagógica, así como el análisis que de estos suscitan. Del mismo modo, se utiliza como instrumento de seguimiento para los procesos individuales de los estudiantes en coherencia con la posibilidad de enriquecer los planes de apoyo establecidos por las agentes investigadoras. Ver apéndice C.

Población

Esta investigación se desarrolla en el IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva, el cual actualmente cuenta con 1.071 estudiantes entre los cuales se encuentran 45 con discapacidad, con edades entre los 5 y 18 años, esta población se encuentra matriculada en los grados transición a once. Cabe mencionar que el colegio se organiza

en tres sedes, A, B y C. El proyecto se implementa en las sedes B y C con algunos estudiantes inscritos en los grados transición a quinto. La sede B cuenta con 371 estudiantes, 21 con discapacidad y la sede C con 251, 13 con discapacidad.

Muestra

Después de la inmersión inicial en el contexto, se define la muestra de 23 niñas y niños de 5 a 13 años matriculados en los grados transición a quinto del IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva, distribuidos en las sedes B y C, jornada mañana.

La muestra se distribuye en los grados transición a quinto, donde la mayor cantidad de estudiantes hacen parte de los grados primero y segundo, es decir, en procesos de adquisición del código lector y escrito.

Cabe aclarar que, en adelante al considerar las individualidades de los 23 estudiantes, estos responden a la asignación numérica¹ de acuerdo con el grado al que pertenecen.

¹ Para ampliar información de la enumeración, véase apéndice D.

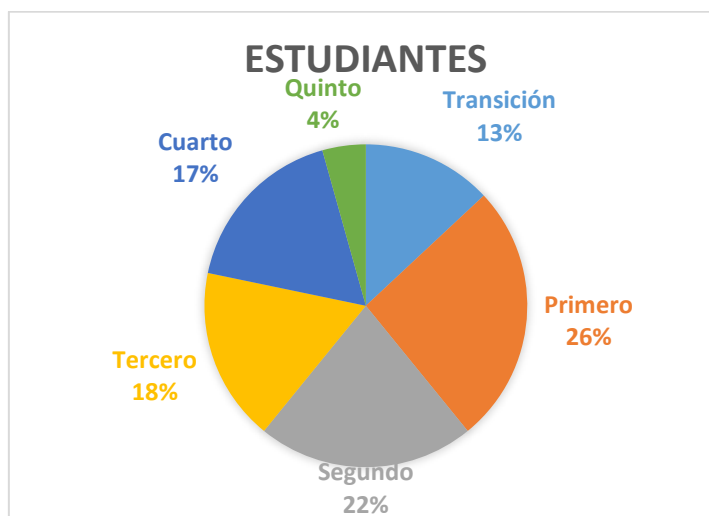


Figura 4. Porcentaje de estudiantes de la muestra por grado.

Nota: Diseñado por las autoras.

Los 23 estudiantes cumplen con los siguientes criterios de selección:

Hacen parte del plan de seguimiento individual desde el área de educación especial durante más de un año.

Poseen dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Asisten regularmente al colegio.

Los criterios son planteados desde de la necesidad de analizar el proceso de los estudiantes durante el desarrollo del proyecto partiendo de las caracterizaciones pedagógicas elaboradas desde el colegio y las expectativas de los estudiantes frente a sus procesos de adquisición y uso de la lectura y la escritura.

Además, la distribución de la muestra en los diferentes grados permite la reflexión continua en torno a la efectividad o ineffectividad de la propuesta pedagógica en las diferentes etapas escolares, contribuyendo al enriquecimiento de esta por medio de la reestructuración de los planes de acción.

Propuesta Pedagógica: Una Aventura con Elmer

La lectura y la escritura son procesos que se dan en el transcurso de la vida del ser humano, surgen de la necesidad de comunicar permitiendo a los sujetos interactuar con su contexto y transmitir a otros sus sentimientos, ideas, emociones y necesidades.

En el aprendizaje de la lectura y la escritura los niños y niñas muestran una clara intención comunicativa que se refleja en sus primeros garabatos. Se convierten en protagonistas de sus primeras representaciones escriturales las cuales han sido creadas y comprendidas a partir de sus vivencias, experiencias y relación con sus familias y culturas. Es por esto por lo que, la escuela debe reconocer a los estudiantes como dueños de un saber, es decir, partir de sus saberes previos para dar inicio al aprendizaje del código lector y escrito.

La propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer*, se encuentra diseñada para ser retomada en multiplicidad de contextos pedagógicos inclusivos pretendiendo aportar al desarrollo de habilidades lectoras y escritas desde dos procesos fundamentales la representación y la comprensión de la realidad. Entendiendo que la representación hace referencia a las construcciones individuales desde múltiples posibilidades para expresar, y la comprensión desde la percepción de situaciones reales que dan sentido a la temática trabajada.

Se reflexiona sobre la importancia de dar lugar a la voz de los estudiantes, esa voz que escribe y lee, resaltando que es allí donde sus palabras encuentran un lugar y un significado de sus propias realidades y comprensión crítica del mundo; esto conlleva, a que los estudiantes produzcan textos con sentido, adquieran habilidades

comunicativas que faciliten la socialización con su entorno y, sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

El modelo pedagógico que aquí se retoma es el constructivista puesto que permite que el estudiante construya su propio conocimiento a partir de sus saberes previos, facilitando su proceso de aprendizaje a través de la vida cotidiana, la vida escolar y la interacción social y propiciando el desarrollo integral del estudiante enfocado a la solución de problemas, la creatividad y el aprendizaje por descubrimiento. (ABC. 2003).

En esta propuesta los educadores especiales, cumplen un papel importante en la elaboración de estrategias, apoyos, recursos materiales y ambientes enriquecidos pensados para todos los estudiantes con apoyo del trabajo interdisciplinar con los demás docentes, para así fortalecer los procesos lectores y escritos de los estudiantes.

La implementación de esta propuesta se elabora alrededor del cuento “Elmer el elefante de colores”, escrito por David McKee (2013), puesto que se considera como una producción literaria que permite al lector entender la diversidad de los sujetos y contextos, como la posibilidad de enriquecerse unos a otros y así aportar a la construcción de la inclusión empezando por el contexto educativo. Del cuento se retoman las siguientes categorías emergentes: animales salvajes, selva, familia y emociones.

Objetivo

Aportar a las habilidades lectoras y escritas de niños, niñas y jóvenes que cuenten o no con dificultades para la adquisición y uso de la lectura y escritura, teniendo en cuenta experiencias pedagógicas enriquecedoras que reconozcan los

saberes adquiridos, y los posibles apoyos que se puedan requerir a lo largo de los procesos.

Referente Teórico

Considerando que la propuesta pedagógica surge a partir de las dificultades encontradas en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes y se orienta hacia el fortalecimiento de habilidades para la comprensión y representación de realidades, se torna importante definir el referente teórico que la sustenta:

Programa Letras.

Del Programa Letras, creado por Juan Carlos Negret (2013), se retoman dos metodologías, las cuales corresponden a situaciones significativas y didácticas específicas. Las situaciones significativas permiten que el estudiante explore su contexto y realice textos con sentido, y las didácticas específicas evidencian el proceso escritural del estudiante teniendo en cuenta sus saberes previos para adquirir nuevas nociones gramaticales.

Se retoman los tres estadios propuestos desde el Programa Letras: *escritura inicial, construcción del código y consolidación de la escritura* que, a su vez, se trabajan secuencialmente a partir de las cartillas diseñadas en la propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer*. Las primeras huellas de Elmer, conociendo a Elmer y las letras, reconociendo las vocales con Elmer, juguemos con Elmer y las letras y construyendo textos con Elmer.

Por otro lado, es cierto que el Programa Letras no está directamente pensado para población con discapacidad, es por ello, que desde la propuesta *pedagógica Una aventura con Elmer* se posibilita una serie de ajustes razonables, que se acoplen a las

particularidades de cada sujeto, permitiendo así, un fortalecimiento en la lectura y escritura. De este modo, se aporta directamente a la creatividad, diversión y libre desarrollo del estudiante.

Concepción de lectura y escritura.

Dentro de la propuesta pedagógica se concibe la lectura y escritura desde múltiples posibilidades y oportunidades para favorecer la intención comunicativa en los niños y niñas. En la lectura se le da valor a la percepción de cada estudiante a partir de la lectura de imágenes, situaciones y textos, brindando así, relevancia a la comprensión individual. En el proceso escritural se representan ideas, pensamientos y emociones desde múltiples formas (gestos, garabatos, dibujos, grafías).

Dificultades específicas en el aprendizaje de lectura y escritura.

La lectura y la escritura son procesos que se ven transversalizados en el desarrollo de todas las áreas escolares. En la adquisición y el uso pueden presentarse dificultades específicas en el aprendizaje que se deben a procesos de reconocimiento y/o de comprensión de los grafemas e imágenes. Por esta razón es importante que los docentes identifiquen las dificultades específicas en lectura y escritura presentes en los estudiantes, para que no sean confundidas con otras necesidades escolares que requieran otro tipo de apoyo.

Es importante mencionar que los estudiantes que tienen dificultades específicas en lectura y escritura no necesariamente cuentan con un bajo nivel intelectual. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad intelectual podrían (no en todos los casos) presentar dificultades en este proceso debido a su afectación en funciones ejecutivas.

Diseño de ambientes de aprendizaje e implementación de lenguajes artísticos.

Los ambientes de aprendizaje que se diseñan a lo largo de la implementación de la propuesta son el resultado de las categorías mencionadas previamente trabajadas a partir del cuento “Elmer el elefante de colores” (selva, animales salvajes, familia, emociones). Se tiene como objetivo promover la participación y expresión desde ambientes vivenciales y por tanto significativos, con los cuales se interactúa desde la individualidad y colectividad, permitiendo que los estudiantes sean sujetos activos y autónomos en la construcción de sus aprendizajes.

De esta forma, cada estudiante pueda reflejar sus sentimientos y conocimientos a través de diferentes medios: expresión verbal y corporal, expresión escrita y expresión por medio de dibujos y pinturas, los cuales se ven reflejados en los lenguajes artísticos: lenguaje musical, literatura, expresión corporal y artes visuales porque “estos lenguajes se constituyen en algunas de las formas en que los niños y las niñas crean, expresan, comunican y representan su realidad” (MEN, 2014, p.16). Lo anterior, permite dar voz a las opiniones, nociones y pensamientos de cada uno de los estudiantes que interactúan en el ambiente.

Paradigma de apoyos.

El paradigma de apoyos propuesto por Verdugo (1995), citado por Thompson, et al. (2010), provee recursos y estrategias que permite mejorar el funcionamiento individual, considerando los intereses y las concepciones de bienestar personal. Así, el apoyo como estrategia, en este caso pedagógica, surge a partir de una necesidad imperante al sujeto, que debido a características específicas (perdurables en el tiempo)

en cuanto a su capacidad personal y contexto, cuenta con limitaciones para comunicar, acceder a la información, al conocimiento, movilizarse y para participar dentro de los contextos cercanos.

De este modo, se requiere la elaboración de un plan de apoyo individualizado que contribuya a la vida del estudiante permitiendo su bienestar, autonomía, integración a la comunidad, acceso a oportunidades y el fortalecimiento de los procesos formativos, contando con la debida valoración, implementación, supervisión y análisis permanente por parte del docente titular o de lengua castellana y el área de educación especial.

El plan de apoyo individualizado parte de la observación realizada en las diferentes intervenciones pedagógicas y de la información proporcionada por los docentes que han acompañado su proceso en el colegio, reconociendo la multiplicidad de factores que generan las limitaciones, desde la comprensión de la historicidad, particularidades, necesidades e intereses de cada sujeto, se establece como objetivo identificar el tipo de apoyo que esté requiera así como la intensidad (Intermitente, limitado, extenso y generalizado) y las funciones del mismo (ej. uso de la comunidad, acceso, planificación) para proponer estrategias pertinentes dentro del contexto educativo y alcanzar los resultados deseados.

En el análisis del paradigma de apoyos ha sido posible observar que generalmente se aborda población con discapacidad intelectual, sin embargo, dentro del proyecto se ha puesto el énfasis en el análisis y la intervención en las limitaciones mencionadas anteriormente sin atender a un diagnóstico específico, teniendo en cuenta que se encontró que estudiantes con y sin discapacidad atienden a estas mismas necesidades y requieren de un plan de apoyo individualizado.

Secuencia Didáctica

Antes de dar inicio a la secuencia didáctica, es necesario caracterizar en cada estudiante las habilidades y dificultades en la lectura y la escritura. Para esto se cuenta con tres instrumentos de valoración, el primero busca identificar los prerrequisitos para la iniciación lectora y escrita, el segundo permite ubicar al estudiante en una etapa y un estadio de adquisición y el tercero indaga sobre el uso y las dificultades encontradas en la lectura y la escritura.

El primer instrumento se basa en la batería predictiva de Inizan (1983)², “destinada a evaluar la aptitud del niño para la lectura y escritura, a través de pruebas de organización temporo-espacial y de lenguaje”. La batería permite valorar el desarrollo de los procesos implicados para la adquisición de la lectura y escritura, puesto que son prerrequisitos para alcanzar el código lector y escrito, a través de las siguientes dimensiones: sensopercepción, coordinación motriz y cognición. Para más información sobre el instrumento dirijase al apéndice E.

El segundo instrumento determina la etapa de adquisición lectora y escrita en que el estudiante se encuentre: indiferenciada, diferenciada o presilábica, silábica y alfabética (Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979 citado por Benítez et al, 2003, p. 37), teniendo en cuenta que dichas etapas corresponden con los estadios de aprendizaje propuestos por el Programa Letras: escritura inicial, construcción del código y consolidación de la escritura, puesto que se enfocan en periodos de desarrollo del

² De la batería predictiva de Inizan, el Proyecto Pedagógico Investigativo retoma los procesos más influyentes para el desarrollo de su propuesta.

aprendizaje de la lectura y la escritura en los que transitan los estudiantes y, se tienen en cuenta habilidades específicas que deben ser adquiridas, con lo cual el docente logra identificar el progreso y el ascenso de los estudiantes en cada etapa y estadio. Para más información diríjase al apéndice F.

El tercer instrumento permite caracterizar las fases implicadas en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En la lectura se encuentran las fases de reconocimiento y comprensión y en la escritura, recuperación de la forma y producción escritural. Se busca reconocer las dificultades presentes en cada fase a partir de indicadores que describen los procesos que se desarrollan en cada fase. Para más información, diríjase al apéndice G.

Los instrumentos elaborados para realizar estas valoraciones contienen una sección destinada a la identificación del tipo de apoyo (supervisión, incitación verbal o gestual, ayuda física parcial o ayuda física total) y la intensidad de este (intermitente, limitado, extenso o generalizado). Se entiende que, la caracterización de apoyos individuales en el contexto educativo promueve la elaboración de estrategias pedagógicas que respondan a los requerimientos de los estudiantes, aportando a la construcción significativa del aprendizaje, puesto que, a partir de estos apoyos el estudiante se hace más consciente de su proceso de aprendizaje y logra autorregularse al hacer uso de las estrategias enseñadas por el docente.

Por lo anterior, se brinda la posibilidad a los docentes de hacer uso de esta propuesta pedagógica en la que cada fase que la constituye se convierte en un apoyo para los estudiantes, denominados como estrategias pedagógicas que buscan abordar las dificultades que se presentan en mayor medida cuando se realizan las valoraciones

y se diseñan intervenciones en torno a dificultades en la lectura y escritura: reconocimiento, comprensión, representación o expresión y producción de textos con sentido.

La propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer*, se organiza a través de una secuencia didáctica, la cual permite interrelacionar los elementos pedagógicos y didácticos que dan lugar al fortalecimiento de la comprensión y la representación como habilidades para la lectura y la escritura; está fundamentada en el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1981) citado por San Román, 2014, donde se plantean cuatro fases: experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación, las cuales deben realizarse durante el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Fase experiencial.

Objetivo: Involucrar de manera activa a los estudiantes con las temáticas trabajadas a partir de experiencias con el ambiente de aprendizaje y los lenguajes artísticos que les permita anticipar los contenidos aportando a la facilitación del aprendizaje.

Los diseños de ambientes de aprendizaje junto a la implementación de lenguajes artísticos constituyen la primera fase que debe ser abordada dentro de la secuencia didáctica, puesto que posibilitan que el estudiante viva experiencias significativas en las que reconozcan la temática a abordar desde la estimulación y el uso de los sentidos con el contacto directo con elementos y situaciones que permitan la activación del aprendizaje y mayor comprensión y percepción de los contenidos.

Los diseños de ambientes de aprendizaje se deben llevar a cabo en experiencias grupales abordando una temática específica, la cual surge de la intencionalidad del

docente y los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, recurriendo al análisis de diversas obras literarias (relatos, fábulas, novelas, cuentos, leyendas, etc.) con el objetivo de establecer categorías que surgen de estas producciones literarias y que deben trabajarse con los estudiantes durante diferentes intervenciones.

A partir de lo anterior, se debe realizar una adecuación del aula mediante diferentes recursos materiales y humanos (vídeos, canciones, rondas, narraciones, juegos de roles, fichas, imágenes, etc.) con el objetivo de representar los contenidos haciéndolos tangibles y trasladando a los estudiantes a experiencias reales y vivenciales.

Así mismo, es importante que dentro del ambiente de aprendizaje se incluyan los lenguajes artísticos: expresión corporal, artes visuales, lenguaje musical y literatura, los cuales permiten que los estudiantes aporten al diseño de ambiente a través de la expresión de sus ideas, sentimientos, percepciones y emociones, contribuyendo a la imaginación y creatividad. Para las sesiones que se propongan por el docente se puede recurrir a uno o varios de estos lenguajes, teniendo en cuenta el enriquecimiento que generan a la actividad desarrollada.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de experiencias que incluyan los lenguajes artísticos.

Tabla I.

Ejemplos de actividades con los lenguajes artísticos.

Lenguajes artísticos	Experiencias
Expresión corporal	Juegos corporales Rondas y juegos tradicionales Animación de objetos Juegos de roles Mímica
Artes visuales	Juegos de apreciación visual Murales colectivos Exploración de materiales Montajes expositivos Registros audiovisuales
Lenguaje musical	Repertorio sonoro, melodías y canciones Juegos de palabras Juegos con la voz Exploración de instrumentos musicales
Literatura	Narraciones apoyadas en pictogramas Cuentos tradicionales Trabajo con libros-álbum Lectura en voz alta Círculos de lectura

En el transcurso de esta fase experiencial el docente puede identificar estudiantes que requieran de apoyos pedagógicos para lograr la interacción con el ambiente y los lenguajes artísticos, debido a necesidades de comunicación, participación, movilidad y acceso a la información, por esta razón es fundamental contar con la caracterización de los tipos e intensidad de apoyos y el uso de adaptaciones en los recursos materiales, buscando eliminar estas barreras para el aprendizaje, teniendo en cuenta que cada caso es particular y debido a sus necesidades y características requiere de apoyos individuales.

A continuación, se exponen posibles apoyos pedagógicos desde adaptaciones o ajustes razonables que el docente puede implementar de acuerdo con los procesos involucrados en el aprendizaje de cada estudiante.

Tabla II.

Apoyos pedagógicos en la fase experiencial.

