

Fortalecimiento del proceso de lectura en primer grado a partir del Diseño Universal para el  
Aprendizaje

Edith Carolina Conde Carrillo

Trabajo de Grado para optar por el título de Magister en Pedagogía

Directora

Sonia Gómez Benítez

Magister en Educación

Grupo de Investigación

ATENEA

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

Bucaramanga

2024

**Dedicatoria**

*A mi familia que fue el soporte en esta aventura que acabo de culminar con éxito.*

### **Agradecimientos**

*Expreso mis agradecimientos a los profesores de la Maestría en Pedagogía por sus útiles clases, conversaciones y asesorías, especialmente a mi directora la profesora Sonia Gómez Benítez. También, al personal logístico y administrativo de la maestría. Un especial agradecimiento a los niños de la escuela en donde desarrollé la investigación que soporta el presente documento.*

## Contenido

	<b>Pág.</b>
Introducción.....	13
1. Planteamiento y formulación del problema.....	14
1.1 Análisis y Formulación del Problema.....	14
1.2 Justificación.....	19
2. Objetivos de Investigación .....	21
2.1 Objetivo General.....	21
2.2 Objetivos específicos .....	21
3. Marco Referencial.....	22
3.1 Antecedentes Internacionales.....	22
3.2 Antecedentes Nacionales .....	25
3.3 Antecedentes locales.....	28
3.4 Marco Teórico .....	29
3.4.1 Aprender como proceso de lectura.....	29
3.4.2 El Aprendizaje Significativo.....	31
3.4.3 Las estrategias DUA en el aula de clases.....	33
3.4.4 Las ventajas de implementar DUA en el aula de clases.....	35
3.4.5 Fases del proceso lector según los lineamientos de lengua castellana .....	39

3.4.6 Estrategias que favorecen la lectura .....	39
3.4.7 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia para la lectura. ....	45
3.4.8 El concepto de leer y la interrogación de textos como estrategia según Josette Jolibert. .....	47
3.4.9 Los lineamientos curriculares en lengua castellana (1998) y su concepto de lectura ..	47
3.4.10 Las inteligencias múltiples de Howard Gardner .....	48
4. Diseño metodológico.....	50
4.1 Contextualización de la investigación .....	50
4.2 Metodología.....	51
4.2.1 Enfoque .....	51
4.2.2 Diseño Investigación.....	51
4.2.3 La observación.....	52
4.2.4 Trabajo de campo .....	54
4.2.5 Secuencia didáctica.....	54
5. Análisis De Resultados.....	55
5.1 Fase 1 Diagnóstica: Da Respuesta A Los Objetivos Uno Y Dos.....	55
5.1.1 Análisis De Los Resultados De La Prueba De VAK (Visual, Auditivo, Kinestésico).....	55
5.1.2 Análisis De Los Resultados De La Prueba Diagnostica De Escritura Según Las Autoras Emilia Ferreiro Y Ana Teberosky .....	59
5.1.3 Hallazgos Fase Diagnóstica.....	72

5.2 Fase 2 Análisis De La Intervención Que Da Respuesta Al Tercer Objetivo.....	80
<i>5.2.1 Hallazgos En La Fase De Intervención Como Respuesta Al Tercer objetivo Sobre las Características que Debe Contener Una Propuesta Para El Fortalecimiento Del Proceso De Lectura En Primer Grado A Partir Del DUA.</i> .....	115
5.3 Fase Tres: Busca Dar Respuesta al Objetivo Número Cuatro. Especificar los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje al fortalecimiento de los procesos de lectura en primer grado.....	118
<i>5.3.1 Hallazgos Fase tres. Resultados a la encuesta a padres de familia.</i> .....	120
6. Conclusiones.....	122
7. Recomendaciones.....	124
Referencias Bibliográficas.....	125

## Lista de Figuras

	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1.</b>	
Infografía explicativa del Diseño Universal para el Aprendizaje.....	46
<b>Figura 2.</b>	
Momentos de la investigación acción. ....	52
<b>Figura 3.</b>	
Clasificación según test de VAK - grado 1°.....	58
<b>Figura 4.</b>	
Criterio 1, se distingue la escritura realizada por el estudiante del dibujo que lo acompaña. ....	61
<b>Figura 5.</b>	
Criterio 2, la escritura realizada por el estudiante muestra un conjunto de “garabatos” que se presentan en una línea horizontal.....	62
<b>Figura 6.</b>	
Texto de un estudiante del grado primero E06.....	62
<b>Figura 7.</b> Criterio 3, la escritura realizada por el estudiante consta de pseudografías y/o pseudonúmeros que se presentan en una línea horizontal. ....	63
<b>Figura 8.</b>	
Ejemplo de un estudiante del grupo de primero E04.....	63
<b>Figura 9.</b>	
Criterio 4, la escritura realizada por el estudiante presenta por lo menos tres grafías convencionales (Hipótesis de cantidad.) .....	64