	Adaptaciones o ajustes razonables en el ambiente
Comunicación y participación	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar pictogramas • Involucrar al estudiante en actividades cooperativas • Brindar explicaciones sencillas y claras con soporte visual
Movilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y eliminar las barreras físicas que impidan el desplazamiento del estudiante

	<ul style="list-style-type: none">• Adecuar el material pedagógico para su libre manipulación
Acceso a la información	<ul style="list-style-type: none">• Presentar la información de múltiples formas: imágenes, fichas, vídeos, texto, pictogramas• Apoyar la presentación de la información haciendo uso del cuerpo

Fase de reflexión.

Objetivo: Reflexionar entorno a la experiencia vivida y la construcción de nuevos aprendizajes en la implementación de los diseños de ambiente de aprendizaje y los lenguajes artísticos.

Esta fase se desarrolla con el grupo de estudiantes realizando la socialización y el análisis de las temáticas abordadas, en los diseños de ambientes de aprendizaje y los lenguajes artísticos, y los recursos materiales y humanos encontrados allí.

Durante la socialización cada estudiante enriquece el espacio a partir de la visibilización de sus conocimientos previos frente al tema desarrollado y los nuevos aportes que debe proporcionar el docente. Para esto, se recurre al uso de preguntas dirigidas e hipótesis, con los cuales se busca provocar un desequilibrio cognitivo en el estudiante para la construcción y asimilación de un nuevo aprendizaje. Esta fase de reflexión permite reconocer desde la particularidad de los niños y niñas, los aprendizajes adquiridos, las percepciones y emociones que surgen de la experiencia.

En seguida, se exponen posibles adaptaciones o ajustes razonables en el ambiente, las cuales se deben brindar de acuerdo con la caracterización de los apoyos que cada estudiante requiere.

Tabla III.

Apoyos pedagógicos en la fase de reflexión.

	Adaptaciones o ajustes razonables en el ambiente
Comunicación y participación	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar herramientas tecnológicas que apoyen el sistema de comunicación como software, imágenes, tableros de comunicación y pictogramas. • Determinar el tiempo de respuesta de acuerdo con las posibilidades de articulación y habla
Movilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar la postura adecuada para que el estudiante exprese sus respuestas • Brindar otros espacios o elementos (como el uso de colchonetas) en los que pueda participar activamente.
Acceso a la información	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la información a través de apoyos sensoriales • Mantener el contacto visual durante el intercambio de la información.

Fase de conceptualización.

Objetivo: Los estudiantes interrelacionan las experiencias vividas en las fases anteriores con los aprendizajes construidos a través de las actividades desarrolladas en las cartillas de la propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer*.

En esta fase, se realiza la sistematización de los aprendizajes elaborados a través del paso por las dos fases anteriores y se busca ampliar las temáticas con el uso de información acerca de las categorías que transversalizan el contenido de las cartillas diseñadas por las investigadoras.

Se retoma el segundo instrumento de valoración, el cual se debió implementar antes de iniciar la secuencia didáctica, para definir el estadio y etapa en los que el estudiante se encuentre y de esta forma ser ubicados en la cartilla que corresponda, pues como se mencionó, estas responden a los diferentes procesos y habilidades lectoras y escritas que cada periodo contiene.

Las cartillas parten de un nivel de dificultad específico y se organiza secuencialmente, así:

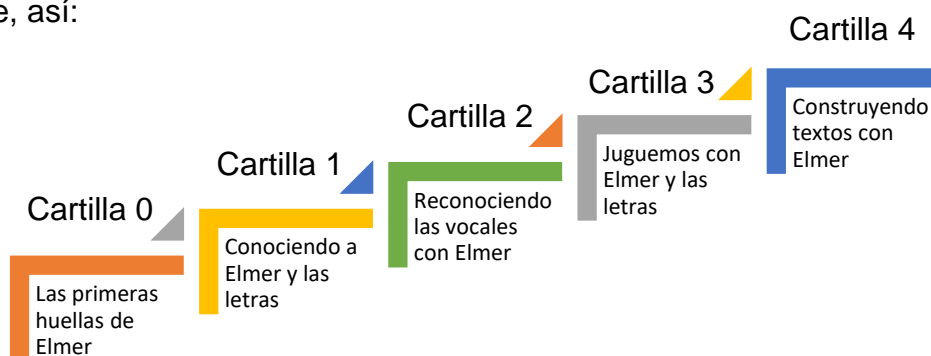


Figura 5. Secuencia de cartillas Una aventura con Elmer

Nota: Diseñada por las autoras.

Cada cartilla está compuesta por fases que permiten que el estudiante alcance el objetivo general a medida que va avanzando en su realización. Así mismo, se fortalecen las habilidades de lectura y escritura en la continuidad de las siguientes cartillas, teniendo en cuenta que cada una cuenta con un nivel de complejidad superior.

Cartilla 0: Primeras huellas de Elmer.

Esta cartilla se implementa con estudiantes que no han iniciado el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Por esta razón, se define como escritura pre-inicial y no se encuentran referenciados dentro de una etapa y estadio específico.

Objetivo: Potenciar las habilidades de expresión y la exploración realizando las primeras representaciones de sus emociones, ideas y pensamientos, a través del uso de garabatos y dibujos.

Cartilla 1: Conociendo a Elmer y las letras.

Esta cartilla se implementa con estudiantes que se encuentran en el estadio de escritura inicial etapa indiferenciada.

Objetivo: Descubrir y experimentar con la forma y el sonido de diferentes letras para ser incluidas en las representaciones pasando del uso de garabatos a letras al azar.

Cartilla 2: Reconociendo las vocales con Elmer.

Esta cartilla se implementa con estudiantes que se encuentran en el estadio construcción del código etapa diferenciada y silábica.

Objetivo: Reconocer las sonantes y su uso a partir de la separación de sílabas.

Cartilla 3: Juguemos con Elmer y las letras.

Esta cartilla se implementa con estudiantes que se encuentran en el estadio construcción del código etapa diferenciada y silábica.

Objetivo: Fortalecer los procesos de lectura y escritura pasando de la escritura vocálica a la alfabética a través del reconociendo el componente fonético de las sílabas, las vocales y las consonantes.

Cartilla 4. Construyendo textos con Elmer.

Esta cartilla se implementa con estudiantes que se encuentran en el estadio consolidación de la escritura etapa alfabética.

Objetivo: Realizar producciones literarias con sentido a través de la construcción, interpretación y representación de textos que hagan uso de la legibilidad, tamaño de la letra, manejo del espacio, separación correcta de palabras, ortografía y puntuación.

Las cartillas pueden ser consultadas visitando el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1xmguEOysBqABPRPYdMqbyz11-gfNT72I?ogsrc=32>

Para culminar las actividades de cada cartilla no se determina un tiempo específico, puesto que se considera el proceso individual de cada estudiante teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje y los apoyos que cada uno requiera. Sin embargo, durante el tránsito por las actividades de cada cartilla, se evidencia el avance de los estudiantes y este será valorado a partir del paso entre cartillas.

Los estudiantes relacionan las actividades de las cartillas con el ambiente de aprendizaje diseñado, permitiendo que el aprendizaje sea significativo, puesto que estas se desarrollan a través de los temas generadores resultantes de las categorías encontradas en la obra literaria elegida por el docente.

En seguida, se mencionan las dimensiones y los procesos desarrollados en la implementación de las cartillas, teniendo en cuenta su relación con el primer instrumento de valoración.

Tabla IV.

Dimensiones y procesos que desarrollan las cartillas.

DIMENSIONES	PROCESOS DESARROLLADOS
Sensopercepción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción visual 2. Percepción auditiva 3. Orientación espacial
Coordinación motriz	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motricidad gruesa 2. Motricidad fina
Cognición	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificación 2. Memoria 3. Dominio de vocabulario 4. Creación

Teniendo en cuenta que los requerimientos de los estudiantes influyen en todo el proceso de aprendizaje, a continuación, se exponen algunos apoyos que pueden ser implementados por el docente para posibilitar el desarrollo de los objetivos que se plantean en cada cartilla.

Tabla V.

Apoyos pedagógicos en la fase de reflexión.

Adaptaciones o ajustes razonables en el ambiente	
Comunicación y participación	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar alternativas para el desarrollo de las actividades desde múltiples canales de comunicación • Motivar constantemente al estudiante para que participe e interactúe con sus compañeros
Movilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar la postura adecuada para el manejo de los recursos. • Adecuar el escritorio para que el estudiante pueda manipular los materiales.
Acceso a la información	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar al estudiante la forma de disponer el espacio de aprendizaje con todos los elementos que se requieran. • Recordar los temas trabajados y los logros obtenidos hasta el momento en que inicia una nueva actividad. • Especificar lo que se quiere lograr con la actividad. • Retroalimentar constantemente el proceso de aprendizaje en el que se encuentra el estudiante.

Fase de aplicación.

Objetivo: Aplicar los conocimientos adquiridos en las fases anteriores, por medio de ejercicios prácticos aplicados a otras áreas del currículo desde contextos reales.

Para concluir con la secuencia didáctica se propone una fase de aplicación en la cual, a partir del trabajo transdisciplinar realizado con los otros docentes, se deben proporcionar ejercicios de aplicación que articulen las áreas que componen el currículo, entendiendo la transversalidad de los procesos de lectura y escritura. De esta forma, se busca que los estudiantes puedan implementar las estrategias aprendidas en otros contextos y situaciones construyendo aprendizajes significativos.

Para implementar lo anterior, el docente propone ejercicios contextuales prácticos que requieran el uso de las estrategias pedagógicas y didácticas en la interacción con la obra trabajada en las fases anteriores u otras obras literarias, donde se explore el texto en busca de temáticas emergentes que den lugar a la creación de relaciones con contenidos de distintas áreas. Es decir, que una misma producción literaria puede ser utilizada en todas las áreas (lengua castellana, matemáticas, sociales, español, democracia, etc), reconociendo los elementos o situaciones que la componen y enriqueciendo el aprendizaje de los estudiantes al encontrar relación en los contenidos.

Se debe tener en cuenta que los apoyos que se implementaron en las fases anteriores deben ser reconocidos por el estudiante, puesto que en esta fase de aplicación el docente le motiva a hacer uso de las estrategias aprendidas de forma autónoma, buscando que sea consciente de su propio proceso y que, al finalizar cada secuencia didáctica de la propuesta pedagógica aumente su independencia y logre

autorregular su propio aprendizaje. De esta forma, se promueve la disminución del tipo e intensidad de los apoyos y la preparación del estudiante para continuar el ciclo escolar haciendo uso de las habilidades aprendidas para la lectura y escritura.

Implementación de la Propuesta Pedagógica: *Una Aventura con Elmer*

La secuencia pedagógica propuesta desde *Una aventura con Elmer* se articula con el *paradigma de apoyos* de Verdugo (1995), entendiendo que los estudiantes con dificultades en la adquisición y uso de la lectura y escritura requirieron de apoyos pedagógicos, en cuanto al uso de recursos y estrategias, para contribuir a su proceso de aprendizaje y alcanzar los objetivos establecidos.

Esta propuesta pedagógica se desarrolla en el IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva, en las sedes B y C de la jornada mañana. Para la investigación se toman como muestra a 23 estudiantes entre 5 y 13 años, pertenecientes a los grados de transición a quinto de primaria, quienes reciben acompañamiento pedagógico desde el área de orientación y educación especial, según el caso.

Se consideró importante trabajar con estudiantes con dificultades en las habilidades lectoras y escritas, algunos de ellos con discapacidad, sin embargo, esta propuesta pedagógica se encuentra diseñada para implementarse de forma flexible con todos los estudiantes en diversos contextos educativos, atendiendo específicamente al ciclo: inicial, I, II y III, puesto que allí se desarrollan los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

La implementación de la propuesta estuvo a cargo de ocho docentes en formación distribuidas en las sedes B y C (cinco en la sede B y tres en la sede C), cada

una contó con un grupo de trabajo de 3 estudiantes, con excepción de una docente en formación, quien trabajó con dos estudiantes.

Se escogen unas categorías específicas para desarrollar en la propuesta pedagógica que aporte a las habilidades de lectura y escritura y a la eliminación de barreras de aprendizaje que se encuentran en el contexto educativo. Del análisis del cuento “Elmer el elefante de colores” de David McKee (2013) emergen las siguientes categorías: selva, animales salvajes, familia y emociones. Los estudiantes tienen la posibilidad de ser trasladados a un nuevo ambiente de aprendizaje, que los invita a conocer e interactuar con nuevos lugares, elementos, personajes y situaciones. De esta forma, se busca favorecer sus representaciones y producciones escritas, puesto que su pensamiento, imaginación, y creatividad se ven potenciados.

El personaje principal del cuento es Elmer, un elefante de múltiples colores que vivía en compañía de su rebaño compuesto por elefantes grises, pero todos diferentes, después de querer ser del mismo color que los demás, Elmer comprendió que era su diferencia la que lo hacía único e irremplazable en su rebaño y esto permitía que los demás disfrutaran de su compañía y fueran felices.

Este cuento permite a los estudiantes reconocerse y reconocer en los demás todas las posibilidades y enriquecimiento que pueden llegar a brindar las características y saberes propios de cada sujeto. Así mismo, refleja la importancia, el respeto y el valor de la diversidad, y les enseña a los niños y niñas que en el transcurso de sus vidas se encontrarán con diferentes situaciones que deben saber resolver para vivir en armonía consigo mismos y con su comunidad.

A continuación, se exponen las intervenciones realizadas durante la implementación de la propuesta, se organizan de acuerdo con las fases planteadas desde la secuencia didáctica con el objetivo de verificar los resultados y analizar los factores que determinen la efectividad de esta.

Fase experiencial y de reflexión: Diseño de ambientes de aprendizaje e implementación de lenguajes artísticos.

Los ambientes de aprendizaje se diseñaron a partir del cuento “Elmer el elefante de colores” desde las categorías: selva, familia, animales salvajes y emociones, buscando aportar al fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritas a partir de las diversas representaciones de los estudiantes en estos espacios y la mayor comprensión a través del contacto con recursos materiales didácticos, audiovisuales y la implementación de los lenguajes artísticos.

Los lenguajes artísticos inmersos en estos ambientes aportaron al reconocimiento del espacio y de las posibilidades individuales de los niños y niñas para expresar e interactuar a través de la expresión corporal, la narración de cuentos, las rondas, las canciones infantiles y juveniles, los juegos de roles, la personificación de animales, etc.

Lo anterior, logró el enriquecimiento de experiencias individuales y colectivas que aportaron a la construcción de aprendizajes significativos, y al reconocimiento de las realidades en torno a la diversidad, puesto que todos evidenciaron que cada estudiante aportaba al ambiente desde múltiples formas dando valor a cada una de sus representaciones.

En seguida, se describen las actividades implementadas durante el diseño de ambientes de aprendizaje, así como los recursos materiales y pedagógicos empleados en estas experiencias.

La selva: el hábitat de Elmer.

Teniendo en cuenta el lugar donde se desarrolla el cuento “Elmer el elefante de colores”, se diseña el ambiente con la temática propuesta: la selva. A partir de este ambiente el estudiante logra reconocer la selva como territorio rico en diversidad de flora y fauna. Inicialmente, se realiza la lectura de todo el cuento, incluye en el espacio sonidos propios de la selva.

Al finalizar la lectura del cuento, se realiza la socialización grupal, para resolver preguntas e inquietudes que les suscitaron a los estudiantes. Seguido de esto, se interroga sobre los conocimientos que se tengan respecto al hábitat y a las características ambientales del mismo, complementando con datos interesantes referente al tema. Puesto que los estudiantes ya reconocen las características del hábitat de cada animal, se les pide que ubiquen las pinturas de los animales en el hábitat correspondiente, el cual se encuentra dentro del diseño de ambiente. Respondiendo a los lenguajes artísticos, se concluye con la lectura del poema “la selva”.

La familia de Elmer.

Continuando con el ambiente de la selva, se distribuye en el espacio árboles con diferentes tamaños, texturas y colores, cada uno tiene colgadas imágenes de elefantes y animales salvajes, se deja un árbol sin imágenes, puesto que es donde se desarrolla la actividad.

Se inicia la creación de la familia y amistades de Elmer, la cual será representada en el árbol dispuesto para la actividad. Para esto, se proporcionan imágenes de distintos animales salvajes para ser decoradas y ubicadas en el lugar que cada estudiante le asigne en el árbol. Como resultado se obtiene la elaboración del mural alusivo al árbol de la familia y amigos de Elmer construido entre todos desde los aportes de cada uno.

Para finalizar, se pregunta a los estudiantes acerca del rol que cumple su imagen en la representación que tiene cada uno del concepto y la experiencia de familia, enriqueciendo los saberes de todos y fortaleciendo la expresión de emociones, sentimientos e ideas. Gracias a esta actividad se reconocieron las dinámicas familiares en las que están inmersas los estudiantes y el papel de las familias dentro de las dinámicas que viven los estudiantes dentro y fuera del colegio.

La actividad tiene en cuenta recursos visuales elaborados por los estudiantes y las docentes a partir de las posibilidades brindadas desde las artes visuales.

Animales salvajes: Los amigos de Elmer.

Para esta actividad se proyecta el video del cuento “Elmer el elefante de colores “. En el transcurso del video se realizan las siguientes preguntas a los estudiantes:
¿Qué animales salvajes conoces? ¿Por qué los animales salvajes no viven en nuestra casa? ¿Dónde viven estos animales? ¿Sabes de qué se alimentan estos animales?

Luego de esto, se invita a los estudiantes a recorrer cinco estaciones, cada una es elaborada con uno de los animales salvajes presentados en el cuento (león, oso, iguana, tigre, hipopótamo). Los animales están dibujados con sus respectivas características, con la diferencia de que en sus cuerpos se encuentran partes del

cuerpo de Elmer, por ejemplo: en el oso se encuentra la trompa de elefante y en el tigre las patas de elefante.

Durante el recorrido los estudiantes identifican que hay partes en los cuerpos de estos animales que no les corresponden y que con estas se puede conformar la imagen de Elmer; así que para encontrar al elefante se pegan las partes de su cuerpo en una cartulina, de esta forma se obtiene a Elmer, elaborado por cada grupo. Estas actividades buscan además del encuentro con el ambiente, motivar a los estudiantes a tejer relaciones con sus pares, fortaleciendo el trabajo cooperativo y los aprendizajes significativos.

Emociones y fiesta con Elmer.

En el diseño de ambiente de la selva se ubican carteles de las diferentes emociones (feliz, triste, enfadado, sorprendido, avergonzado y asustado) y se hace uso de un dado gigante en el que se encuentran escritos los nombres de estas emociones por cada uno de sus lados. Se ubica a los estudiantes en círculo para que el dado sea lanzado en el centro y la emoción que quede al azar, sea representada haciendo uso de todo el espacio y el cuerpo (gestos, sonidos y movimientos). Se socializa con el grupo la temática trabajada reconociendo la importancia de las emociones y el manejo que cada uno puede darles.

Para finalizar, se invita a los estudiantes a la fiesta de despedida de Elmer, elaborada a partir del lenguaje musical. Las docentes acompañan al grupo en la elaboración de coreografías y baile libre, teniendo en cuenta las siguientes canciones: Divertido señor elefante - Dúo Tiempo de Sol, El Baile de los Animales. Los estudiantes

además de bailar desarrollan habilidades para interactuar con sus compañeros, comunicarse y participar.