**Figura 10.**

Fase de escritura presilábica en el estudiante del grado primero. E07.....65

**Figura 11.**

Criterio 5, la escritura realizada por el estudiante presenta grafías convencionales diferentes entre sí. (Hipótesis de variedad) .....65

**Figura 12.**

Ejemplo de uno de los estudiantes del grado primero. E09 .....66

**Figura 13.**

La escritura realizada por el estudiante muestra cada sílaba de la palabra con una letra (grafía), sin correspondencia entre el sonido y la letra. ....67

**Figura 14.**

Estudiante está en la etapa de escritura silábica sin correspondencia. Estudiante E20 .....67

**Figura 15.**

Criterio 7, la escritura realizada por el estudiante muestra cada sílaba de la palabra con una letra (grafía), con correspondencia entre el sonido y la letra. ....68

**Figura 16.**

Etapa silábica con correspondencia entre el sonido y la letra: Estudiante E03 .....68

**Figura 17.**

Criterio 8, la escritura realizada por el estudiante muestra una o dos sílabas de la palabra escrita de manera convencional o completa y otra sílaba representada por una letra.....69

**Figura 18.**

Criterio 9, la escritura realizada presenta correspondencia entre cada sonido y su letra. ....70

**Figura 19.**

Ejemplo es de una estudiante del grado primero quien cumple con los criterios 7, 8 y 9. E28 ....70

**Figura 20.**

*Número de estudiantes clasificados con base en los criterios de las etapas de la escritura .....71*

**Figura 21.**

*Comparativo de los avances del estudiante G-E06 a través de las secuencias 1-2 y 3.....112*

**Figura 22.**

*Comparativo de los avances del estudiante ES-E23 a través de las secuencias 1-2 y 3 .....113*

**Figura 23.**

*Comparativo de los avances del estudiante SO-E24 a través de las secuencias 1-2 y 3.....114*

**Figura 24.**

*Comparativo de los avances del estudiante D-E29 a través de las secuencias 1-2 y 3.....114*

**Figura 25.**

*Resultados de la pregunta sobre explicación de una lectura. ....119*

**Figura 26.**

*Resultados pregunta sobre si los estudiantes comentan en casa los temas de clase.....119*

**Figura 27.**

*Resultados pregunta “¿Su hijo/a narra anécdotas en secuencia y ordena ideas?” .....120*

**Lista de Tablas**

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1.</b>	
Técnicas e instrumentos de recolección de la información .....	53
<b>Tabla 2.</b>	
Encuesta aplicada.....	56
<b>Tabla 3.</b>	
Matriz de resultados con los estilos de aprendizaje de cada estudiante.....	57
<b>Tabla 4.</b>	
Resultados consolidados del test VAK. ....	57
<b>Tabla 5.</b>	
Rejilla para la evaluación del sistema convencional de la lengua. ....	60
<b>Tabla 6.</b>	
Resumen de la caracterización del grado primero .....	72
<b>Tabla 7.</b>	
Resumen de las necesidades, dificultades y barreras que enfrentaron los estudiantes para aprender y la ubicación en la etapa de escritura según la prueba diagnóstica.....	74
<b>Tabla 8.</b>	
Las pautas con sus principios seleccionados .....	82
<b>Tabla 9.</b>	
<i>Caracterización de los estudiantes con ajustes razonables.</i> .....	87

## Resumen

**Título:** Fortalecimiento del proceso de lectura en primer grado a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje\*

**Autor:** Edith Carolina Conde Carrillo\*\*

**Palabras Clave:** estrategias lectoras, DUA, niveles de lectura, reflexión y transversalización.

### Descripción:

En este documento se propone plantear estrategias con base en la propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que fortalezcan los procesos iniciales de lectura de los niños y niñas del grado primero de una institución educativa pública del municipio de Bucaramanga. Para ello se plantea en este proyecto las estrategias de lectura enmarcadas en los tres principios del DUA, que son proporcionar múltiples formas de representación, de compromiso y de acción y expresión. Estos principios se transversalizarán con los elementos del currículo: los objetivos, métodos, materiales y evaluación que tiene en cuenta el docente cuando realiza la planeación para llevar los conocimientos al estudiante.

Se muestran la acción del docente cuando reflexiona sobre como motivar o implicar a los estudiantes, sobre las diferentes maneras de presentar la información y como evaluar los aprendizajes. Todas estas acciones están relacionadas con las tres redes que propone el DUA como es la red afectiva, red de representación y red estratégica, respectivamente. Estas tres redes y la reflexión del docente durante su previa planeación son la clave para enfrentar los problemas tanto emocionales como de aprendizaje que dejó el COVID 19 en los estudiantes con y sin discapacidad.