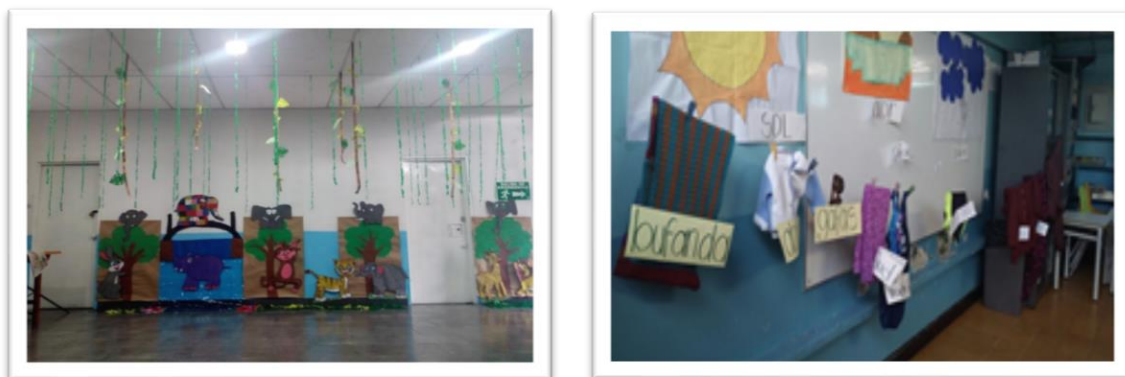


Figura 6. Ambientes de aprendizaje diseñados por las investigadoras.



Figura 7. Acercamiento al cuento Elmer el elefante de colores.

Nota: Fotografías tomadas por las autoras. Diseños de ambientes de aprendizaje.

Fase de conceptualización: Implementación de cartillas.

Durante la conceptualización de los aprendizajes, en cada intervención se trabaja en una o varias fases de cada cartilla, a partir de la temática que corresponda según la sesión. Esta implementación se articula con las categorías y las actividades propuestas desde los ambientes de aprendizaje implementados anteriormente.

Tabla VI.

Temáticas que desarrollan las cartillas en relación con las categorías emergentes.

Número de intervenciones	Categorías	Temáticas desarrolladas en las cartillas
2	Selva	La selva: el hábitat de Elmer
2	Familia	La familia de Elmer
3	Animales Salvajes	Animales salvajes: los amigos de Elmer
2	Emociones	Emociones y fiesta con Elmer

A continuación, se presentan las cartillas diseñadas en la propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer* determinando las fases que las componen y los procesos desarrollados según las dimensiones retomadas del primer instrumento de valoración.

Cartilla 0: Primeras huellas de Elmer.

La cartilla se estructura en cuatro fases teniendo en cuenta las siguientes actividades:

En la fase inicial, denominada *usemos las manos*, se plantean siete actividades enfocadas en la sensopercepción para el desarrollo de la percepción visual y la orientación espacial, pues se hace referencia al reconocimiento del cuerpo, específicamente de la mano, enunciando los nombres de los dedos, y su función para

señalar diferencias y relaciones entre imágenes presentadas (frutas, animales, y miembros de una familia).

En la segunda fase, denominada *mis primeras grafías*, se plantean seis actividades desde la coordinación motriz para el desarrollo de la motricidad fina, donde se inicia con las primeras representaciones de los niños. Se realizan garabatos indefinidos y definidos utilizando recursos materiales como papel, pinturas, crayones, colores, plastilina, etc.

En la tercera y cuarta fase, denominadas *mis primeros garabatos y dibujando con Elmer*, se plantean once actividades enfocadas en la sensopercepción para el desarrollo de la percepción visual, para lo cual se muestran una serie de imágenes de situaciones y personajes en las que se debe completar con rayas, líneas, bolas, montañas y remolinos.

Al final de la cartilla se encuentra una valoración donde se aplica lo aprendido para evidenciar el objetivo planteado.

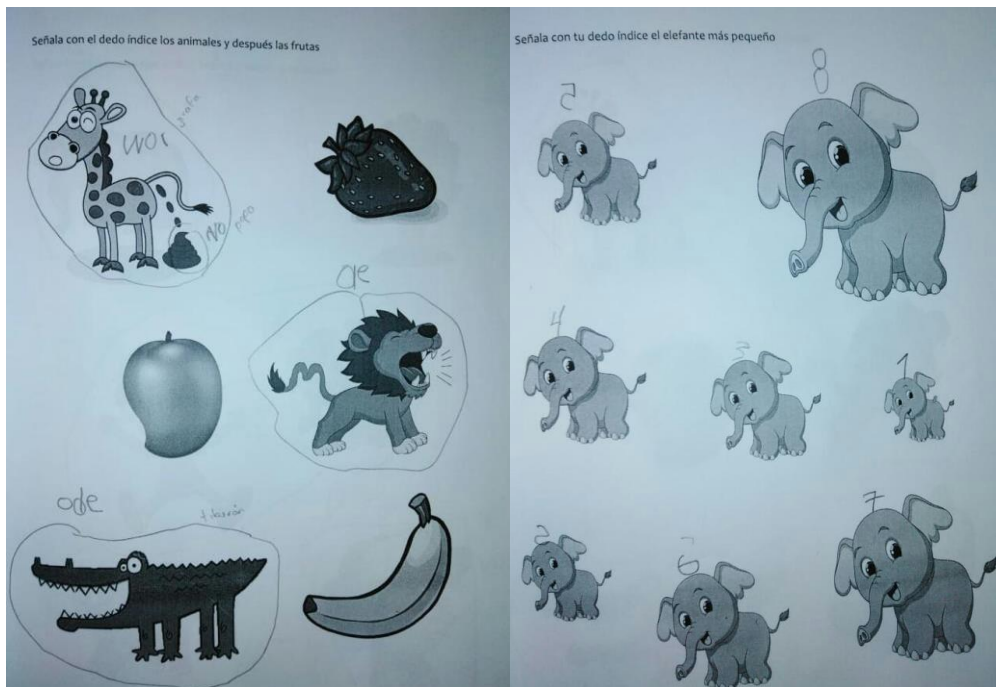


Figura 8. Actividades desarrolladas por los estudiantes.

Nota: Fotografías tomadas por las autoras. Actividades desarrolladas cartilla 0.

Cartilla 1: Conociendo a Elmer y las letras.

En esta cartilla se proponen ocho fases desarrolladas en las siguientes actividades:

En la fase inicial, denominada *garabatear con Elmer*, se plantean siete actividades enfocadas en la sensopercepción y la coordinación motriz, para el desarrollo de la percepción visual y la motricidad fina. Se busca que el estudiante identifique las imágenes y situaciones que se presentan, las nombre y las represente por medio de garabatos o dibujos, cada estudiante usa su propia forma de expresar y escribir en los espacios dispuestos.

En la segunda fase, denominada *descubrir y jugar con las letras*, se plantean dos actividades enfocadas en la sensopercepción para el desarrollo de la percepción visual

y auditiva. Se busca que el estudiante reconozca la forma y el sonido de algunas letras y las utilice en sus primeras producciones escritas, estas se encuentran escondidas en el contexto de la selva y deben ser reconocidas, otras se presentan individualmente y deben ser decoradas según los gustos del estudiante al seleccionar los materiales.

En la tercera fase, denominada *conocer las letras de colores*, se plantean cuatro actividades, enfocadas en la sensopercepción para el desarrollo de la percepción visual. Los estudiantes reconocen las letras que se encuentran disfrazadas y escondidas en los cuerpos de animales de la selva, luego de ser identificadas deben ser nombradas y representadas según se trabaje en la actividad.

En la cuarta fase, denominada *solucionar problemas con Elmer*, se plantean dos actividades, enfocadas en la sensopercepción y la coordinación motriz, para el desarrollo de la orientación espacial y la motricidad fina. Se busca que el estudiante recorra la forma de las letras, presentando caminos en forma de letras para que los animales encuentren sus alimentos.

En la quinta fase, denominada *buscar formas ocultas*, se plantean dos actividades que se enfocan en la sensopercepción y la coordinación motriz, para el desarrollo de la percepción visual y la motricidad fina. Se presentan imágenes de animales y plantas de la selva, los cuales esconden letras en la forma de sus colas, bocas, patas, alas, hojas, tallos y troncos; el estudiante las reconoce y las representa escrituralmente en los renglones dispuestos.

En la sexta fase, denominada *crear avisos divertidos*, se plantean tres actividades que se enfocan en la cognición, para el desarrollo de la clasificación y memoria. Se incluyen todas las letras de forma aleatoria, buscando ampliar el

conocimiento que tenía hasta ahora el estudiante de algunas letras trabajadas. El estudiante reconoce nuevas letras en las representaciones escritas que tiene el estudiante a partir de pretextos como situaciones significativas del cuento de Elmer, avisos divertidos y cartas de invitación que serán elaboradas contando con la creatividad de los niños y niñas.

En la séptima fase, denominada *enviar mensajes letrunos*, se enfoca en la cognición, específicamente en habilidades memorísticas. Contando con la identificación de nuevas letras, se busca que el estudiante utilice letras al azar, que, al ser representadas, envíen mensajes, recuerden momentos del cuento de Elmer y creen nuevas situaciones con los animales de la selva.

En la octava fase, denominada *experimentar con todas las letras*, se enfoca en la cognición y coordinación motriz, para el desarrollo de la memoria y la motricidad fina. Se busca que el estudiante escriba una carta dirigida por Elmer a todos los animales de la selva donde se realiza una reflexión acerca de lo maravilloso que es ser un elefante de colores. El estudiante deberá realizarla desde lo aprendido en el desarrollo de las actividades anteriores.

Al final de la cartilla se encuentra una valoración donde se aplica lo aprendido para evidenciar el objetivo planteado.

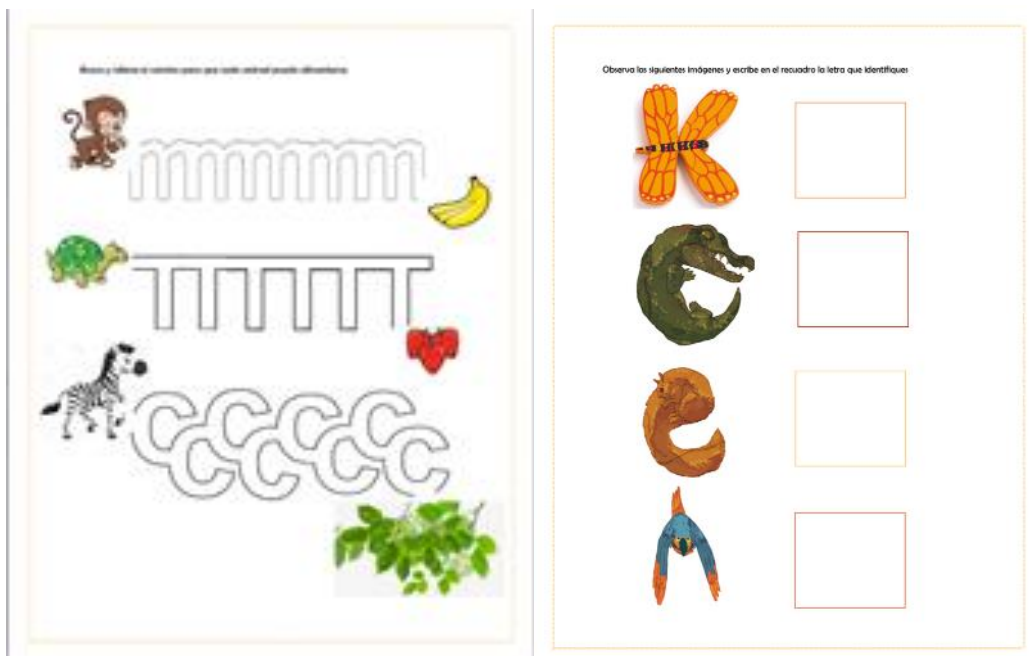


Figura 9. Actividades cartilla 1.

Nota: Fotografías tomadas por las autoras. Actividades cartilla 1.

Cartilla 2: Reconociendo las vocales con Elmer.

Se proponen ocho fases desarrolladas en las siguientes actividades:

Para la primera fase, denominada *silabear palabras con Elmer*, contiene ocho actividades que se enfocan en la sensopercepción y cognición, para el desarrollo de la percepción auditiva, visual y clasificación. Se trabaja el reconocimiento de imágenes a través de la separación de palabras por sílabas, apoyado desde las palmas, para hacer relación entre imágenes que contengan la misma cantidad.

En la segunda fase, denominada *silabear oraciones con Elmer*, contiene ocho actividades que se enfocan en la sensopercepción, coordinación motriz y cognición, para el desarrollo de la percepción visual, auditiva, la motricidad fina y la clasificación. Se inicia con la separación de sílabas teniendo en cuenta la relación directa con el

contexto, se pretende que, a partir del reconocimiento de las imágenes, se brinde un sentido oral y escrito.

En la tercera fase, denominada *reconocer las vocales*, se plantean ocho actividades enfocadas en la sensopercepción y la cognición, para desarrollar la percepción visual y la memoria. Se busca el reconocimiento, uso y escritura de vocales con mayúscula y minúscula, en ubicaciones silábicas de la palabra, por ejemplo, en la sílaba inicial.

Para la cuarta fase, denominada *enunciar las vocales*, se trabajan ocho actividades enfocadas en la sensopercepción y la cognición, para el desarrollo de la percepción visual, auditiva y la memoria. En la cual se busca la relación de las palabras con las sonantes y se reconoce las vocales utilizadas en la denominación de diversas imágenes.

En la quinta fase, denominada *escribir rapidísimo con vocales*, se plantean ocho actividades que se enfocan en la cognición, para el desarrollo de la clasificación y memoria. Se busca que se nombren las imágenes únicamente con vocales, del mismo modo se construyen relaciones entre ellas.

En la sexta fase, denominada *descubrir vocales perdidas*, se plantean ocho actividades enfocadas en la sensopercepción y cognición, para el desarrollo de la percepción visual y la clasificación. Se aborda el reconocimiento de vocales mayúsculas y minúsculas en imágenes abstractas y/o en la ubicación de cada una de ellas.

En la séptima fase, denominada *inventar oraciones con vocales*, se plantean siete actividades que se enfocan en la cognición, para el desarrollo de la memoria y

clasificación. Se desea que el estudiante nombre y escriba con sólo vocales las palabras y oraciones y, construya historias a partir del reconocimiento de las imágenes.

En la octava fase, denominada *hacer una carta con Elmer*, se enfoca en la cognición para el desarrollo de la memoria, a través de la disposición del espacio para que el estudiante realice su construcción final donde exprese a Elmer o los animales lo que él desee, sin desconocer lo trabajado durante todo el proceso.

Al final de la cartilla se encuentra una valoración donde se aplica lo aprendido para evidenciar el objetivo planteado.

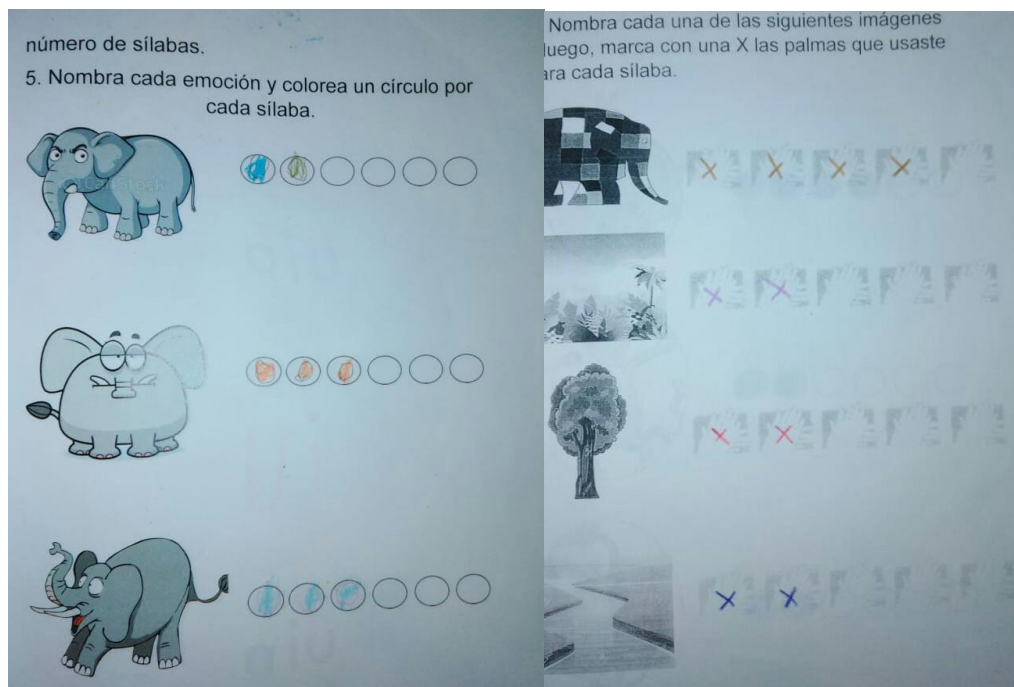


Figura 10. Actividades cartilla 2.

Nota: Fotografías tomadas por las autoras. Actividades cartilla 2 desarrolladas por los estudiantes.

Cartilla 3: Juguemos con Elmer y las letras.

Esta cartilla se encuentra conformada por 7 fases:

La fase inicial, denominada *jugar con Elmer y los sonidos*, enfocada en la cognición para el desarrollo de la clasificación y memoria. Busca que el estudiante identifique, una, asocie, divida y nombre la primera letra y las sílabas que componen una palabra, relacionándola con la imagen correspondiente.

En la segunda fase, denominada *descubrir las letras iniciales*, se enfoca en la cognición para el desarrollo de la clasificación. Pretende que el estudiante encuentre, busque, escriba, dibuje y juegue, con las sílabas iniciales del nombre que tiene cada imagen presentada, obteniendo apropiación de todo su proceso.

En la tercera fase, denominada *reconocer las letras con ayuda de Elmer*, se enfoca en la cognición para el desarrollo de la clasificación y memoria. El estudiante deberá buscar, jugar, encontrar y relacionar, las letras dadas con cada una de las actividades, dando lugar a la representación entre fonema y grafema y teniendo en cuenta las sílabas que la compone.

En la cuarta y quinta fase, denominada *encontrar las consonantes con ayuda de Elmer y encontrar juntos la palabra que falta*, se enfoca en la cognición para el desarrollo de la clasificación y creación. Se busca que el estudiante complemente, escriba relacione e invente palabras, para construir el fin de una frase presentada de una situación particular.

En la sexta fase, denominada *aprender con Elmer sobre las consonantes y sonantes*, se enfoca en la cognición para el desarrollo de la creación. Se debe realizar, generar y contar, lo que está sucediendo en cada situación presentada en una frase por medio de imágenes.

En la séptima fase, denominada *construir juntos un cuento*, se enfoca en la cognición para el desarrollo de la creación. Se busca que el estudiante cree una historia con las imágenes y actividades encontradas en las fases anteriores.

Al final de la cartilla se encuentra una valoración donde se aplica lo aprendido para evidenciar el objetivo planteado.

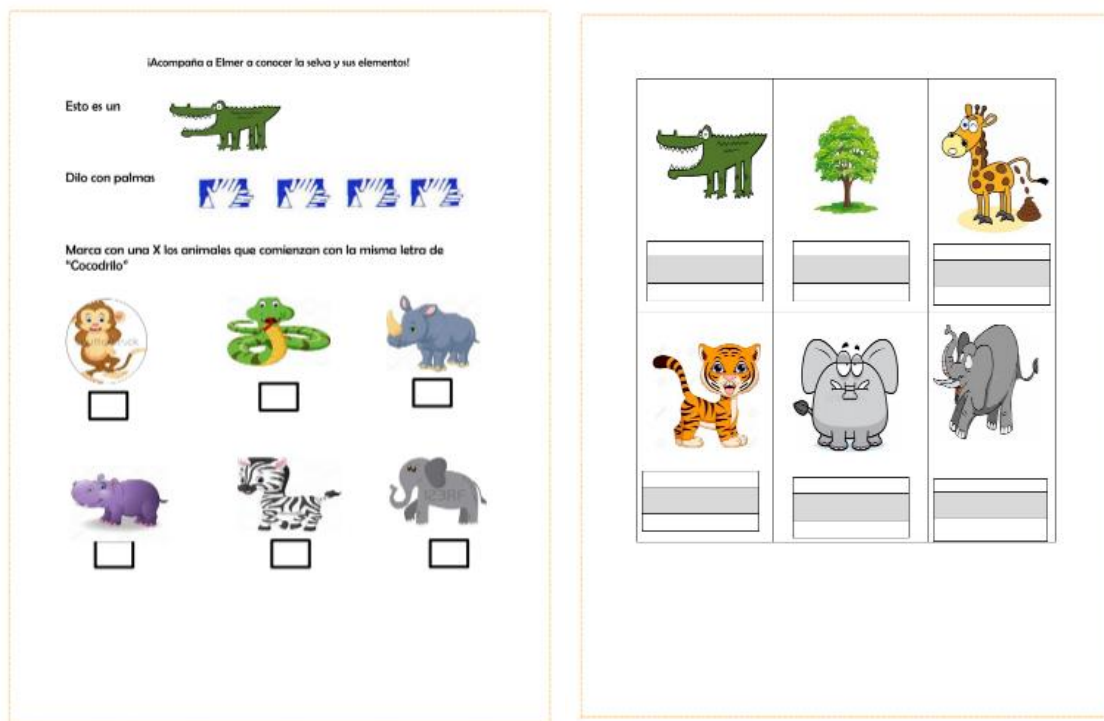


Figura 11. Actividades cartilla 3.

Nota: Fotografías tomadas por las autoras. Actividades cartilla 3.

Cartilla 4. Construyendo textos con Elmer.

Se encuentra conformada por 6 fases:

En la fase inicial, denominada *identificando mayúsculas y minúsculas con Elmer*, se plantean ocho actividades iniciales que se enfocan en la cognición para el desarrollo de la clasificación. Se busca que el estudiante comprenda e identifique en qué

momento se debe hacer un uso adecuado de las letras en minúsculas y mayúsculas, respondiendo a la norma gramatical.

En la segunda fase, denominada *aprendiendo a utilizar el renglón*, se plantean ocho actividades que se enfocan en la sensopercepción, para el desarrollo de la orientación espacial. Se busca que el estudiante utilice correctamente el uso del renglón, reconociendo su espacio al momento de escribir.

En la tercera fase, denominada *creando oraciones con Elmer*, se plantean ocho actividades enfocadas en la cognición para el desarrollo de la creación. Busca que los estudiantes a partir de la comprensión de los grafemas y fonemas, logre construir oraciones simples con una organización y secuencia coherente.

En la cuarta fase, denominada *buscando vocales vecinas con Elmer*, se plantean siete actividades enfocadas en la sensopercepción para el desarrollo de la orientación espacial. Busca que el estudiante comprenda la ubicación correcta de las vocales en las palabras.

En la quinta fase, denominada *conociendo sílabas locas con Elmer*, se enfoca en la sensopercepción y cognición para el desarrollo de la percepción auditiva y clasificación. Busca que el estudiante integre y comprenda e identifique la acentuación en cada palabra, a través de la separación de sílabas.

En la sexta fase, denominada *aprendiendo ortografía con Elmer*, se plantean cuatro actividades enfocadas en la cognición para el desarrollo de la memoria. Busca que los estudiantes no omitan, sustituyan o interpongan letras al momento de realizar sus textos y que utilicen un uso adecuado de signos ortográficos.

Al final de la cartilla se encuentra una valoración donde se aplica lo aprendido para evidenciar el objetivo planteado.

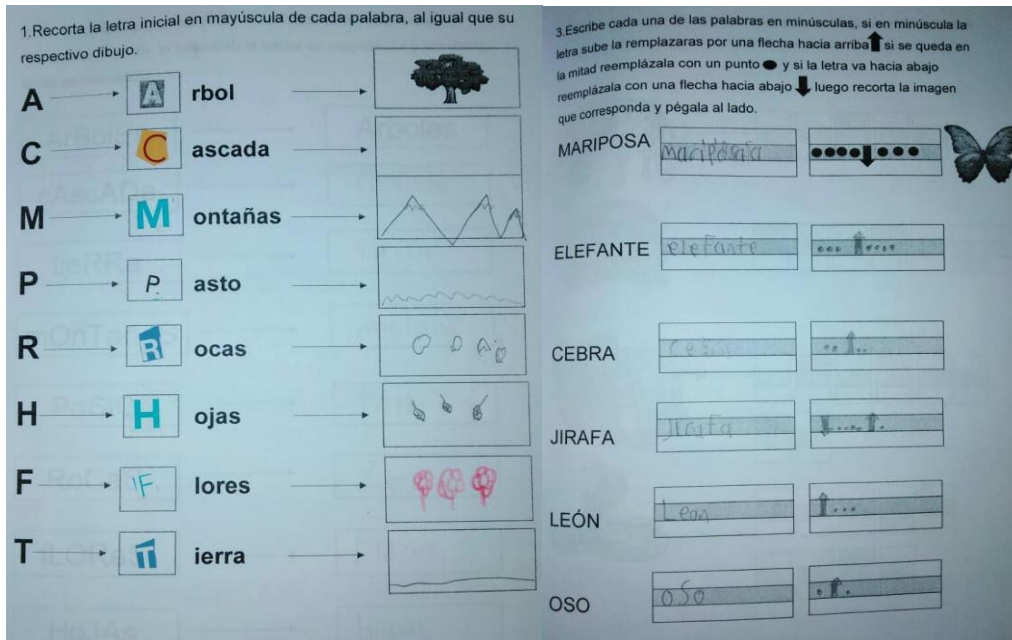


Figura 12. Actividades cartilla 4.

Nota: Fotografías tomadas por las autoras. Actividades cartilla 4 desarrolladas por los estudiantes.

Fase de aplicación: Integración curricular de la propuesta Una aventura con Elmer.

Buscando la articulación de la propuesta con el trabajo realizado por los docentes en las aulas, se propone un trabajo en conjunto, en el cual surgen aportes significativos para transformar metodologías que no corresponden con las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Por esta razón, desde las estrategias planteadas en las fases anteriores de la propuesta y en la implementación de estas en las aulas de clase, se brindan nuevas posibilidades a los docentes para el diseño de

sus intervenciones respondiendo a los procesos y necesidades de los estudiantes en el aprendizaje de lectura y escritura encontradas a partir del tercer instrumento de valoración.

Teniendo en cuenta lo anterior, el tercer instrumento de valoración permite que el docente reconozca las dificultades presentes en los estudiantes en los procesos de lectura y escritura y de esta forma la propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer*, responda a estas necesidades brindando las estrategias mencionadas en las fases anteriores, puesto que se enfocan en la comprensión y representación como elementos fundamentales para adquirir habilidades en la lectura y escritura. Así mismo, esta valoración permite reconocer la importancia de trabajar en torno al reconocimiento de las letras, palabras, frases y oraciones, comprensión de lectura, recuperación de la forma de las letras y palabras y producción escritural.

Es importante resaltar la importancia de los procesos lectores y escritos en los niños y niñas, puesto que estos aportan a la eliminación de barreras de comunicación, aprendizaje y participación. Las clases deben ser espacios de experimentación y los contenidos deben ser vivenciados por los niños siendo partícipes de sus propios aprendizajes. Para esto, es importante diseñar ambientes de aprendizaje en los que se traslade al estudiante a vivir la experiencia significativa para, luego de esto, consolidar el aprendizaje en actividades prácticas, como las propuestas por las cartillas elaboradas desde la presente propuesta.

En relación con los apoyos, es necesario continuar con la observación de los estudiantes, con mayores dificultades en lectura y escritura, en la interacción con sus compañeros y docentes evidenciando sus posibilidades y necesidades de apoyo

individual, buscando que se realicen los ajustes razonables en los contenidos desarrollados en las clases y que los estudiantes fortalezcan las estrategias de aprendizaje adquiridas durante las intervenciones de la propuesta pedagógica.

En seguida, se describen algunas de las actividades desarrolladas con el objetivo de contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura a partir de actividades basadas en el diseño de ambientes de aprendizaje, los lenguajes artísticos y la inclusión de actividades desarrolladas en las cartillas, promoviendo la integración de las estrategias desarrolladas en la propuesta *Una aventura con Elmer* en todas las áreas curriculares:

Cuento: La naturaleza.

Se realiza el diseño de ambiente en torno al tema del cuento: la naturaleza, implementando los lenguajes artísticos: artes visuales y literatura.

Cada estudiante cuenta con una hoja de papel para representar seis palabras generadoras (árbol, rama, sembrar, silla, abuelo, niños). Estas palabras pertenecen al cuento "La naturaleza", el cual se lee en voz alta, utilizando fichas con imágenes para apoyar la narración.

Los estudiantes completan espacios dispuestos en el cuento, con las palabras generadoras mencionadas anteriormente, para dar sentido al cuento. Para finalizar, se realizan trabalenguas, buscando completar también la palabra faltante, con la diferencia de que esta vez se pide que el estudiante realice su propia representación de la palabra.

En esta actividad el estudiante, logra representar las palabras propuestas, identificar algunos fonemas que son similares para la construcción adecuada del

trabalenguas, así mismo, reconoce la correspondencia grafema – fonema durante la lectura de este.

Durante el desarrollo de esta actividad, se relaciona la temática “los recursos naturales y su cuidado”, la cual se trabaja en el área de ciencias naturales. Se enfatizó en la tala de árboles y en cómo desde competencias ciudadanas se puede aportar para contribuir a la conservación del medio ambiente.

Fábula: La gratitud de la fiera.

El ambiente de aprendizaje se diseña utilizando materiales que representan el contexto de la fábula, es decir, la edad media. Además, se incluyen los lenguajes artísticos: literatura, expresión corporal y artes visuales.

Inicialmente, se realiza la lectura de “La gratitud de la fiera” pasando a realizar preguntas y percepciones acerca del cuento, buscando que la fábula sea significativa para el estudiante. A continuación, se le pide que lo represente por medio de una un dibujo teniendo en cuenta lo que cada uno comprendió.

Por último, se desarrolla una guía de apoyo en donde se pide al estudiante completar la frase, de acuerdo con el tema del cuento, esta guía está basada en la cartilla Juguemos con Elmer y las letras correspondiendo con las habilidades encontradas en los estudiantes en los procesos de lectura y escritura.

En cuanto al contenido de la fábula, suscita la explicación de la época en la que pudo suceder tal historia, enfatizando en características sociales y culturales de la edad media. Durante la presentación de la información, los estudiantes participan exponiendo

sus conocimientos frente a la época, la cual se está abordando desde el área de ciencias sociales.

Cuento: ¿A qué sabe la luna?

Para esta actividad se realiza el diseño de ambiente representando la luna, la montaña y los animales que participan en el cuento. A su vez, se incluyen los lenguajes artísticos desde la expresión corporal y el lenguaje musical.

Se inicia con la narración del cuento apoyado con imágenes, sonidos, canciones y se trabaja en torno a la expresión corporal en la representación de situaciones y animales. Seguido de esto, se realizan constantes preguntas en torno a las acciones que acontecen en el cuento. Durante las respuestas a las preguntas y situaciones emergentes, se elaboran reflexiones en torno al reconocimiento de las capacidades de todos los miembros de la sociedad, considerando la formación ética de los estudiantes.

Al terminar, se propone un ejercicio de identificación de las categorías gramaticales: sujeto, verbo y sustantivo. Esto se realiza con todo el grupo por medio de la presentación de oraciones cortas, relacionadas con el cuento, que contienen las categorías. Después, se plantean ejercicios escritos individuales para la identificación de las categorías gramaticales, en este momento, se brindan apoyos individuales a algunos estudiantes a través del uso de imágenes en representación de algunas palabras que conforman las oraciones.



Figura 13. Intervenciones en aula.

Nota: Fotografías tomadas por las autoras. Intervenciones en el aula de clase, brindando apoyos pedagógicos individuales requeridos.

Manual para docentes.

El manual dirigido a los docentes, basado en el desarrollo de la propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer*, es propuesto a partir del análisis de las intervenciones en aula, al evidenciar el desconocimiento de los docentes para identificar y brindar las estrategias necesarias a los estudiantes que presentan dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, se proporciona a los docentes, educadores especiales y demás profesionales interesados en la enseñanza de la lectura y escritura, un instrumento que les permita, a partir del reconocimiento de los apoyos que requieren los estudiantes, establecer las estrategias y didácticas pedagógicas necesarias para favorecer este proceso.

Por lo tanto, el manual se convierte en una guía para realizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje presentes en la propuesta, la cual es destinada a niños y niñas en edades comprendidas entre los 5 y 13 años que tengan dificultades en la adquisición y uso de la lectura y escritura, aclarando que puede ser implementada con todos los niños y niñas que se encuentren en este proceso, aportando a la comprensión y representación de realidades.

Este manual puede ser consultado en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1xmguEOysBqABPRPYdMqbyz11-gfNT72I?ogsrc=32>

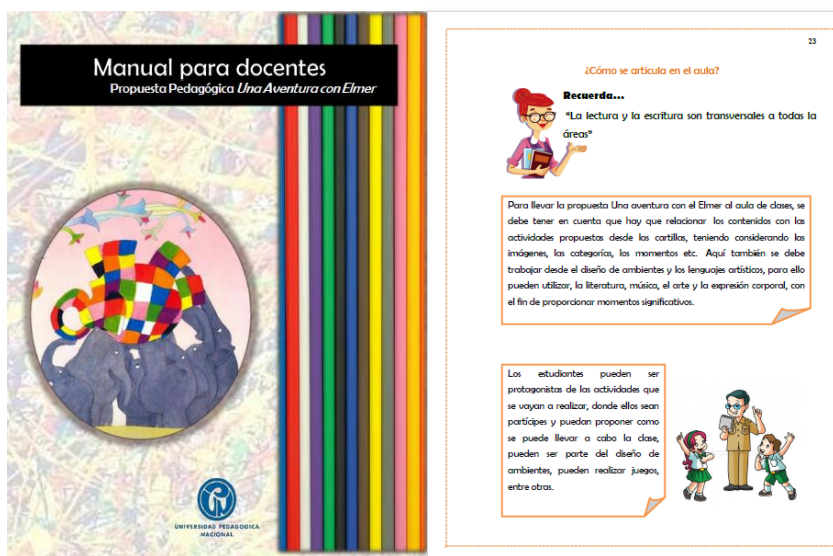


Figura 14. Manual para docentes.

Nota: Fotografías tomadas por las autoras. Manual para docentes basado en el desarrollo de la propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer*.

Resultados

A partir de las valoraciones iniciales, los estudiantes se distribuyen en cada una de las cartillas, pues como se mencionó anteriormente, cada cartilla responde a las etapas y estadios del aprendizaje de la lectura y la escritura. A continuación, se presenta la gráfica que determina la cantidad de estudiantes correspondiente a cada cartilla y la relación con los grados que actualmente cursan.

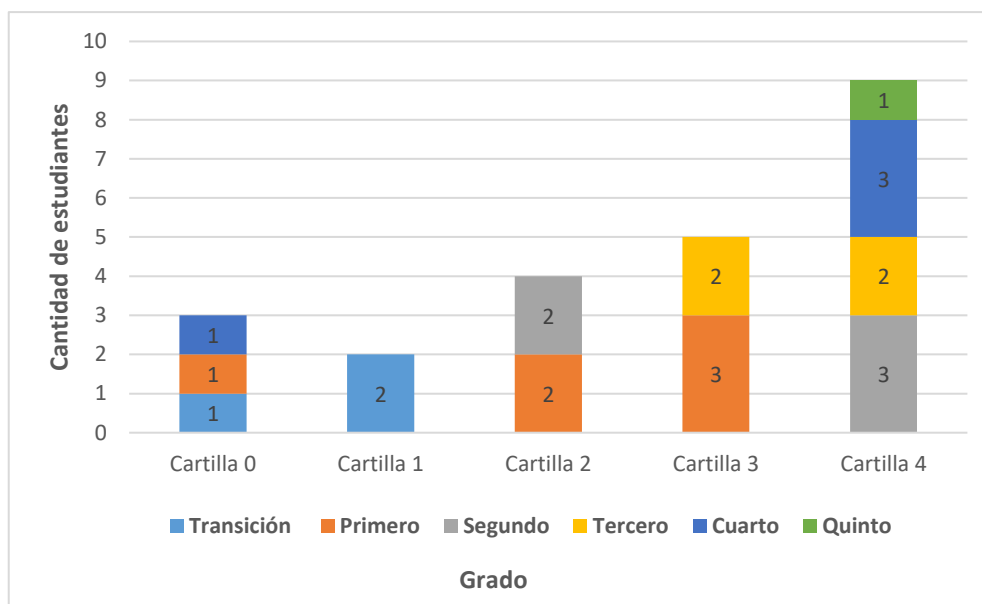


Figura 7. Distribución de estudiantes por cartilla

Nota: Diseñado por las autoras.

Teniendo en cuenta la distribución expuesta en la figura 7, se insiste en la importancia de elaborar valoraciones iniciales que permitan determinar la cartilla que se ajuste a la etapa y estadio de adquisición de la lectura y la escritura, pues las cartillas no se disponen para grados específicos, la asignación depende de las características particulares del estudiante.

En seguida, se presentan los resultados estructurados a partir de las fases que conforman la secuencia didáctica establecida desde la propuesta pedagógica:

Fase Experiencial y de Reflexión: Diseño de Ambientes de Aprendizaje e Implementación de Lenguajes Artísticos

Durante el desarrollo del proyecto, se evidenció que el diseño de ambientes de aprendizaje y los lenguajes artísticos permitieron que los 23 estudiantes participaran activamente en el proceso a través de la vivencia que cada uno experimentó.

En estas experiencias pedagógicas fue fundamental considerar las nociones previas de los estudiantes para dar inicio a la construcción, elaboración, representación e interpretación de las realidades, puesto que, esto construye aprendizajes significativos en la vida de cada uno.