---

\* Proyecto de Grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Educación Maestría en Pedagogía. Directora: Sonia Gómez Benítez Magister en Educación

### Abstract

**Title:** Strengthening the reading process in first grade based on Universal Design for Learning\*

**Author:** Edith Carolina Conde Carrillo\*\*

**Keywords:** reading strategies, DUA, reading levels, reflection and mainstreaming.

**Description:**

This document proposes to propose strategies based on the Universal Design for Learning (DUA) proposal that strengthen the initial reading processes of first grade boys and girls of a public educational institution in the municipality of Bucaramanga. For this, the reading strategies framed in the three principles of the DUA are proposed in this project, which are to provide multiple forms of representation, commitment and action, and expression. These principles will be transversalized with the elements of the curriculum: the objectives, methods, materials, and evaluation that the teacher takes into account when planning to bring knowledge to the student.

The teacher's action is shown when he reflects on how to motivate or involve students, on the different ways of presenting information and how to evaluate learning. All these actions are related to the three networks proposed by the DUA, such as the affective network, representation network and strategic network, respectively.

These three networks and the reflection of the teacher during their previous planning are the key to face the emotional and learning problems that COVID 19 left in students with and without disabilities.

---

\* Final master's project

\*\* Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Educación Maestría en Pedagogía. Advisor: Sonia Gómez Benítez Magister en Educación

## Introducción

El trabajo trataba sobre las dificultades con las que llegaban los estudiantes que cursaron un preescolar no presencial al grado primero en el cual debieron desarrollar las bases para iniciar el proceso de lectura teniendo en cuenta que no es aislado de la escritura. Sin embargo la realidad presente en el año 2022 fue otra. Asistieron a las aulas estudiantes sin desarrollo motriz, con baja concentración, problemas emocionales y sin rutinas para desarrollar un proceso lector. Es por esto que en este documento se propuso el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como modelo educativo flexible que involucra y atiende todas las necesidades e intereses de los niños y niñas con y sin discapacidad.

El DUA por su flexibilidad para realizar los ajustes razonables en el currículo, permitió que se realizaran en este proyecto tres secuencias didácticas basadas en la autora Josette Jolibert y sus siete niveles para formar niños lectores de textos. Estas secuencias fueron mediadas por los tres principios del DUA y las pautas seleccionadas según los resultados del test de VAK.

Además, para diseñar las secuencias se tuvieron en cuenta los resultados de una prueba diagnóstica que partió de una situación real de escritura donde los niños querían comunicarse con una compañera en la distancia. Sus resultados permitieron ubicar a cada niño y niña en una etapa en el proceso lectoescritor de las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Los resultados y conclusiones aquí presentes son pasos para demostrar la efectividad del DUA y su fácil transversalidad en las planeaciones pedagógicas y evitar la segregación y exclusión de alumnos en el proceso de aprendizaje.

## **1. Planteamiento y formulación del problema**

### **1.1 Análisis y Formulación del Problema**

Los procesos de lectura para los niños y las niñas eran tan importantes como su relación con el medio que los rodeaba para establecer lazos afectivos, expresar sus necesidades y comunicarse con los demás. Los infantes aprendían a expresarse de forma natural a través de la interacción y la comprensión que hacen desde que nacen utilizando el llanto, el balbuceo, las risas, las palabras y todo el conjunto de carga emocional que utilizan en su proceso de conocimiento del mundo (MEN, 2007). Es importante rescatar que la lectura desde temprana edad favorece los procesos cognitivos, la atención, la concentración y la expresión oral. No obstante, vale aclarar que la calidad de estos procesos será favorable en la medida en que se expongan al niño y la niña a relacionarse con entornos que beneficien la comunicación, la curiosidad y la expresión de su sentir y pensar.

Los procesos de lectura de los niños de grados cero y primero de primaria que se venían llevando a cabo antes del confinamiento ocasionado por el Covid-19 sufrieron un cambio abrupto al perder la relación permanente con sus pares. Desde el comienzo del año 2020 y lo corrido del 2021, el mundo se vio afectado por una pandemia global que obligó a que muchos países, incluido Colombia, cerraran las puertas de sus instituciones educativas, tanto públicas como privadas, para evitar la propagación del virus.

A partir de ese momento se reorientó la educación hacia una nueva modalidad, como lo fue la presencialidad remota, que sirvió para remediar en forma parcial esta situación e intentar continuar con la enseñanza desde casa. Sin embargo, este sistema educativo mostró las debilidades

de los países en vías de desarrollo como el nuestro, ya que no se tuvo un modelo planificado de inversión en educación por parte de los gobernantes. Además, las carencias y el desconocimiento en el uso de las TIC'S y la dificultad de conectividad por la mayoría de las familias afectaron el acompañamiento en los procesos académicos y pedagógicos de los estudiantes, ocasionando un retroceso en los aprendizajes.

Eran impensables los problemas que dejó la *post* pandemia con el COVID 19 en la educación. El trabajo del docente se vio duplicado al tener que atender a estudiantes en virtualidad a través de su celular, correos y vía telefónica, reajustando sus clases a una llamada, un mensaje o un corto video de tres minutos para no saturar los sencillos dispositivos de las pocas familias que lograron conectarse a la presencialidad remota. Además, satisfacer las dudas de los padres de familia y los niños fue todo un reto que no tuvo una respuesta totalmente positiva, el regreso a la presencialidad mostró la verdad de las tareas entregadas con la cantidad de estudiantes con diferentes procesos de aprendizaje.