Durante la interacción con el ambiente diseñado según la temática correspondiente, los estudiantes -en su mayoría- mostraron disposición para explorarlo, generaron preguntas frente a su estructura, se enriqueció el diseño desde la representación de sus experiencias y al ser contadas a los demás, se propició el diálogo e intercambio de ideas. Otros estudiantes, en principio, mostraron inseguridad y temor por expresar sus sentires, sin embargo, por medio de actividades basadas en los lenguajes musical, literario, corporal y visual, se fortalecieron las habilidades para comunicar sus intereses e ideas a través de distintos canales, demostrando sus posturas en torno, no solo a las situaciones que el ambiente permitió identificar, sino también articulando estas con sus experiencias y conocimientos previos.

Con lo anterior, se evidenció el desarrollo de la confianza en sí mismos, la libertad para plasmar sus ideas, la preocupación por el otro y la creación de vínculos

entre pares. Se acudió constantemente a las educadoras especiales en formación para que se generara el apoyo individual, promoviendo el uso adecuado de materiales y la distribución equitativa de estos. Así mismo, se indagó acerca de las situaciones plasmadas en las actividades artísticas o el ambiente de aprendizaje y la relación que estas poseen con la vida cotidiana.

Por otro lado, también se evidenciaron situaciones específicas en las que los estudiantes a causa de aspectos emocionales individuales no participaron en el desarrollo total de las actividades propuestas, aquí algunos de sus pares o las docentes en formación intervinieron para propiciar alternativas o el diálogo previo y así, generar una mejor disposición y no afectar negativamente el trabajo con sus compañeros, puesto que los niños, a lo largo de las intervenciones, mostraron su interés por ser escuchados y valorados desde su individualidad.

Cada estudiante requirió de tipos de apoyo distintos, desde el apoyo físico parcial hasta la supervisión para explorar el ambiente de aprendizaje y el desarrollo de las actividades artísticas, utilizando aquí, recursos como fichas con imágenes o simplemente la repetición de la instrucción verbal individualizada.

Sin embargo, se reconoce que el contexto en que algunos estudiantes se encuentran inmersos presenta diferentes situaciones de discriminación, rechazo, falta de aceptación y respeto por parte de sus compañeros. Siendo otra razón fundamental por la cual se diseñan ambientes de aprendizaje, que, a su vez, busca fomentar el descubrimiento de las capacidades y habilidades para representar con las que cuentan los estudiantes (necesidades, gustos, visiones del mundo, deseos, etc.), puesto que, reconocerse a través de otro sujeto permite escenarios de confianza y conexión entre

pares, eliminando situaciones de rechazo y exclusión y generando un comportamiento asertivo, tranquilo y respetuoso.

Fase de Conceptualización: Implementación de Cartillas

Cartilla 0. Las primeras huellas de Elmer.

En la interacción con esta cartilla, se logró evidenciar que hubo buena participación y motivación por parte de los estudiantes, con los tres se implementaron ajustes razonables (uso de fichas, ampliación de material y música) respondiendo así a las particularidades de cada uno de ellos. Para la expresión se recurrió al señalamiento deíctico como herramienta comunicativa, buscando la representación de emociones a partir de la comprensión de sus realidades.

Cartilla 1. Conociendo a Elmer y las letras.

Durante la implementación de esta cartilla, gracias a las experiencias significativas, se enriqueció la seguridad a la hora de expresar sus emociones y sentimientos por medio de la lectura y escritura. Se logró evidenciar un buen reconocimiento de vocales, el uso de las letras al azar, manejo de renglón, como también, fortalecimiento de la capacidad expresiva no solo verbal, sino también escrita, teniendo en cuenta que esto se maneja a partir de experiencias previas, dándole valor a creaciones literarias de cada estudiante.

Cartilla 2. Reconociendo las vocales con Elmer.

En la interacción con esta cartilla, se logró evidenciar la construcción de textos escritos comenzando desde los garabatos hasta la identificación y uso de las vocales, y en algunos casos consonantes, asociándolas con palabras e imágenes, atribuyéndoles su significado. Un punto en común fue el adecuado uso de la segmentación silábica,

con palmas, instrumentos musicales, el uso de su cuerpo y otras formas. Existe dificultad en mantener la atención, por lo cual se implementa la incitación verbal o gestual por parte de las docentes en formación y el uso de estrategias a partir de los intereses de los estudiantes. Lo anterior, fortaleció la seguridad y libertad en los procesos de lectura y escritura.

Cartilla 3. Juguemos con Elmer y las letras.

Durante la interacción con la cartilla 3, se logró evidenciar dificultad en algunos estudiantes en la relación entre los fonemas, grafemas, y la segmentación de sílabas en palabras largas lejanas a su contexto cercano. Por esta razón, se recurrió al uso de ajustes razonables y recursos materiales que aportaron a estos procesos, para favorecer la comprensión de los estudiantes y la producción escrita, encaminada a situaciones reales pertenecientes a su contexto.

Cartilla 4. Construyendo textos con Elmer.

A lo largo del desarrollo de esta cartilla, se pudo evidenciar la motivación, interés y autorregulación por parte del desarrollo de las actividades propuestas, en algunos casos se requería la repetición de instrucciones con el fin de que los estudiantes llegaran a comprender las actividades, como también se observó su conciencia fonológica en términos escriturales, con fluidez y rapidez en la producción de texto escritos, teniendo en cuenta la legibilidad, ortografía, separación de las palabras, adecuado uso del renglón, frases cortas y coherencia en los textos.

Fase de Aplicación: Integración Curricular de la Propuesta Una aventura con Elmer.

A partir de las actividades desarrolladas a lo largo de la propuesta, se identificó que la integración curricular aporta significativamente a los estudiantes, puesto que la exposición constante hacia los contenidos que se abordan en las diferentes áreas curriculares permitió relacionar los conocimientos en diferentes contextos. Este proceso se enriqueció por medio del uso de apoyos individuales para la expresión y representación, pues se consideraron diferentes canales comunicativos y la eliminación de barreras físicas, propiciando la participación de todos los estudiantes en el desarrollo de las actividades.

Los apoyos que más se utilizaron a lo largo del desarrollo del proyecto fueron: supervisión, incitación gestual y verbal, y apoyo físico parcial en intensidad intermitente y limitada.

Al finalizar la implementación de los planes de acción supeditados por la secuencia didáctica, se realizaron valoraciones finales a través de las actividades evaluativas de cada una de las cartillas, por lo cual a continuación se presenta, no solo el resultado de estas, sino también las dificultades y habilidades en los procesos lectores y escritos observadas.

Para más información sobre la asignación numérica de los estudiantes véase apéndice D.

Cartilla 0. Las primeras huellas de Elmer.

Estudiantes 1 – 5 -19

Se reconoce que la interpretación de la lectura la realizan a partir de objetos, imágenes o secuencias de estas, utilizando los gestos como lenguaje corporal o apoyándose de su cuerpo para la comunicación, permitiendo así, evidenciar que existe relación entre el aprendizaje actual con experiencias previas y significativas para los estudiantes, buscando siempre brindar sentido a sus concepciones.

No obstante, el desarrollo de cada uno de los estudiantes en la cartilla se encuentra íntimamente ligado con sus particularidades, es decir, en el estudiante 1, el proceso escrito se ve permeado por su dificultad en el proceso motor, pues este, aunque se desarrolla desde el agarre palmar, es posible alcanzar el garabateo controlado, representando trazos verticales, horizontales y circulares, utilizando diferentes colores para representar cada uno de estos.

Con el estudiante 5, se logró enriquecer su habilidad comunicativa, pues le costaba expresar de forma verbal, sin embargo, el estudiante presentó mayor empoderamiento para la toma de decisiones y la expresión de sus opiniones. En cuanto a la escritura, se mantuvo el agarre palmar, la elaboración permanente de márgenes, garabateo controlado y en ocasiones, la vocal a. Siempre busca llenar el espacio del papel dispuesto, primero se expresa gráficamente lo esencial y se finaliza dándole color a toda la hoja. Al terminar su producción escrita, no muestra interés por revisarla o realizar una lectura de esta, la interpretación se realiza a partir de preguntas que las docentes realizan.

El estudiante 19, en ocasiones sigue instrucciones para realizar las tareas, comprende las indicaciones dadas y presenta motivación frente a los ejercicios

presentados, se evidencia empatía y atención al presentarle contenidos desde el diseño de ambientes de aprendizaje y los lenguajes artísticos.

Realiza algunos garabateos que se asimilan a la forma de diferentes letras, elabora trazos discontinuos en pliegos de papel periódico, tiene un agarre palmar lo cual hace que sus trazos se realicen con más fuerza, hace uso de diferentes colores en sus creaciones.

Cartilla 1. Conociendo a Elmer y las letras.

Estudiantes 2-3

El estudiante 2 recupera la forma de algunas vocales y algunas consonantes, sin embargo, si se realiza un repaso intermitente sobre las vocales, estas son recuperadas durante la intervención y en la creación escrita se representa con las vocales que correspondan, esto se logra con incitación verbal.

Los procesos de transcripción se llevan a cabo de forma autónoma y sin dificultad en sus procesos motores, la planificación frente a lo que se construirá permanece a lo largo de la producción, incluso realiza un seguimiento visual de la cantidad de grafemas con el deseo de correspondencia de estos con lo que quiere expresar.

Al terminar su producción, comparte su significado con los espectadores, evidenciando seguridad y confianza en su creación literaria. En medio de la lectura de su producción, se focaliza en una vocal que reconoce y le toma más tiempo concluir el ejercicio. La conciencia fonológica aún se realiza desde cada grafema, no en lo global de una palabra, pero la lectura sí evidencia coherencia con las ideas previas a la producción escrita.

La estudiante 3 recupera la forma de algunos grafemas, reconoce todas las vocales y algunas consonantes, las representa haciendo uso de sus procesos motores. Durante la composición escrita, el proceso de transcripción se realiza sin dificultad. Sin embargo, existen dificultades para planificar lo que será representado, se tiene claro el objetivo del ejercicio escrito, pero la ejecución se desarticula de este.

Las producciones escritas, son leídas por la estudiante, respondiendo al contenido y enriqueciéndolo con otros relatos presentes en su memoria. Así, la lectura no se limita a la decodificación de la producción escrita, esta se ve permeada por la construcción de significados e ideas, el enriquecimiento del vocabulario y la fluidez verbal.

Cartilla 2. Reconociendo las vocales con Elmer.

Estudiantes 4-6-11-12-13-17-23

Inicialmente, vale la pena mencionar que el estudiante 4 no pudo realizar su valoración final, por motivos de retiro del colegio por condiciones familiares. Para los demás estudiantes se reconoce que:

El estudiante 6, utiliza las letras que conoce para construir palabras, la realiza al azar y no existe correspondencia entre cantidad de letras usadas con la cantidad de letras que cada palabra posee. En el momento de compartir su producción escritural, el estudiante se limita a emitir palabras sueltas, pues no siente la confianza para expresarlas, prevalece el temor por la no aceptación de su trabajo. Por lo tanto, el proceso lector de comprensión y acceso al significado, no se exterioriza, obstaculizando así, la percepción de las dificultades presentes durante la lectura.

La estudiante 11, construye frases desde palabras que le son conocidas, presentando mayor dificultad cuando se incluyen palabras nuevas. Elabora las frases sencillas haciendo uso de la fonética de las letras, sin embargo, confunde letras que tienen sonidos similares (c-s, m-n, q-c). En este proceso se invierte un periodo de tiempo extenso en el que las ideas son fácilmente olvidadas dejando las palabras en el uso de la memoria visual.

Se evidencia mayor dificultad en la comprensión global de textos y situaciones, debido a esto se limita la producción de nuevas ideas y la composición de textos con sentido, omite información que no es relevante para identificar la idea principal de la instrucción o del texto. Lo anterior también se debe al tiempo que toma para elaborar las actividades y el objetivo que se propone, siendo más importante el acto de copiar que el acto de crear.

La estudiante 12, presenta dificultades fono articulatorias que repercuten en la forma en que construye, representa y comprende las palabras, sin embargo, se evidencia que empieza a ser uso de conciencia fonológica para segmentar palabras en sílabas e identificar los sonidos de algunas letras buscando construir apropiadamente las palabras y representar sus ideas y comprensión de las actividades, partiendo el uso de sonantes y la inclusión de algunas consonantes.

En el proceso de composición escrita se presentan dificultades en la construcción de ideas, planificación de lo que se quiere escribir y revisión del sentido del texto. Lo anterior tiene correspondencia con el tiempo que toma para reconocer las letras apropiadas para armar una palabra, pasando por la memoria de trabajo visual y siendo así fácilmente olvidada la idea que se tenía para elaborar el texto.

La mayor dificultad de la estudiante 13, radicó en sus procesos de atención, esto hizo que en actividades donde requería discriminación, identificación, nominación y escritura de vocales. A la estudiante se le dificultaba relacionar y comprender, por lo cual permanente buscaba apoyo físico y verbal. Se evidencia la necesidad de trabajar desde la atención, la capacidad de almacenamiento tanto a corto como largo plazo de la información.

Con el estudiante 17 se logró la resolución de actividades de relación, esto ayudó a que comprendiera y desarrollara las actividades planteadas desde el programa *Una aventura con Elmer*. El estudiante comprende oraciones, pero posee dificultad para organizar y crear organizar, así como el uso de signos de puntuación y la lectura en voz alta de sus producciones. Por último, en la comprensión de textos, el estudiante requiere apoyo físico permanente para el proceso lector, puesto que le cuesta identificar el sentido de los textos.

El estudiante 23 inicialmente evidenciaba conocer las vocales, pero al transcurrir la implementación del programa, se observó la presencia de dificultades en la correspondencia fonema-grafema. Adicional a esto, el estudiante no reconocía ninguna sonante, ni construía palabras. A partir de las intervenciones, se evidenció que el estudiante reconoce las vocales desde el fonema y el grafema correspondientes, identificando la forma de las letras. Además, se fortaleció la producción escritural de palabras y aunque no se logró el uso de todas las letras, las omisiones son mínimas.

Cartilla 3. Juguemos con Elmer y las letras.

Estudiante 7-8-9-14-15

El estudiante 7 incluye en su producción escrita grafías de forma adecuada, no existe el uso de pseudolettras, pero en ocasiones utiliza letras desde su sonido, por ejemplo, para representar la palabra conejo, él escribe qonejo. En los procesos de planificación y traslación no hay dificultad, sin embargo, su composición escrita no posee revisión, lo cual dificulta la posibilidad de corrección o edición, afectando la lectura de su producción.

La lectura se desarrolla desde el componente fonológico, inicialmente es silábico y finaliza con la lectura global de la palabra, al determinar la palabra, se desarrolla la descodificación de esta y se expresa el significado que en su mente suscita. La construcción de ideas a partir de una creación literaria o situaciones que se planteen se torna enriquecida, pues el estudiante no se limita a lo que el texto expone, sino que lo relaciona con su realidad, sus experiencias y realiza preguntas que promuevan nuevos aprendizajes.

El estudiante 8, recupera la forma de letras para la construcción de palabras sencillas y cercanas a su contexto, procura escribir haciendo referencia a sentimientos y emociones. No obstante, a lo largo de su producción se evidencia interrupciones con la escritura de su nombre y menor coherencia entre grafemas al final de su producción, afectando así el proceso de planificación escritural. Su proceso lector se realiza desde la decodificación, se continúa con la expresión verbal de las ideas construidas durante este proceso, pasando así a la construcción de significados que correspondan al aprendizaje adquirido junto a sus saberes y cuestionamientos.

Para el estudiante 9, se reconoce que no existe dificultad en el proceso motor del estudiante, se evidencia una ampliación en el repertorio de letras usadas en el proceso

escrito, sin embargo, es notoria la inseguridad del estudiante para la escritura por sí mismo, puesto que, sigue recurriendo a sus compañeros o a los docentes para la escritura correcta de las palabras. En algunas situaciones, no existe cohesión entre lo expresado, buscando hacer repetición de ideas sin tener en cuenta el contexto.

Durante el proceso, se observó que la estudiante 14, pronunciaba y relacionaba de forma adecuada las sílabas para poder formar una palabra con coherencia, aunque aún se ve afectada la relación entre fonema y grafema, pues omite en muchas ocasiones las letras, se evidencia que para aumentar la comprensión de un texto es necesario el uso de imágenes. Cabe resaltar que logró comprender la relación que hay entre las vocales, consonantes y sílabas, logrando construir palabras cortas.

Se logró evidenciar que la estudiante 15 logró apropiarse la representación entre los códigos alfabético en la construcción de palabras y frases, donde relaciona constantemente sonantes, vocales y sílabas desde la comprensión fonética entre la ubicación de las letras en la palabra. También, hubo aprehensión de la decodificación de las letras, palabras y frases a través del uso de cuentos cortos, cabe resaltar que, esto se alcanzó por medio de incitación verbal de modo intermitente.

Cartilla 4. Construyendo textos con Elmer.

Estudiantes 16-18-20-21-22

El estudiante 16 tiene una buena legibilidad del grafema, construye historias sencillas de forma verbal y escrita, identifica minúsculas y mayúsculas, pero realiza sustitución, omisión y transposición de las letras al igual que la omisión de signos de puntuación y ortografía. En el proceso lector existe dificultad para la realización de análisis y comprensión de textos sencillos y complejos.

En el proceso escritural el estudiante 18 mantiene un buen uso del espacio del renglón e identifica de mayúsculas y minúsculas. No obstante, presenta dificultades en los signos de puntuación, ortografía y utiliza mucho tiempo en la realización de cada actividad. En la lectura se evidencia que realiza una comprensión correcta de los textos, pero sigue mostrando inseguridad en el momento de representarlo apoyándose de su cuerpo.

Se evidenció que el estudiante 20, ha adquirido mejor agilidad en su escritura, aprendió a manejar de manera correcta los espacios, su letra es más legible, relaciona fonema con grafema y comprende los textos escritos. Implementa signos de puntuación de forma adecuada, generando coherencia en sus producciones escritas. A través de sus producciones verbales y escritas realiza asociaciones entre sus experiencias previas.

El estudiante 21, se esfuerza por comprender las diferentes frases que lee, realizando preguntas en torno a ellas, con el proceso ha tomado conciencia frente a la utilización de letras mayúsculas, minúsculas y la organización correcta de las letras, adicional a esto, hace uso de reglas ortográficas y las aplica, aportando así a un fortalecimiento de su proceso escrito.

En el proceso escritural el estudiante 22 escribe, representa sus ideas de forma verbal y corporal, comprende historias sencillas con una secuencia correcta, realiza el manejo adecuado del renglón e identifica mayúsculas de minúsculas, pero omite signos de puntuación, ortografía, y en algunas ocasiones hace transposición de letras; en cuanto a la lectura se le dificulta realizar hipótesis o sacar ideas principales de los textos.

Análisis de Resultados

Por medio de la interpretación de los instrumentos de recolección de la información, bitácora, entrevista y cartografía social, se evidencia una serie de constantes o variables significativas, esta interpretación se da por medio del procedimiento inferencial que consiste en ir estableciendo categoría que responden a las tendencias analizadas y a las respectivas fases de investigación.

A continuación, se exponen las categorías emergentes en relación con las etapas de la Investigación Acción Educativa (IAE):

Tabla VII.

Categorías de análisis emergentes en relación con las etapas de la investigación.

	Etapa 1.	Etapa 2.	Etapa 3.
Categorías			
Lectura y escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Decodificación - Formas de representación - Aprendizaje palabra a palabra - Procesos simultáneos 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura, escritura y oralidad - Procesos transversales 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de experiencias - Habilidades para comunicar ideas - Enriquecimiento de vocabulario - Creación literaria con imágenes

Estrategias de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Desarticulación en métodos - Logros específicos - Herramientas pedagógicas - Dificultades en el seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación de recursos materiales - Coevaluación y autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Material adaptado - Diálogo - Recursos para segmentación silábica - Reconocimiento de nociones previas - Estimulación del ambiente
Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Sobreprotección y dependencia - Trabajo interdisciplinar - Rechazo y etiquetas 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambio de ideas - Habilidades comunicativas - Confianza y conexión
Reconocimiento propio y del otro	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de capacidades propias - Poca participación - Desarticulación docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo entre pares - Aceptación de capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Libertad y confianza - Interés por ser escuchado - Habilidades expresivas - Exploración y control del cuerpo
Apropiación de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de estrategias metacognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación - Experiencias y conocimientos

Apoyos	- Conductas inadecuadas	- Función del psicólogo, enfermera y madre (sombra)	- Incitación verbal
	- Procesos individuales escolares	- Apoyos físicos y verbales	- Repetición de instrucciones
	- Función profesional		- Uso de materiales
	- Dependencia		- Apoyos individualizados

A partir de las etapas de investigación que se llevaron a cabo durante la investigación y teniendo como referente las categorías emergentes mencionadas, se interpreta que:

Desde el proyecto se retomó la importancia del fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritas desde el desarrollo de representación y comprensión de realidades, puesto que algunos docentes utilizan metodologías tradicionales que no se ajustan a las necesidades y particularidades de los estudiantes, debido a que no consideran que la formación de los estudiantes tiene unas condiciones externas (sociales, culturales, históricas, políticas) que contribuyen al ser humano, como ser social, a establecer relaciones afectivas, lingüísticas, emocionales y culturales, que se generan a través del contacto con el otro, y es allí en donde la función de la escuela toma vigencia en los escenarios de socialización y aprendizaje, posibilitando la interacción, aceptación y reconocimiento de los otros.

Aunque el colegio retoma las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional en lengua castellana, la práctica que se lleva a cabo depende directamente del docente. En el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, la mayoría se enfocan en la

fluidez lectora y perfección en el código escrito, presentando una desarticulación entre los métodos abordados, donde se asume que los estudiantes deben cumplir ciertos logros para la apropiación, manejo y uso de las habilidades del proceso lector y escrito; acogiendo como herramienta de valoración una comparación constante entre los estudiantes que logran alcanzar estos niveles y a los que se les dificulta este proceso.

Dentro del colegio, se reconoce que existen algunas discrepancias entre la continuidad del seguimiento del trabajo de los estudiantes, el rol del educador especial y los docentes titulares o de área, que no permite un desarrollo en las habilidades lectoras y escritas de cada estudiante. Como es mencionado por Mejía (2012) en una de las pautas de la enseñanza de lectura y escritura procede, “la importancia de la presencia del docente de apoyo en el aula para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje, y elaborar las adaptaciones pertinentes”. Teniendo como resultado, un texto guía enfocado en la repetición de conceptos, que no permiten al estudiante desarrollar y representar sus concepciones frente a las temáticas que se están abordando.

El proyecto reconoce la importancia del acercamiento directo con la realidad del sujeto y las nociones o conceptos previos para aportar a los aprendizajes mediante textos significativos. Por esta razón, se otorga relevancia al uso de herramientas para presentar de diversas formas la información, que permita visibilizar las emociones y sentimientos de los estudiantes, dando sentido a los resultados y al proceso que lleva cada uno de ellos, reconociendo las necesidades y particularidades de los estudiantes para aportar a su proceso lector y escrito.

El estudiante no existe solo desde su representación mental del mundo, sino que en él interviene su existencia corporal, la cual se ve reflejada en nociones culturales, sociales y políticas, es por esto por lo que, se resignifica y se trae a lugar a ese estudiante que comprende y representa desde su corporalidad y realidad permitiendo una fluidez y espontaneidad en la comprensión, expresión y creatividad, aspectos fundamentales en el desarrollo de la lectura y la escritura.

Se tomó como base la metodología de la propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer* donde se trabaja a partir de situaciones significativas para el estudiante y las didácticas específicas que reconocen los saberes previos para así construir nuevos conocimientos, logrando que los estudiantes representaran desde el primer instante sus ideas, emociones, pensamientos e intereses, a través de dos estrategias pedagógicas como el uso de diseños de ambientes de aprendizajes y las cartillas.

La Secretaría de Educación Distrital tiene razón al afirmar que el diseño de ambientes de aprendizaje “se entiende como un proceso pedagógico y sistémico que permite entender desde una lógica diferente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Escuela” (2012, p. 28). Estos ambientes de aprendizaje contribuyeron a que el conocimiento transitara y se percibiera desde diversos canales para ser interpretado, apropiado y expresado por el estudiante y desde allí se construyeron aprendizajes significativos. Así mismo, se incluyeron los lenguajes artísticos los cuales comprenden el lenguaje musical, la literatura, la expresión corporal y las artes visuales, favoreciendo que el estudiante se reconociera así mismo en relación con su entorno, puesto que fue posible que identificara sus capacidades y posibilidades en la interacción con otros.

La cartilla por su parte permitió el reconocimiento de las comprensiones y representaciones que surgían de los estudiantes en textos dotados de sentido, que se realizaban desde múltiples formas como: dibujos, garabatos, pseudolettras, letras al azar y la codificación. Dentro del trabajo con la cartilla se implementó la separación por palmas para desarrollar la discriminación fonética de sílabas, esta estrategia fue apropiada por los estudiantes siendo utilizada en otros espacios.

Otro aspecto relevante dentro del proyecto, que no fue considerado como uno de los objetivos iniciales, son las relaciones que se establecen entre estudiantes – docentes, y, estudiante – estudiante. Se pudo identificar que el reconocimiento propio y del otro en las prácticas educativas, se veía afectado por el rechazo permanente por parte de la mayoría de los estudiantes hacia otros, en las actividades académicas realizadas en el aula de clase, por consiguiente, desde la implementación del proyecto se buscaron escenarios para favorecer su autorregulación en el proceso de aprendizaje, y la participación aportando al desarrollo de sus habilidades sociales, confianza en la ejecución de tareas y libertad al desarrollarlas.

En la interacción se logró el reconocimiento de los compañeros frente a sus capacidades y habilidades, estableciendo vínculos afectivos que permitieron que en la apropiación de los temas escolares se propiciara el apoyo entre pares, con lo cual se generó un espacio no solo de aprendizajes, sino de transformación con referencia a la percepción que se tenía de cada compañero.

Por último, se identificó que algunos estudiantes requieren de apoyos específicos para contribuir a su proceso de aprendizaje, entendiendo los apoyos desde Verdugo quien los concibe como *“las estrategias y recursos que se ajustan a los intereses de las*

personas para la capacitación frente a recursos e información en entornos específicos, aportando así al incremento de la interdependencia". (1995. p. 547). Dentro de estos, se utilizó la supervisión, la incitación gestual o verbal y los apoyos físicos parciales, los cuales se dieron a partir del acompañamiento de las educadoras especiales en formación y recursos materiales como fichas, imágenes, rompecabezas y pictogramas que respondieran a las necesidades y particularidades de cada estudiante, favoreciendo al desarrollo emocional, personal y social, permitiendo una mejor apropiación de los temas y generando su autodeterminación a la hora de ser partícipe de cada una de las actividades.

Hay que mencionar, además, que se contribuye a cambiar parcialmente la concepción del concepto de apoyo que tienen los docentes, puesto que se concebía desde una mirada asistencialista con la intervención de la sombra, enfermera y el psicólogo. Estos imaginarios se dan por considerar a los estudiantes incapaces y dependientes de realizar alguna actividad, dejando a un lado el papel fundamental que cumple el educador especial, siendo quien a partir de la valoración de los apoyos que requieren los estudiantes, diseña e implementa propuestas pedagógicas que respondan a dichas necesidades en la articulación con el equipo interdisciplinario.

Es así como desde el área de educación especial se busca minimizar las barreras de participación, socialización, comunicación y acceso al conocimiento, a las que se ven expuestas los estudiantes que presentan dificultades a lo largo de su proceso escolar.

Impacto de la Propuesta Pedagógica Una Aventura con Elmer

La propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer*, al ser construida en torno a la educación inclusiva en múltiples contextos con estudiantes de los ciclos inicial, I, II y III de la educación formal, permite no solo que se utilice para la enseñanza de la lectura y la escritura, sino que se promueva la transformación en las concepciones desde la enseñanza y el aprendizaje que se tienen en torno a estos procesos.

Es importante resaltar que, se impacta desde el sentido del abanico de didácticas y de recursos pedagógicos que se brinda a los docentes para que ellos, en la estructuración de sus planeaciones pedagógicas, los aborden en concordancia con las características de sus estudiantes, pues desde el carácter flexible de la propuesta, se da lugar a que los docentes reestructuren la implementación de esta según los requerimientos particulares.

Al mismo tiempo, se ofrecen instrumentos como los formatos de valoración para identificar las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, brindando puntos de partida y estrategias sobre los cuales los docentes pueden construir y reconstruir sus acciones pedagógicas, esta reconstrucción se refiere no solo a la implementación de las didácticas, sino también de las temáticas que guíen el desarrollo de la secuencia didáctica, los cuales dependen de los intereses y el contexto de los estudiantes.

Del mismo modo, esta reconstrucción respondería a la caracterización de apoyos individuales que los estudiantes requieren, entendiendo que *Una aventura con Elmer* es una propuesta que puede ser implementada con cualquier tipo de población, incluso

con estudiantes con discapacidad, puesto que está elaborada a partir de didácticas que permiten el acceso a la información por medio de distintos canales.

Por otro lado, se considera que es una propuesta que posibilita continuidad en la misma, pues teniendo en cuenta que la lectura y la escritura son procesos de aprendizaje que se aprenden y se utilizan a lo largo de la vida, sería necesario ampliar la cobertura del programa a los demás ciclos escolares, en los cuales se trabaje sobre la producción de textos orales y escritos con mayor contenido, en los que, además, se fortalezcan los componentes gramaticales.

Siguiendo con lo anterior, se concibe importante la articulación de la propuesta entre las áreas curriculares, es decir, que la lectura y la escritura no se limiten al área de lengua castellana, sino que, al considerar el carácter transversal de estos procesos, se realice un trabajo interdisciplinar a partir de *Una aventura con Elmer* que brinde mayor importancia a la comprensión y a la representación. Así, se aporta a los docentes, pues enriquecen su labor educativa y se fortalece los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de contenidos con sentido y experiencias significativas.

Conclusiones

Partiendo de la experiencia de trabajo llevada a cabo en el IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva en torno a la construcción de la propuesta *Una aventura con Elmer* mediada por el diseño de ambientes de aprendizaje, la implementación de los lenguajes artísticos y el uso de apoyos pedagógicos, se identifican resultados asertivos que desde su análisis contribuyen al carácter pedagógico y didáctico de la Educación Especial.

A modo general, se reconoce que la propuesta pedagógica *Una aventura con Elmer* permite que los estudiantes reconozcan la lectura y la escritura como procesos que conllevan a leer, expresar, proponer y construir en colectividad según los contextos y situaciones significativas, es decir, otorgan mayor importancia a la representación y comprensión que a la decodificación.

La implementación de los lenguajes artísticos, el diseño de ambientes de aprendizaje y el uso de apoyos individuales generaron el enriquecimiento de las didácticas empleadas para la enseñanza y el aprendizaje en el aula, convirtiéndose en un espacio que permitió a los estudiantes recrear su realidad, soñar, crear e imaginar. Al mismo tiempo, se promovió el aprendizaje de la lectura y la escritura en todos los estudiantes, quienes desde sus particularidades representaron sus sentires a través de distintos canales de expresión y comprendieron los contenidos enseñados a partir de la dialogicidad.

De este modo, es posible afirmar que implementar didácticas que tengan en cuenta la comprensión y la representación como base para la adquisición y uso de la lectura y la escritura, se disminuye la probabilidad de que surjan dificultades en dichos procesos,

puesto que al propiciar diferentes formas de leer y escribir, se posibilita la confianza durante las construcciones lectoras y escritas, y esto conlleva al reconocimiento individual de las capacidades y el empoderamiento en los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, es importante comprender que dentro de las didácticas que se utilicen en la enseñanza también interfieren las características individuales de los estudiantes, a las cuales se debe responder. Por lo tanto, se entiende que los apoyos pedagógicos pueden ser requeridos por cualquier estudiante a lo largo de la vida escolar, pues las dificultades en lectura y escritura no se dan únicamente por condiciones intrínsecas sino también por factores externos, que influyen en el estudiante.

Al estructurar las acciones pedagógicas considerando el tipo e intensidad de apoyo que el estudiante requiere, se promueve la comprensión y apropiación de los elementos metodológicos, pedagógicos y didácticos de la propuesta, tales como la segmentación silábica desde el componente fonológico y en general, la producción oral y escrita libre. Así mismo, al reconocer las particularidades existentes en el ámbito escolar, que, sin relacionarlas directamente con discapacidad, se permite contemplar las capacidades y habilidades de todos los estudiantes, aportando de manera significativa a la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva.

Finalmente, se reconoce que la propuesta pedagógica *una aventura con Elmer* puede ser implementada en otros contextos de aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades lectoras y escritas con diferentes poblaciones a través de la representación y la comprensión.

Bibliografía

ABC del educador (2003). Modelos educativos pedagógicos y didácticos. Ediciones SEM. Bogotá, Colombia.

Acosta, L., Guerrero, A & Torroledo, Y. (2016). *Gestión educativa para la atención de las dificultades específicas de aprendizaje en la básica primaria del Colegio Rural Quiba Alta*. (Tesis de maestría. Universidad Libre) Bogotá, Colombia.

Apolindar, S. (2015). *“Electri Lectores” Prototipo de herramienta para apoyar el proceso de aprendizaje de la lectura en niños de 5 y 6 años*. (Cartilla de Tesis de Grado. Pontificia Universidad Javeriana de Cali). Cali, Colombia. Recuperado de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8668/Electri_lectores.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arias, A. & Jiménez, H. & Tarsicio, A. (2015). *Ambiente pedagógico y didáctico y línea de investigación en pedagogía y didáctica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria*. (Tesis de pregrado. Universidad de Cantabria.) Cantabria, España. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7821/ArroyoGutierrezRaquel.pdf?sequence=1>

Ávila, N, Bautista, L, Benavides, Y, Forero, M, León, L, Moreno, S, Verano, D & Viveros, L. (2016). *Empoderarte*. (Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional). Bogotá, Colombia.

Benítez, L., Cabañero, J., Sobrino, M. y Viadero, D. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid, España. Recuperado de

<https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57729/LECTO-ESCRITURA.pdf/c31e10fb-5419-472e-b765-272e66f9b540>

Bocachica, A. y Sanabria P. (2007). *Construcción del proceso lecto escritor en niños de primer grado del colegio agustiniano norte a través del programa letras*. (Tesis de grado de especialización. Universidad Agustiniana). Bogotá, Colombia.

Recuperado de <http://repositorio.uniagustiniana.edu.co/handle/123456789/290>

Corral, A. (1997). Revista Didáctica, lengua y literatura. *El aprendizaje de la lectura en la escuela infantil*. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9797110067A/19853>

Cordeu, C. (2008). *Reflexiones en torno a la inclusión socio-comunitaria de personas con Discapacidad Intelectual, escuchando la voz de sus protagonistas*. (Tesis de maestría. Universidad de Chile). Santiago, Chile. Recuperado de:

http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/cordeu_c/sources/cordeu_c.pdf

Duarte, J. (2003). Revista Estudios Pedagógicos. *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. (29). [pp 97-113]. Universidad Austral de Chile.

Valdivia, Chile. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130007.pdf>

Fajardo, R. (2016). *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. (Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia). Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/52013/1/52824660-2016.pdf>

Green, E. (2013). *Expresiones artísticas como estrategia para el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación*. (Tesis de pregrado. Universidad Rafael Landívar)

Quetzaltenango. Guatemala. Recuperado de

<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Green-Estela.pdf>

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*.

México D.F. The McGrawHill..

Izaguirre, M. (2012). *Intervención educativa en niños y niñas con dificultades*

específicas de aprendizaje relacionada con el conocimiento y disposición en los

docentes de las escuelas de aplicación del departamento de Comayagua. (Tesis

de maestría. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán).

Tegucigalpa. Honduras. Recuperado de:

<http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/intervencion-educativa-en-ninos-y-ninas-con-dificultades-especificas-de-aprendizaje-relacionada-con-el-conocimiento-y-disposicion-en-los-docentes-de-las-escuelas-de-aplicacion-del-departamento-de-comayagua/>

Kereki, I. (2003). *Modelo para la creación de entornos de aprendizaje basados en*

técnicas de gestión del conocimiento. (Tesis doctoral. Universidad Politécnica de

Madrid) Madrid, España. Recuperado de <https://www.ort.edu.uy/fi/pdf/Tesis.pdf>

Lavigne, R y Romero, J.F. (2005). *Dificultades específicas de aprendizaje*. En Junta de

Andalucía (Eds.), *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de criterios*

diagnósticos. Vol. 1. (pp. 39-75). Andalucía: Consejería de Educación.

Lowenfeld, V. (1973) *Significado del arte en la educación*. En Brittain, W & Lowenfeld,

V. (1979)., *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. (pp. 15-37).

Recuperado de:

http://www.chubut.edu.ar/concurso/material_concurso_13_7_12/Lowenfeldcap1.PDF.

Manjarrez, León, Currea (2014). *Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Ambientes enriquecidos, aprendizajes significativos*. (pp. 7-27).

Manual de Convivencia (2017). Colegio Marco Antonio Carreño Silva.

Mapa de Localidades de Bogotá. (2013). Recuperado de

<http://www.bogota.gov.co/localidades/mapa>.

McKee, D. (2013). Elmer el elefante de colores. (Elmer. Álbum ilustrado). E-book.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Programa Letras: Propuesta Pedagógica para la Construcción Inicial de la Lengua Escrita*. Entrevista. Recuperado de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-168911.html>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2011). *Un programa diferente enseña otra manera de aprender a leer y escribir*. El Tiempo. Colombia. Recuperado de

<https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-265246.html>

Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento 21. *El arte en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. (pp. 13-21).

Moreno y Rabazo, M. (s. f.). *Valoración de las dificultades de lectoescritura en niños, adolescentes y adultos*. Universidad de Extremadura. España. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6023005.pdf>.

Negret, J. (2013). Programa Letras. En J. C. Negret, Alfa (Vol. I) Colombia: HyG Editorial.