Fue en este momento donde se tomó la decisión de pensar en la diversidad e inclusión, la cual nos invitó a tener en cuenta a los niños y a las niñas con sus capacidades y necesidades y que están contemplados en los decretos y leyes de talla mundial el acceso a la educación para todos como un derecho. Llegó el momento de revisar a detalle todas estas normativas debido a que el docente en el regreso a la presencialidad debía planear para el estudiante que estaba en casa con sus guías, el estudiante que estaba en el aula de clase y asiste sólo dos o tres veces a la semana. Sin pensar que cada uno de estos niños y niñas estaba en diferentes competencias y ninguno iba al mismo ritmo que el otro. ¿Qué se tuvo que hacer? ¿Cómo se nivelaron los estudiantes de un mismo curso después de año y medio en clases a distancia y en presencialidad remota?

Las aulas de clase eran realmente aulas diversas. No solo por la cantidad de estudiantes con discapacidad, sino porque después del *post* confinamiento había estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes conocimientos y problemas emocionales que repercutieron en el comportamiento al atender durante la jornada normal de la clase.

Después del *post* confinamiento, el docente tuvo que revisar varios aspectos de los niños que llegaron a su cargo, entre ellos revisar en qué etapa de la lectura estaban e intentar por cualquier medio resolver las dificultades que surgieron debido a la falta de socialización y presencialidad del docente con los estudiantes.

Una de las maneras para afrontar estas aulas diversas que dejó la *post* pandemia en la educación en Colombia, es la apropiación de estrategias educativas flexibles que tuvieran en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, así como sus presaberes, habilidades, dificultades e intereses, sin dejar de lado el contexto en el que vivía el estudiante y su desarrollo cognitivo.

En este sentido, el DUA se presentó como una alternativa que fortaleció los procesos de lectura en el *post* confinamiento, beneficiando la conciencia fonológica, el reconocimiento semántico, la memoria y la abstracción verbal a partir de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.

El Diseño Universal es un término de la arquitectura que surge en 1970 en los Estados Unidos y su objetivo era diseñar edificios y espacios de fácil acceso en desplazamiento y comunicación para posibles y potenciales usuarios. Luego, fue retomado para el área educativa por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST, en los años 90 con el fin de facilitar a los estudiantes con discapacidad su proceso de aprendizaje. Desde entonces se fue introduciendo poco a poco en los entornos educativos para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje al exponer

múltiples maneras de presentar la información al estudiantado y teniendo en cuenta las diferentes maneras en que percibía y aprendía un escolar, al reducir las barreras de enseñanza pensando en una educación para todos (CAST, 2008, p. 5).

Por lo general, antes de la pandemia los procesos de motricidad fina, memoria y ubicación espacial se encontraban bien definidos, había conocimiento de las vocales, retahílas, cuentos, canciones y poemas porque los estudiantes habían estado en un preescolar presencial.

Todo esto a pesar de que el contexto familiar no era rico en procesos de lectura y no contaban con los recursos necesarios para explorar con las TICs.

Ahora, los niños y niñas del año 2022 llegaron sin procesos de motricidad fina, ubicación espaciotemporal y con muchas dificultades para memorizar canciones, cuentos y demás juegos de palabras que impliquen procesos memorísticos. Además, no lograban ubicar una secuencia organizada al describir un texto para narrar a sus compañeros o familiares.

Se puede concluir que los niños y las niñas no traían las bases necesarias que otorga un preescolar presencial para iniciar un grado primero con sus respectivos procesos de lectura. Por ende, los docentes optaron por realizar un primer periodo del año escolar 2022 con temas y procesos pendientes del preescolar para dar continuidad a los procesos de aprendizaje de la lectura, dando cumplimiento a los principios de educación inclusiva, como son la calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos en la ley 1618 del 2013 y retomados nuevamente en el Decreto 1421 del 29 de agosto del año 2017 con el fin de garantizar un adecuado cubrimiento en los procesos educativos y asegurar accesos y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Por esto, se enfatizó en productos, entornos, programas y servicios sin necesidad de adaptación ni diseño especializado, implementando el DUA en el aula de clases para hacer

accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos, reconociendo la individualidad. Se trató de una propuesta pedagógica que partió de las realidades y capacidades de los educandos.

Desde el marco de referencia de las competencias comunicativas de lenguaje: en lectura y escritura, el ICFES se acogió a las políticas de inclusión del Decreto 1421 con el DUA al pensar en adaptar los textos que contienen ciertas complejidades tanto semántica como terminológicamente mediante la reelaboración de expresiones o estructuras que no cambien el sentido del texto original, con el fin de acercar la mayor población posible, ajustando los textos para todos en igualdad de condiciones (ICFES, 2020).

Teniendo en cuenta que, tanto las pruebas nacionales, como las internacionales asumen la lectura como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (ICFES, 2020) lo cual demuestra que los estudiantes están desarrollando habilidades para la vida adulta porque según PISA 2006, sus pruebas están diseñadas para conocer las aptitudes, capacidades para analizar y resolver problemas, manejo de la información y situaciones que devengan en su vida en sociedad.