- Palacios, A. (2008). Modelo social de la discapacidad orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Grupo editorial CINCA. Madrid.
- Peñaherrera. C. (2016). *Los clubes escolares y la inteligencia emocional de los estudiantes de séptimo año de educación general básica de la escuela isidro ayora de la ciudad de Latacunga provincia de Cotopaxi*. (Universidad Técnica de Ambato). Ambato. Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/20095/1/Tesis%20Catherine%20Pe%C3%B1aherrera%20con%20firmas.pdf>.
- Ramos, J. (2013) Revista Iberoamericana de Educación. *Discapacidad intelectual y enseñanza de la lectura*, 1 (34), [201-216]. Universidad de Extremadura. Badajoz, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6023007.pdf>
- Restrepo, B. (2004), Revista Educación y Educadores. *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico.*, núm. 7, 2004, pp. 45-55. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Sabina, H, Mancilla, I & Serrano, E. (2005). *El poder de la cartografía del territorio en las prácticas contra hegemónicas*. Recuperado de: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4034/1/FPF_PTPF_01_06_93.pdf.

San Román, E. (2014). Metodología participativa según ciclo de aprendizaje ERCA.

Recuperado de: erf-

ingenieros.com/Dochuanuco/manual_metodo_san_roman.pdf

Savater, F. (2005). El sentido de educar. Altablero, número 34. Recuperado de:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87611.html>

Secretaría de Educación Distrital. (SED). (2012). *Ambientes de aprendizaje:*

Reorganización curricular por ciclos. Vol. 1. (pp. 27-53).

Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M. (2010).

Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad. Siglo Cero, 41 (1), 7-22.

Torres, C., Caro, E y Paniagua, E. (2015). *Los lenguajes artísticos como mediadores culturales en las prácticas de lectura y escritura* (Tesis de grado. Universidad de Antioquia) Medellín, Colombia. Recuperado de

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2036/1/PA0932_CristianTorres.pdf

Unesco, (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Publicado en Chile.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>.

Universidad Pedagógica Nacional. (S, f.) *Líneas de investigación. Investigación como Proceso Formativo*. Recuperado de

<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397&idn=10350>.

Valverde, Y. (2014). *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros*. Revista Fedumar Pedagogía y

Educación. Recuperado de

http://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf.

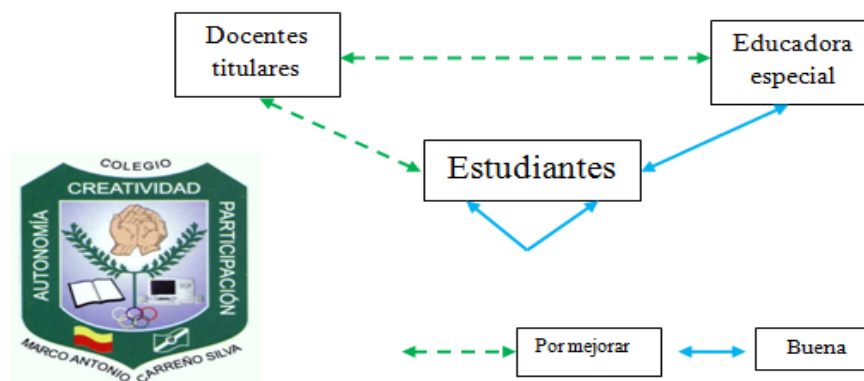
Verdugo, M. A. (1995). *Las personas con retraso mental: El cambio de paradigma de 1992*. En Verdugo, M. (1995), *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. (pp. 524-536). España: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Vygotsky. (2006). *La propuesta de Vygotsky: la psicología socio histórica*. Brasil

APÉNDICES

A. Cartografía social Sedes C y B.

Sede C



A partir de la cartografía social realizada durante la observación participante, se llega a la caracterización de las siguientes relaciones:

- Estudiantes-estudiantes:

Se reconoce que las barreras más frecuentes entre los estudiantes se dan desde la concepción errónea hacia las personas con discapacidad, se piensa que sólo estas personas necesitan ayuda porque poseen una condición particular.

Es así como se desconoce que todos los estudiantes en alguna situación de su vida requieren de apoyos pertinentes para su desenvolvimiento académico y personal. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes son actores activos en el proceso de sus compañeros, se encuentran pendientes y del mismo modo, motivan para que todos puedan culminar sus actividades.

- Estudiantes-educadora especial

Se evidencia la importancia de los procesos inclusivos y la diversidad desde el pleno ejercicio de la praxis relacionando la teoría con la práctica en el aula de clase. Así, se percibe que la educadora especial muestra participación activa en los procesos académicos de los

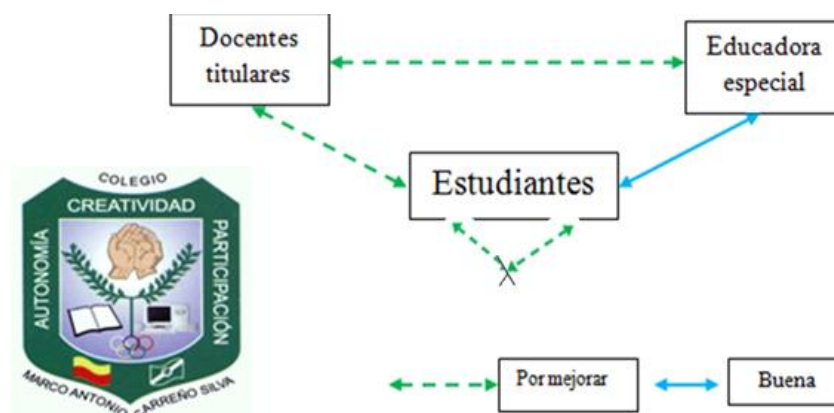
estudiantes, analizando y estableciendo planes de apoyo individualizados considerando sus requerimientos.

- Docentes titulares – estudiantes:

La relación entre docentes titulares y estudiantes puede mejorar si se implementan estrategias y ajustes razonables para el desarrollo del estudiante en el aula, teniendo en cuenta metodologías que faciliten la comprensión de los temas abordados en clase, y considerando las metas expuestas para el periodo académico. De este modo, se pensaría en métodos de enseñanza alternativos, que ayuden a fortalecer y comprender estos procesos educativos.

- Educadora especial-docentes titulares:

Se identifica que, aunque la educadora especial realiza un seguimiento con todos los estudiantes que lo requieren, esto se realiza por lapsos cortos y únicamente de forma individual. Los docentes titulares implementan de manera autónoma sus estrategias pedagógicas con todos sus estudiantes, sin considerar que es necesario establecer ajustes razonables según los requerimientos de los estudiantes.

Sede B

Desde la observación participante se determinan las siguientes relaciones:

- Estudiantes-estudiantes:

Se identifica que los estudiantes interactúan dependiendo de las variables extrínsecas o intrínsecas que los rodean. Es el caso de la inclusión de los estudiantes con discapacidad durante el juego, este se da de manera espontánea, no existe rechazo alguno hacia el otro. Sin embargo, la participación se supedita por factores individuales, como el interés, bienestar físico o emocional.

Por otro lado, se observa que en el aula prima la búsqueda de aceptación y/o reconocimiento por parte de los docentes o compañeros durante el apoyo a los procesos escolares de los estudiantes que lo requieren, es decir, este no se realiza netamente por aportar al desarrollo del otro, sino por condicionamiento del docente.

- Estudiantes-educadora especial:

Existe interés y acompañamiento permanente por parte de la educadora especial en los procesos escolares de los estudiantes en general. Cabe mencionar que, este acompañamiento se realiza no sólo frente a condiciones académicas, sino también en torno a factores que intervienen en el desarrollo integral. En cuanto a los estudiantes, se refiere que presentan gran motivación por el seguimiento de los planes de apoyo que la educadora especial plantea, así

como la empatía durante el desarrollo de estos. De este modo, se determina que la relación aporta significativamente a la labor de la educadora especial, y al desarrollo de los estudiantes.

- Docentes titulares – estudiantes:

La interacción entre docentes titulares- estudiantes se determina por la apropiación, el interés y la búsqueda de metodologías por parte de los docentes que permiten potenciar el aprendizaje en los estudiantes, así como su participación en este. De este modo, se genera que los estudiantes se desenvuelvan en el aula a partir del interés por aprender, en un ambiente que propicie la expresión de sus sentires. Sin embargo, existe una situación particular donde no hay disposición por parte del docente hacia el seguimiento académico de los estudiantes, afectando así el aprendizaje de estos. Por ende, se caracteriza a esta relación desde aspectos por mejorar.

- Educadora especial-docentes titulares:

La relación entre docentes titulares y educadora especial se encuentra permeada por el reconocimiento de habilidades y barreras que influyen en el desempeño escolar y la disposición de los docentes hacia el acompañamiento, seguimiento y elaboración de estrategias, para que se permita la articulación del proceso académico e integral de los estudiantes. Es decir, no se abordan metodologías separadas, sino que se busca un hilo conductor para el proceso de aprendizaje, desde el seguimiento individual que puede guiar la educadora especial pero que trasciende directamente en las aulas y que lo continúan, las docentes titulares puesto que son ellas quienes conviven la mayor parte de la jornada con los estudiantes.

B. Transcripción de entrevistas.

Entrevista dirigida al coordinador del IED Marco Antonio Carreño Silva

Nombre: Manuel José Medina Petro

Profesión: Licenciado en filosofía y Magister en Educación

Cargo: Coordinador de las sedes B y C

Fecha de entrevista: 22 de agosto de 2018

<p>1. Teniendo en cuenta que las dificultades en lectura y escritura son recurrentes en los estudiantes de los diferentes cursos ¿qué apoyos brinda la institución para atender a estos estudiantes?</p>	<p>Hasta donde tengo conocimiento, dentro de los apoyos que ofrece la institución está el fortalecimiento curricular de estas temáticas de lectura y escritura, esto se puede evidenciar en que la asignatura de lengua castellana que es una de las que mayor intensidad horaria tiene, pues supera a las demás asignaturas, (8 horas a la semana) ya que implementamos el proyecto LEO (lectura, escritura y oralidad). En este momento no podría decir que esto tenga un resultado, pues todavía no tenemos esta fase de evaluación, ya que estas modificaciones apenas llevan un año de implementación, es decir, que seguramente en dos o tres años podremos decir si ha tenido o no algún resultado.</p> <p>Sin embargo, a través de los procesos de evaluación que vienen adelantando los docentes se evidencia un avance en los procesos de lectura y escritura, pero es necesario continuar con unos procesos de ajustes, tales como: tener presente el plan lector, solicitar apoyo de los proyectos que se adelantan desde la sede principal con el tema de la biblioteca que está vinculada con la maleta viajera y demás propuestas para fortalecer la lectura y escritura en los niños.</p>
<p>2. ¿Qué tipo de flexibilización en el currículo se realiza a estudiantes con dificultades en lectura y escritura?</p>	<p>Desconozco si hay unos antecedentes legales pero, los referentes que yo tengo, especialmente es el decreto 2105 de 14 de diciembre de 2017, plantea que desde la parte de Educación Especial deben existir los PIAR, pues básicamente las compañeras que están asignadas para el acompañamiento de inclusión de Educación Especial lo que deben hacer es que cada uno de los niños que está en la institución se le debe realizar un ajuste o flexibilización curricular de acuerdo a sus necesidades; esto lo socializa la educadora no solamente con el docente de aula, sino con el padre de familia puesto que se inicia un proceso de acompañamiento.</p>

<p>3. ¿Cuáles considera que son las posibles falencias de los procesos lectores y escritos de los estudiantes y del colegio?</p>	<p>Una de las falencias es el acompañamiento que hay desde casa, es decir, no es suficiente con los procesos que se llevan a cabo en la institución, pues no es solo responsabilidad de ella generar hábitos de lectura y escritura en los estudiantes, ya que si no hay una corresponsabilidad desde casa difícilmente se pueden tener unos buenos resultados con los niños.</p>
<p>4. ¿Qué impacto han tenido los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, planteados por los docentes a los estudiantes?</p>	<p>Hay impactos muy positivos, por ejemplo, el colegio ha tenido reconocimientos a nivel externo de concursos de cuentos en los cuales han participado niños en categorías que van desde segundo de primaria, en el año 2017 hubo un logro en este aspecto, por esto considero que el trabajo que se está haciendo si bien es lento está empezando a dar sus frutos y estoy convencido que más adelante se van a dar mejores resultados.</p>
<p>5. ¿Ha evidenciado algún apoyo por parte de Secretaria de Educación frente al material para la enseñanza de la lectura y escritura?</p>	<p>Sí, desde Secretaria de Educación les suministraron los textos de español, matemáticas y ciencias, pero adicional a esto la biblioteca escolar que tiene la institución pienso que cuenta con buenos recursos.</p>
<p>6. ¿Qué otros espacios de capacitación se realizan en miras de la formación de docentes para los procesos de lectura y escritura?</p>	<p>Concretamente lo desconozco, sin embargo, hay otras intencionalidades que giran en torno a la capacitación docente pues de alguna manera se tocan tangencialmente los temas de lectura y escritura.</p>
<p>7. ¿Cómo se evalúa desde la institución que las metodologías y estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura sea acorde a los estudiantes que presentan dificultades en el área?</p>	<p>Principalmente, en el tema de la revisión de los resultados académicos de los niños, es decir, no puedo pensar que simplemente con el trabajo de acompañamiento que se hace del niño, sino que mirar que resultados está ofreciendo ese acompañamiento y entrar a mirar que tipo de metodología utiliza cada docente en el aula, pero en general por los resultados de evaluación que se concretan en los informes académicos.</p>

Entrevista dirigida a educadora especial del IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva

Sede C.

Nombre: Eliana Leguizamón Torres	
Profesión: Educadora Especial especialista en Gerencia Social de la Universidad Pedagógica Nacional	
Cargo: Docente de apoyo a la inclusión	
Tiempo en el colegio: Dos años, diez meses	
Fecha de entrevista: 22 de agosto de 2018	
1. ¿Qué requerimientos académicos tiene el colegio para el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad?	<ul style="list-style-type: none"> • El niño logre hacer un proceso lector-escrito funcional, llegar mínimo a realizar lectura de una instrucción escrita, a comprensión de una oración corta y descripción mínima de una imagen. • Proceso matemático, proceso lógico matemático funcional para la vida diaria, que el niño logre hacer manejo de dinero. • Diferentes áreas desde los estándares de educación, pero no se hace mayor énfasis en esos procesos.
2. ¿Cuenta el colegio con apoyos específicos para estudiantes que presentan dificultades en los procesos de lectura y escritura?	<p>Aparte del material pedagógico brindado por la Secretaría de Educación como mini arco, progresit, fichas para la parte de matemáticas.</p> <p>Diferentes herramientas pedagógicas, se cuenta con apoyo de la educadora especial, pero herramientas específicas en los procesos lecto escritos no se tiene, se realizan son adaptaciones.</p>
3. ¿Qué tipo de apoyo o estrategias pedagógicas relacionadas a lectura y escritura brinda el área de educación especial a docentes para lograr la flexibilización de metodologías y contenidos?	<p>Actualmente, se trabaja el método <i>doma</i> con alguno de los docentes puesto que se encuentra dificultad en el proceso de aprendizaje del proceso lecto escrito principalmente.</p> <p>En este caso, un niño con autismo de grado quinto llevaba cuatro años en el colegio sin avances significativos y con la implementación del método ha habido avances significativos, esa es una ejemplificación.</p> <p>Se les brinda el material facilitado por Secretaría, donde se trabajan con estrategias similares al método, se trabaja con imágenes apoyadas de texto para lograr el reconocimiento de ellas.</p>
4. El colegio estandariza un método o proyecto pedagógico para el proceso de enseñanza	Si, el proyecto Leo, proyecto enfocado a la Lectura, Escritura y Oralidad.

aprendizaje de la lectura y escritura?

5. ¿Qué características valoran los docentes y el equipo de educación especial para identificar estudiantes con dificultades lectoras y escritas?

Acorde a grado, trabaja con un formato de valoración para preescolar y primaria donde se valoran diferentes procesos:

- Preescolar, discriminación visual, parte oral del niño, desarrollo sicomotor y a partir de ahí se genera una valoración de habilidades, destrezas y posible desempeño en el proceso lector y escrito.
- Primaria, inicia por la lectura automática, proceso de comprensión y análisis y proceso escrito (transcripción, toma de dictado y lectura espontánea).

6. ¿Cómo considera que las dificultades en lectura y escritura se convierten en una barrera para los estudiantes?

Se convierte en una barrera en medida que la educación está enfocada básicamente en proceso lecto escrito, generalmente la mayoría de las áreas de aprendizaje que se dan en el proceso escolar están dadas a través de un proceso lector o escrito, si vemos un sociales, la mayoría de las clases son lectura y sobre ella se hace una producción escrita del niño o un proceso escrito dirigido por el docente.

Entonces, influye en su aprendizaje en la medida que todo el currículo en general está enfocado en proceso de lectura y escritura, no se buscan diferentes estrategias y herramientas para llegar al aprendizaje desde diferentes grados.

Se observa que inicialmente en un preescolar, primero o segundo se tiende a generarse mayores estrategias pedagógicas, pero de tercero en adelante, tiende a ser un relleno de cuaderno convirtiéndose en leer y escribir y escribir, se llega a bloquear al estudiante en la medida que si el niño no lee o escribe bien no responde bien entonces no responden bien a las actividades que se están llevando dentro del aula.

7. ¿Cómo se vincula el área de educación especial con los procesos de orientación a estudiantes que presentan dificultades socioafectivas, las cuales dificultan la lectura y escritura?

Dentro del colegio, el trabajo entre educadora especial y orientado va muy ligado, hay participación en los talleres de padres de familia, en conjunto identifican las problemáticas que se están presentando continuamente dentro de la institución y de ahí se generan diferentes actividades con los estudiantes, de esa manera se vincula. También, es propiamente orientación a quienes los docentes inicialmente remiten porque encuentran alguna dificultad en el niño; a nivel socio afectivo lo maneja

inicialmente la orientadora y el trabajo lecto escrito se encuentra reforzado por la educadora especial.

Entrevista dirigida a docente titular Sede C.

Nombre: Luz Marina Solano	
Profesión: Licenciada en Básica Primaria-Maestría en la tecnología educativa en curso	
Dirección de grado: Grado primero	
Fecha de entrevista: 21 de marzo de 2018	
1. ¿Cuánto tiempo ha trabajado como directora de grupo del grado primero?	Desde inicio de año, puesto que siempre se me asigna la dirección de grupo en primero de primaria.
2. ¿Cómo concibe el proceso lector y escrito del estudiante?	La finalidad es entregar en primero al niño leyendo y escribiendo, por eso trabajo a partir de una frase para llegar a la palabra completa, hago énfasis en los sonidos. De igual forma, desde el trabajo del abecedario con consonantes y vocales, es decir desde un método global, sin desconocer otros métodos o características que aportan al proceso de los estudiantes. La comprensión de lectura se trabaja a través de los cuentos.
3. ¿Cómo percibe la relación del estudiante con sus compañeros?	Las relaciones de los estudiantes se ven permeadas por las condiciones sociales, familiares y por lo tanto emocionales que aquejan a los estudiantes, condiciones que en determinadas situaciones afectan el proceso de socialización con su par; de lo contrario, se establece relación de forma llevadera, propia para la edad de los estudiantes.
4. ¿Cómo enfrenta el proceso de inclusión en el aula?	Se reconoce gran dificultad en cuanto al trabajo con el estudiante con discapacidad, teniendo en cuenta que este requiere de un apoyo permanente para el desarrollo y culminación de las actividades. Sin embargo, al estudiante se le trata y exige como a todos los demás; exigencias relacionadas con su condición.
5. ¿Qué habilidades y dificultades encuentra en el estudiante?	Problemas comportamentales que influyen en el proceso educativo, requieren constantemente de ayuda de las docentes y de repetición de instrucción. La participación en el desarrollo de las actividades es muy relativa, puesto que se encuentra íntimamente relacionado con el estado de ánimo de cada estudiante.

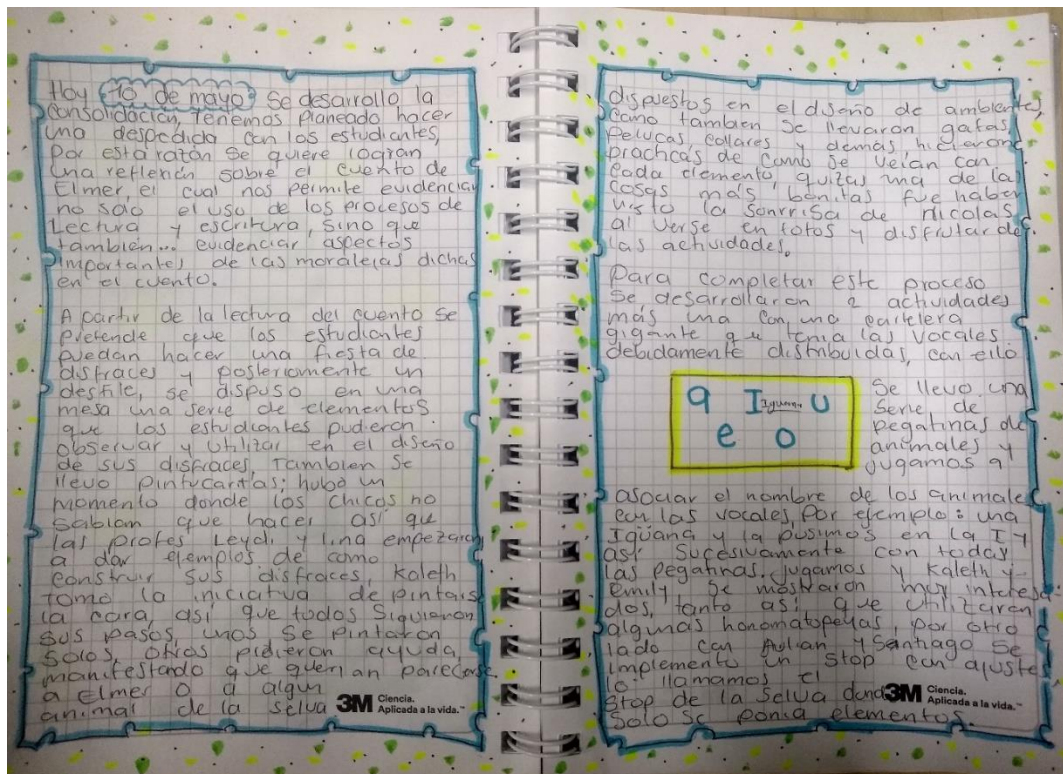
Entrevista dirigida a docente del área lengua castellana Sede B.

Nombre: María Lorenza Muñoz	
Curso a Cargo: 301	
Profesión: Licenciada en Ciencias de la Educación	
Cargo: Docente del área de lengua castellana	
Fecha: 12 de septiembre de 2018	
1. ¿Cuál es el método de lectura y escritura que utiliza en el aula?	Primero, los estudiantes leen un texto, enseguida se les da puntos específicos a desarrollar durante la clase, otras veces los estudiantes pasan adelante a leer uno por uno. En otros momentos, todos sacan el mismo libro y leen en la misma página, sólo va leyendo el estudiante que elija, con el fin de que cada estudiante esté pendiente en qué momento le corresponde y así mismo, realice la lectura. Para finalizar, realizan dibujos, a partir de los cuales, construyen cuentos cortos.
2. ¿Qué aspectos positivos y negativos ha encontrado en el método de lectura y escritura que utiliza?	A los estudiantes les agrada cuando pasan a leer al frente, cuando se disponen libros en una mesa y cada uno según su preferencia escoge el que más le llama la atención, cada uno lee una o dos páginas y enseguida lo intercambian. Otra actividad que a los estudiantes les gusta es cuando se les lee un cuento y después, se hacen preguntas en cuanto a los personajes, momentos y lugares. Los estudiantes pasan al frente a escribirlos y después, realizan un dibujo y un resumen de lo entendido.
3. ¿Qué adaptaciones realiza en el aula para aquellos estudiantes que evidencian dificultades en los procesos de lectura y escritura?	Ya que a los estudiantes con dificultades les cuesta un poco más leer, se les da más tiempo para que interpreten, como también se les lee dos veces, para enseguida ellos realicen un dibujo de lo interpretado.
4. ¿Cuál cree usted que es la mayor fortaleza y debilidad que presenta el colegio con respecto a los procesos de lectura y escritura?	La falta de material didáctico y libros que llame la atención de los estudiantes.
5. ¿Qué características tiene en cuenta para identificar a estudiantes que poseen dificultades para leer y escribir?	Se identifica cuando pasan al frente a leer y les cuesta, se colocan nerviosos y no escriben al mismo ritmo que los demás compañeros.

6. ¿Considera que el factor socioafectivo de los estudiantes puede influir en el aprendizaje de la lectura y escritura? ¿Por qué?	Influyen mucho, ya que en muchas ocasiones en la clase se les da momentos para que lean y escriban, y muchas veces en la casa no le refuerzan el proceso, al no hacerlos los estudiantes no llegan con expectativa y más que todo, los niños con necesidades especiales.
7. ¿Maneja algún texto guía como ayuda pedagógica para la enseñanza de la lectura y escritura?	Dos libros guías y búsqueda por internet.
8. ¿Conoce acerca de los métodos que utilizan sus otros compañeros docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura?	En algunos momentos dialogamos y hemos llegado a la conclusión que a los estudiantes les gusta que los pasen al frente a leer.

C. Bitácora.

Ejemplo de una de las bitácoras elaboradas durante el proceso investigativo.



D. Tabla de organización de la muestra.

Grado	No. Estudiante	Género
Transición	1	Masculino
	2	Masculino
	3	Femenino
Primero	4*	Masculino
	5	Masculino
	6	Masculino
	7	Masculino
	8	Masculino
	9	Masculino
Segundo	10*	Masculino
	11	Femenino
	12	Femenino
	13	Femenino
	14	Femenino
Tercero	15	Femenino
	16	Masculino
	17	Masculino
	18	Masculino
Cuarto	19	Masculino
	20	Masculino
	21	Masculino
	22	Masculino
Quinto	23	Masculino

*Estudiantes que durante la investigación se retiraron del colegio.

		Clasifica diferentes tamaños en la imagen																
	<i>Memoria</i>	Recuerda objetos y personajes trabajados en un cuento																
		Relaciona objetos y personajes del cuento con su función en la cotidianidad																
		Reorganiza el cuento a partir de imágenes																
	<i>Dominio de vocabulario</i>	Crea historias cortas y coherentes a partir de una imagen																
		Aporta a la construcción grupal de un nuevo final para el cuento																
Observaciones																		
Se muestra motivado en la actividad		Participa en las actividades propuestas		Atiende a la actividad y a las instrucciones dadas por la docente														

Planeación pedagógica, instrumento 1.

Planeación pedagógica
<p>FECHA: 14 marzo 2018</p> <p>POBLACIÓN: Población muestra Proyecto Pedagógico Investigativo</p> <p>DOCENTE ASESOR: Adriana García</p>
<p>Justificación del taller</p> <p>Con el fin de valorar en los estudiantes las dimensiones sensopercepción, cognición, coordinación y habilidades sociales y comunicativas que transversaliza los procesos lectores y escritos, siendo consideradas como prerrequisitos para la iniciación en dichos procesos y teniendo en cuenta los factores sugeridos en la Batería predictiva de Inizan, surge desde el Proyecto Pedagógico Investigativo una batería pedagógica didáctica que valora las dimensiones a través de un ambiente enriquecido que fortalece habilidades para la comprensión y representación. Cabe mencionar que, durante el desarrollo de la valoración, se realizarán los ajustes razonables según sea el caso.</p>
<p>tema del taller</p> <p>Valoración pedagógica: Fase I - Dimensiones como prerrequisito para la adquisición de la lectura y escritura.</p>
<p>Objetivo Pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorar aspectos de la sensopercepción en los estudiantes, teniendo en cuenta la percepción visual, auditiva y orientación espacial. ✓ Valorar la coordinación en los estudiantes, teniendo en cuenta motricidad gruesa y fina. ✓ Valorar el componente cognitivo en los estudiantes, teniendo en cuenta: clasificación, memoria y dominio de vocabulario. ✓ Observar habilidades sociales, comunicativas y de participación.
<p>Metodología</p> <p>La batería pedagógica didáctica que se propone a continuación es trabajada a partir del cuento "Roberto está loco" del autor Triunfo Arciniegas, de la lectura de este surgen las diferentes experiencias.</p> <p>La valoración cuenta con una actividad organizada para el grupo en general, y de esta surgen diferentes momentos en el cuento que conllevan a actividades de tipo individual,</p>

permitiendo observar habilidades sociales y, por otra parte, la caracterización de cada uno de los estudiantes.

1. Se inicia con la presentación del personaje principal del cuento, el cual se llama Roberto, para esto se cuenta con un sapo de peluche, señalando las características principales del mismo (corona, color, personalidad). Después se pasa a cada estudiante una guía para ver qué personaje se esconde allí, el cual deberán encerrar con un color.
2. En un primer momento, se permite a los estudiantes participar en la incógnita que señala la maestra de por qué el título del cuento.
3. Inicia la lectura del cuento teniendo en cuenta que la maestra cumple el papel de dinamizadora y guía las actividades señaladas en el transcurso de este, teniendo en cuenta los tiempos de atención que se manejen dentro del grupo y las pausas si llegara a ser necesario:

Todo mundo sabe
que Roberto está loco.
Sueña que es el rey de Dinamarca.

Con su corona de cartón
pintada de amarillo,
saluda a la gente
desde la ventana.

En este momento del cuento, se exalta el lugar en el cual vive Roberto (castillo) y cuando los estudiantes lo identifiquen, es momento de trabajar en las guías 2 y 3, que muestra el gran castillo en el que vive, teniendo como objetivo analizar los detalles de este lugar completando lo que haga falta y encerrar con colores los espacios en los que aparece el sapo.

En la calle les pide besos
a las muchachas.
—Un beso para el rey
de Dinamarca —dice.
Las muchachas huyen espantadas.

—Estoy encantado —grita Roberto.
—Soy encantador —grita.
—Soy un encanto,
soy un rey, soy un loco —grita.

Aunque nadie se lo solicita,
Roberto a todo el mundo
le da consejos.
Sabios consejos de rey.

Luce paraguas, bufanda
y abrigo, cuando hace sol.

Y su traje de baño
y sus anteojos de playa,
cuando llueve.

En este momento del cuento, la maestra pregunta: - ¿cómo gritará Roberto?, teniendo a su vez diferentes sonidos de expresiones como canto, risa, llorar y por último el grito,

que irá enseñando mientras pregunta: ¿Este será el grito de Roberto? Lo anterior, para observar la percepción auditiva en los estudiantes.

Le canta a la luna, su enamorada.

En este momento del cuento, la maestra pregunta: - ¿Cómo cantará Roberto?, teniendo onomatopeyas grabadas de diferentes animales, que irá enseñando mientras pregunta: - ¿Así cantará Roberto?, hasta encontrar la onomatopeya de un sapo.

Poeta clandestino.

Campeón mundial de salto largo.

En este momento del cuento, la maestra pide al grupo levantarse para - ¡Ahora todos saltar tan alto como Roberto lo haría! El salto varía utilizando los brazos: con brazo derecho arriba, ambos brazos arriba, brazos abajo, brazos al frente, brazos atrás. En esta actividad se pretende observar motricidad gruesa y orientación espacial.

Desde hace quince años
escribe un grueso libro
de filosofía.

A veces inventa canciones.

A Roberto le encantan los disfraces.
Cree que en una fiesta
nadie sabrá quién es.
Pobre Roberto.



En este momento del cuento, se trabaja con la guía 4, la cual muestra a Roberto cerca a “una mesa de la gran fiesta”, los estudiantes teniendo como referente la mesa deberán decir a qué lado está ubicado Roberto de acuerdo con las indicaciones de las maestras.

Prepara sopa de estrellas
con tréboles y margaritas.

Colecciona puestas de sol.

Y arco iris.

La otra noche,
disfrazado de vampiro,
quiso asustar a una señorita.

En este momento del cuento, se trabaja con la guía 5 la cual muestra a una señorita y el atuendo que debe llevar puesto a un lado. El objetivo es que los estudiantes unan con una línea la prenda de vestir de acuerdo con el lugar en el cual debería ir puesta.

Y la pasó muy mal.
Pobre rey de Dinamarca.

En los cumpleaños, Roberto usa sombreros en los pies y un zapato en la cabeza. Sólo en los cumpleaños. Es difícil caminar así.



Definitivamente...
Roberto está loco.

Todo mundo sabe que Roberto está loco. Pero pocos saben que Roberto es feliz.

Al terminar el cuento, la maestra mostrará la guía 6, en la cual se encontrarán algunos objetos observados a lo largo del cuento, cada estudiante dará color a todos los círculos que encuentre; nombrará y seleccionará los objetos más grandes de la guía. En las siguientes guías (7, 8) se trabaja la familia de Roberto, la cual tiene características muy particulares, para que los estudiantes las reconozcan, nombren y encierren. En la guía 7 se muestra a los personajes con los diferentes colores que los caracterizan, asimismo, se hace notorio los diferentes tamaños y formas (gordos, flacos) que tienen estos personajes. Y, finalmente en la guía 8 se presenta una nueva familia de sapos y se pide al estudiante que encierre dónde hay mayor o menor cantidad de miembros, dependiendo de las indicaciones de las maestras.

Luego de esto, la maestra y los estudiantes identificarán los personajes, sucesos u objetos importantes en la historia, y se abordará la guía 9, en la cual se encuentra la secuencia del cuento que los estudiantes deberán organizar. Para terminar, en grupo se hablará de las reflexiones del cuento y se propone construir un final alternativo al cuento de Roberto.

Recursos Didácticos

- Cuento proyectado: Roberto está loco
- Peluche caracterizado como Roberto
- Guías de seguimiento
- Sonidos

Evaluación del Aprendizaje

El taller cuenta con una tabla de valoración que analiza las dimensiones trabajadas en esta fase y permite marcar, dependiendo el indicador, si el estudiante lo hace, lo hace con apoyo o no lo hace. Así mismo se observan aspectos como motivación, participación, y atención a instrucciones.

Planeación pedagógica Instrumento 2

Planeación pedagógica
<p>FECHA: 21 marzo 2018</p> <p>POBLACIÓN: Población muestra Proyecto Pedagógico Investigativo</p> <p>DOCENTE ASESOR: Adriana García</p>
<p>Justificación del taller</p> <p>Con el fin de valorar en los estudiantes las etapas de lectura y escritura, propuestas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, por las cuales transitan los estudiantes para consolidar dicho proceso, como también, teniendo en cuenta los estadios que propone Negret desde el programa letras; se hace énfasis en el proceso de lectura y escritura propio de cada estudiante, el cual tiene en cuenta las particularidades de cada estudiante, con el objetivo de reconocer la etapa y estadio en el cual se encuentran. Del mismo modo, a partir de las valoraciones realizadas, se determina el punto de partida para así, iniciar la implementación de la propuesta <i>Una aventura con Elmer</i>, basada en el Programa Letras.</p>
<p>Tema del taller</p> <p>Valoración pedagógica: Fase II - Etapas y estadios de lectura y escritura</p> <p style="padding-left: 40px;">Diseño de ambiente: Climas y prendas de vestir.</p>
<p>Objetivo Pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar el estadio de escritura inicial considerando los indicadores de la etapa indiferenciada. - Valorar el estadio de construcción del código, considerando los indicadores de la etapa diferenciada y la etapa silábica. - Valorar el estadio de consolidación de la escritura considerando los indicadores de la etapa alfabética. - Observar habilidades sociales, comunicativas y de participación.
<p>Metodología</p> <p>El espacio se encontrará diseñado a partir de los climas (lluvia y sol, calor y frío) y las prendas de vestir (abrigo, gafas, bufandas, sombrilla y traje de baño) de acuerdo con los elementos observados en el cuento "Roberto está loco"; para esto, se hace uso de carteleros y se disponen las prendas reales por el lugar, debajo de las prendas, estará</p>

su respectivo nombre. Al ingresar, los estudiantes se hace un reconocimiento del espacio y se inician las actividades:

1. Experiencia musical (lluvia, sol, frío): Se organizan de forma que, al estar sentados en el piso, se conforme un círculo, y en la mitad de este se disponen instrumentos musicales, dando la opción a cada estudiante de elegir uno. Se presenta la canción ¿Cómo está el clima? a su vez, se promueve que los estudiantes usen sus instrumentos, su cuerpo y generen cambios en la canción usando la situación actual del clima.
2. Ronda infantil juguemos en el bosque con la adaptación al cuento Roberto está loco: Al estar de pie, se cantará la ronda, y al decir - ¿Roberto está? - se elige un estudiante para que realice la acción, como: -Roberto está poniéndose el abrigo-, el estudiante elegido, busca el abrigo en el ambiente y se lo entrega a Roberto; así, con todas las prendas dispuestas.
3. Actividad valoración por estadios y etapas: Posterior a las actividades grupales, se dividirá a los estudiantes en subgrupos de tres. De manera que cada grupo pueda ser valorado a través de actividades individuales, así:

Se dispone una guía con un cuadro vacío, donde los estudiantes pueden plasmar según su elección, imágenes de revistas o representar los elementos presentados gráficamente. Al mismo tiempo, se interactúa a partir de la representación final de los elementos, invitando así, a que, en el cuadro con renglones, se represente, a su manera, lo que comprenden frente a los elementos, el uso durante el cuento y su relación con los mismos en la vida cotidiana.

Si durante la elaboración de las actividades anteriores, se evidencia que algunos estudiantes poseen código escrito, se presentan guías con mayor complejidad, con la intención de valorar a profundidad el proceso de consolidación de la escritura:

- Se presenta las prendas de vestir, donde se identifique, se recorte, pegue y se relacione imagen-palabra.
- Con las mismas palabras, se busca que el estudiante clasifique las vocales y consonantes contenidas.

Finalmente, se fomenta la creación de oraciones cortas o largas, según la preferencia del estudiante y utilizando los elementos presentados.

Recursos Didácticos

- Instrumentos musicales
- Cuento “Roberto está loco” páginas 11-15
- Objetos reales: sombrilla, bufanda, abrigo, traje de baño, gafas de sol.
- Recortes, imágenes, colores, lápices, tijeras, colbón.
- Guías de seguimiento

Evaluación del Aprendizaje

El taller cuenta con una tabla de valoración que analiza los aspectos a considerar para la identificación de la etapa lectora y escrita de los estudiantes, así como el estadio propuesto desde el Programa Letras. Además, se considera el tipo de apoyo que cada estudiante requiere y se observan aspectos como motivación, participación, y atención a instrucciones.