Las características de un aula inclusiva venían regidas por una propuesta pedagógica donde todos los estudiantes pueden aprender a partir de experiencias significativas. Para esto se implementó el DUA como propuesta pedagógica que brindó herramientas a los docentes para que identificaran la manera como aprenden, con qué ritmos y estilos de aprendizaje cuentan y ofrecieron espacios de trabajo flexible, reflexión sobre sus procesos de aprendizaje, refuerzo de contenidos con las TIC, múltiples formas de evaluación, entre otras múltiples formas de presentar

la información para que el estudiante aprendiera y comprendiera de manera significativa lo que quiso enseñar el docente desde el reconocimiento de la diversidad de su aula.

En conclusión, los niños y niñas que llegaron este año 2022 al grado primero no tuvieron un proceso base de lectura guiado por la docente de preescolar. Este quedó en manos de algunos padres de familia y en otros casos, no hubo tal acompañamiento para el estudiante surgiendo vacíos en sus procesos de aprendizaje.

Con lo descrito anteriormente surgió como planteamiento del problema la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo fortalecer el proceso de lectura en primer grado en una institución educativa en el municipio de Bucaramanga a partir del DUA?

#### Preguntas directrices

1. ¿Con qué estilos y ritmos de aprendizaje llegan los niños al grado primero?
2. ¿En qué nivel de construcción del sistema convencional de la lengua se encuentran los niños del grado primero que entraron a la escuela de manera presencial y a distancia?
3. ¿Qué características debe contener una propuesta para el fortalecimiento del proceso de lectura en primer grado a partir del DUA?
4. ¿Qué le aporta el Diseño Universal para el Aprendizaje al fortalecimiento de los procesos de lectura en primer grado?

## 1.2 Justificación

“... ¿No es una insensatez pretender favorecer la evolución de las facultades del niño, condenándolo a la inmovilidad y al silencio durante las mejores horas del día y los años más hermosos de su existencia?” (Decroly, 1950, p. 8)

El DUA permitió que el docente aprovecharse al máximo el tiempo que estuvo con los estudiantes y exploró todas las capacidades y habilidades que tenía cada uno de los niños y niñas favoreciendo su creatividad, espontaneidad y curiosidad en cualquier ambiente o alrededor de la institución educativa y su comunidad, así como lo invitó a realizar el autor Decroly permitiéndoles ser niños que exploran el mundo.

Los atrasos en los procesos lectores ocasionados por el confinamiento llevaron a que los estudiantes desarrollaran de manera ineficiente o parcial los procesos de socialización y desarrollo del lenguaje. Este último, se alcanza de manera satisfactoria con el trabajo en el aula de clases mediante la interacción con sus pares.

A su vez, este proyecto impactó socialmente a parte de los estudiantes y docentes, a los padres de familia. Ya que se involucraron en el proceso, mediante charlas y capacitaciones en las cuales se les explicó la metodología DUA, con la cual los alumnos recibieron un apoyo en casa para su mejor asimilación y acomodación de los aprendizajes llevados a cabo en la clase y mejorar sus relaciones intrafamiliares en el momento que desarrollaron acompañamiento en casa evitando las perturbaciones que normalmente surgían con este suceso en las familias.

Se generó, en la institución educativa donde se desarrolló esta propuesta, la reflexión pedagógica en cuanto a la manera como se inició el proceso lector. Este se daba de una manera aislada del contexto de los niños quienes debían ser los directamente relacionados en la construcción de la significación del proceso lector en sus vidas, el cual veían de manera memorística y repetitiva sin encontrar relación o interés alguno para su vida e interacción social con sus pares.

## **2. Objetivos de Investigación**

### **2.1 Objetivo General**

Determinar de qué manera se puede fortalecer el proceso de lectura de primer grado en una institución educativa del municipio de Bucaramanga a partir del DUA.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar los niños que llegan al grado primero en sus estilos y ritmos de aprendizaje.
- Identificar el nivel de construcción del sistema convencional de la lengua en que se encuentran los niños del grado primero que entran a la escuela presencial y a distancia.
- Determinar las características que debe contener una propuesta para el fortalecimiento del proceso de lectura en primer grado a partir del DUA.
- Especificar los aportes del DUA al fortalecimiento de los procesos de lectura en primer grado.

### 3. Marco Referencial

#### 3.1 Antecedentes Internacionales.

El trabajo con el DUA es muy reciente en Colombia, de allí que se dificultó la búsqueda y consulta de antecedentes de la investigación a nivel nacional y local. Por esto se trabajó también con referentes relacionados a la inclusión y diversidad de las diferentes discapacidades y las estrategias de lectura aplicados junto con los problemas de aprendizaje que suelen estar presentes en el aula de clase de las instituciones educativas del país.

Quienes han experimentado un acercamiento al DUA en el aula de clases, aseguraron minimizar las cargas laborales para el docente y favorecer el aprendizaje en un alto porcentaje a todos los estudiantes sin distinción alguna como lo veremos a continuación. Entre los antecedentes leídos y revisados se encuentran:

- Documento 1. Nombre del proyecto: “Una experiencia de innovación en educación primaria: Medidas de atención a la diversidad y Diseño Universal del Aprendizaje”.

Autores: Azorín-Abellán & Arnaiz-Sánchez.

Afiliación: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

Año: 2013.

Finalidad: Investigación para recibir título de doctorado.

Objetivos: En este documento las autoras diseñaron, implementaron y evaluaron una unidad didáctica para los estudiantes del grado tercero, en donde había estudiantes con y sin discapacidad.

Metodología: se incluyeron medidas ordinarias de atención a la diversidad. Las autoras diseñaron un Edublog llamado “Primavera Musical” en el que podían revisar el material necesario

para seguir los contenidos trabajados en el aula. Las docentes construyeron una variedad de actividades con alto componente lúdico y enfoque interdisciplinar entre lectura, educación plástica y musical. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron los siguientes: producciones escolares realizadas por el alumnado, diario de sesiones, tabla de medidas ordinarias, asamblea de seguimiento (valoración) de la experiencia y ficha de autoevaluación de la unidad didáctica.

Resultados: Los resultados muestran el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje al insertar estas medidas en los materiales curriculares reflejado en el aumento de nota en comparación al anterior periodo, así como la acogida positiva de la propuesta por parte del alumnado. Se llevó a cabo el desarrollo de la unidad didáctica “la primavera” la cual coincidía con la estación del año, siendo esta el hilo conductor de la unidad. Se elaboró un material innovador, original y creativo por la maestra de música. Las autoras finalizan indicando la importancia de que los docentes se comprometan en su quehacer si quieren que todos los y las estudiantes participen debido a que estas propuestas requieren de un esfuerzo, dedicación y compromiso para preparación del profesorado, elaboración del material, organización de la estructura espaciotemporal, apoyos, entre otros.

Elementos aportantes a la propuesta de investigación: La investigación ilustra la necesidad de colaboración y comunicación entre los docentes de la misma institución en el desarrollo de propuestas innovadoras. Asimismo, direcciona el uso de recursos relacionados con las TIC en el trabajo por estudiante y grupos de estudiantes.

- Documento 2. Nombre del proyecto: “Alfabetización por Diseño: Un diseño universal para la aproximación del aprendizaje en estudiantes con discapacidades intelectuales”.

Autores: Coyne et al.

Afiliación: Departamento de Educación de Vanderbilt, USA.

Año: 2010.

Finalidad: Investigación por Convocatoria.

Objetivos: Los autores aplicaron el DUA para estudiantes con discapacidad intelectual significativa.

Metodología: Desarrollaron cuatro libros de historias, incluyendo dos de fantasías con animales, un cuento popular y un cuento de ficción. Las historias fueron centradas en comprensión lectora, instrucciones fonéticas, vocabulario y lectura fluida, utilizando los principios del DUA. Las historias fueron codificadas en una aplicación computacional, utilizando diferentes voces para las sentencias y el deletreo de palabras (La Figura 1 muestra una imagen de la interfaz de la aplicación computacional). Coyne et al. seleccionaron 9 profesores y 16 estudiantes para la investigación; los estudiantes seleccionados fueron aquellos con reportes de discapacidad intelectual, mientras que los profesores seleccionados fueron aquellos que impartían materias a estos estudiantes. La mejora en el proceso lector fue determinada por medio de la prueba Woodcock-Johnson III, incluyendo una sección de identificación de letras en minúsculas y mayúsculas, y una sección de comprensión de conceptos y el hilo de la historia. Los test fueron calificados por personal experto. Los datos recolectados fueron evaluados por medio de la prueba multivariada ANCOVA (análisis de covarianza).

Resultados: Según los resultados de ANCOVA, la diferencia en los desempeños entre los dos grupos de estudiantes resultó estadísticamente significativa. El grupo de estudiantes que pudieron interactuar con la aplicación computacional, basada en DUA, reportó un mejor desempeño en las pruebas post, que los desempeños obtenidos por el otro grupo de estudiantes. De igual manera, el primer grupo de estudiantes mostró un aumento en la atención y en la comprensión durante las sesiones. También, según los autores, las estrategias basadas en DUA

facilitan el acceso de estudiantes con discapacidades al currículum escolar y mejoran el desempeño académico y social de los alumnos. Sin embargo, la eficacia de las intervenciones con DUA muestra diferentes niveles, dependiendo de las particularidades del contexto.

Elementos aportantes a la propuesta de investigación: Orienta un análisis previo del contexto ya que la eficacia de las intervenciones con DUA reporta diferentes desempeños. Asimismo, ilustra actividades basadas en DUA y su análisis estadístico.

### **3.2 Antecedentes Nacionales**

Documento 1. Nombre del proyecto: “El Diseño Universal para el Aprendizaje como propuesta didáctica para el mejoramiento de la lectura y escritura comprensiva en el grado primero de la institución educativa Juan Lasso de la Vega”.

Autores: Camacho-Villa y Cubillos-Luna.

Afiliación: Departamento de Educación de la Universidad de Los Andes.

Año: 2018.

Finalidad: Disertación de Maestría en Educación.

Objetivo: las autoras adaptaron un formato del SENA con los principios del DUA para llevarlo a cabo en su propuesta con los estudiantes seleccionados quienes presentaban grandes dificultades en el proceso lecto escritor.

Metodología: Las autoras aplicaron como prueba diagnóstica un texto de comprensión lectora que diría como estaban los estudiantes en este aspecto. Las clases fueron organizadas con “Una actividad de motivación; una primera parte para la presentación de la información, teniendo en cuenta los presaberes y los tres canales de recepción de la información y por último un tercer momento para la producción, que está relacionada con la evaluación, la retroalimentación y el plan

de mejoramiento”. Las estrategias se diseñaron a partir de los contenidos establecidos en el plan de estudios del área de lengua castellana del grado primero, para superar la dificultad y lograr en los niños un proceso de lectoescritura significativa y comprensiva desde lo que está propuesto inicialmente, aquí se evaluaría la necesidad de realizar ajustes. Se trabajaron cuatro ejes principales, el eje 1 de aprestamiento y el alfabeto (reconocimiento fonológico y grafológico), el eje 2 de uso y combinación de consonantes. El eje 3 de concepto de lengua escrita (frases y oración). El eje 4, el párrafo y el texto oral (género narrativo). Estos ejes conceptuales se llevaron a cabo a través de una unidad didáctica, durante un mes, en 3 sesiones (una por semana) llamados “desafíos”, mediante los cuales, se aplicaron los tres principios del DUA, para la enseñanza, las evidencias de apropiación por parte de los estudiantes y para la evaluación. Cada intervención fue sometida a observación y reflexión con el fin de ir evaluando la efectividad de las mismas y los avances de los niños.

La unidad didáctica se desarrolló aplicando los tres principios DUA partir de actividades creativas que utilizaron las TIC, el juego y la literatura como ejes rectores del aprendizaje para motivar la lectura y la lectura comprensiva. El desafío 1: “SÚPER LECTONAUTAS – Insignia: Súper lector”. El tema para el desafío fue “Aprestamiento y el alfabeto”, desarrollaron una actividad que giró en torno a la lectura de un cuento a través de un video. El cuento que utilizaron fue “El león que no sabía leer ni escribir” con el propósito del reconocimiento grafológico y fonológico de las consonantes. El desempeño fue utilizar de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus ideas. Como producto final se realizó el “Dictado gráfico” donde se les mostraba una imagen de una palabra y ellos debían al menos escribir el grafema inicial de cada palabra.

Resultados: Durante el análisis y sistematización de los datos se realizaron tres tipos de codificaciones, siguiendo los fundamentos de la teoría respectiva: codificación abierta, axial y selectiva. Los resultados fueron evidentes: todo tiempo el estudiante está jugando, está interactuando con el otro, está participando y está aprendiendo de forma natural. “Pudimos ver que es como una apología a la diversión, la felicidad por aprender, esa que se ha perdido bajo las interminables planas y repeticiones de ma, me, mi, mo, mu” palabras textuales reflexivas de las autoras. Una gran conclusión fue “Cuando se logran dinamizar los tres en principios en una misma clase, los resultados se optimizan, la atención de los niños es mayor y su grado de implicación es espléndido”. Aseguran las investigadoras de esta propuesta de maestría que “para mejorar los procesos de lectura y escritura comprensiva, es necesario realizar una reestructuración de carácter metodológico y didáctico, de tal manera que el acceso a la información y al conocimiento sea para todos. Pastor, C. A. y otros (2013)”. Indican también que el proceso de lectura y de escritura mejoró, de la lectura de sílabas a la formación y lectura de palabras y frases cortas, además, empezaron a producir y entender contextos comunicativos.

Elementos aportantes a la propuesta de investigación: Ilustra el diseño de estrategias por medio de la aplicación de los principios del DUA. Este antecedente presenta directrices en esta propuesta debido a que muestra como desde el mismo plan de área se debe vincular los principios del DUA para hacer una atención de la diversidad en el aula y trabajar tanto con estudiantes con y sin discapacidad y la gran variedad de estilos y ritmos de aprendizaje con los cuales llegan los estudiantes al proceso lector sobre todo ahora después del post confinamiento.

### 3.3 Antecedentes locales.

Documento 1. Nombre del proyecto: “La secuencia didáctica como propuesta para el fortalecimiento de la lectura y escritura en una estudiante con síndrome de Down de cuarto grado de primaria de una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Bucaramanga”.

Autores: Luisa Fernanda Uribe Pacheco.

Afiliación: Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Año: 2020.

Finalidad: Disertación de Maestría en Educación.

Objetivo: generar una secuencia didáctica como fortalecimiento de la lectura y la escritura que tuviese en cuenta los intereses y necesidades de la estudiante del grado 4 quien tenía síndrome de Down y dificultades para leer y escribir afectando todo su desempeño académico.

Metodología: Para esto utilizó el enfoque cualitativo y el método de estudio de casos desarrollado en cuatro momentos diferentes: preparativo, trabajo de campo, análisis de campo e informe final. La muestra de este proyecto fue una estudiante de cuarto grado de primaria con Síndrome de Down (SD).

Resultados: se obtuvo una secuencia didáctica que promueve la competencia comunicativa de la estudiante a partir de sus conocimientos previos y los intereses particulares y habilidades en la lectura y escritura de la estudiante.

Elementos aportantes a la propuesta de investigación: se obtienen una serie de antecedentes que advierten sobre el aspecto motivacional para generar procesos de lectura en los estudiantes con discapacidad. Además, la autora utiliza como instrumento la entrevista estructurada para indagar por los gustos e intereses de la estudiante organizada por categorías de intereses generales

y las subcategorías académicas y predilecciones, pero finalmente no se logra aplicar la secuencia didáctica debido a la pandemia por COVID 19.

### **3.4 Marco Teórico**

#### ***3.4.1 Aprender como proceso de lectura.***

El trabajo de investigación desarrollada centró su interés en los procesos de lectura que llevaron a cabo los niños y las niñas en el grado primero y el trabajo que desarrolló el docente en el aula de clase y su pertinencia en cuanto a la realidad de los procesos naturales y biológicos de los estudiantes de este grado para favorecer el aprendizaje. Sin embargo, para tratar el tema sobre las estrategias que se emplearon en el aula de clase que favorecieron los procesos de lectura en el grado primero, fue necesario partir del concepto mismo de aprendizaje haciendo claridad en los aportes del campo pedagógico.

El ser humano en interacción con el mundo en movimiento se relaciona y accede a la comprensión que le brinda el ambiente. El sujeto que aprende lo hace desde la interacción con el mundo y participa en él desde sus realidades. Es así como a medida que avanza el tiempo sus cambios físicos no esperan y se va desarrollando, cambiando y madurando en sus estructuras mentales hacia una resignificación del pensamiento. Para Piaget (1984), la resignificación del pensamiento corresponde al proceso de equilibrio en una constante adaptación, asimilación y organización de los esquemas mentales de los niños y niñas. El medio en el que interactúa el niño provoca un desequilibrio en sus estructuras mentales al enfrentarse con nuevas concepciones que encuentra sobre la idea que de ello posee.

Al resolver esta situación cognitiva, el niño observó, reflexionó sobre el hecho y finalmente logró adaptar sus estructuras mentales a la nueva concepción y significado que construyó en

interacción con el objeto de estudio, y es de esta manera que después de asimilado un nuevo significado, relacionó la nueva información y la organiza en su cerebro junto con las demás informaciones.

Piaget, J. (1984) resaltó el papel que juega el ambiente y la interacción con los demás en el momento de aprender para los niños. He aquí el papel importante que jugó la escuela y el papel del maestro en la fabricación de ambientes significativos para que los estudiantes interactuasen y aprendieran con calidad.

El aprendizaje se fortaleció en la interacción con los otros y en la medida que se organizó con antelación ambientes de aprendizaje que favorecieron los procesos, en este caso los de lectura en el aula de clase y es allí donde las estrategias DUA jugaron un papel importante en el momento en que proponían aprendizajes para todos sin ninguna discriminación y respetaba sus participaciones e interacciones porque podían intercambiar pensamientos e ideas sobre lo que veían y oían con sus pares, construyendo nuevos textos.

El desarrollo del pensamiento se dio en la participación de los niños y niñas en un ambiente enriquecido al igual que lo planteó el DUA contando con el maestro como facilitador y colaborador que conocía las individualidades del niño y de la niña para construir el conocimiento al planear previamente su clase, en palabras de Vigotsky (2006), son las zonas de desarrollo real, donde se relacionan los saberes previos, sus individualidades como persona y el nuevo aprendizaje con el apoyo de un compañero experto (Zona de Desarrollo Próximo) el cual brinda la ayuda y guía necesaria para resolver la situación en una comunicación efectiva para lo cual el docente tuvo en cuenta la manera de cómo se relacionaba cada uno de sus estudiantes para ubicarlos con los pares (andamiaje) más pertinentes y así lograr la resolución del problema. Todo este conocimiento sobre cada uno de sus estudiantes para el docente fue recomendado en la propuesta del DUA a partir de

la identificación de los estilos de aprendizaje de cada uno y las valoraciones pedagógicas realizadas a los niños que presentaron un problema de aprendizaje o una discapacidad a los cuales se les realizó, según el decreto 1421 del año 2017, un PIAR que contenga los ajustes razonables pertinentes para disminuir las barreras para el aprendizaje. Esto con el fin de que se pueda llevar a cabo con efectividad el transcurso del estudiante por este proceso hasta llegar a su zona de desarrollo próximo, logrando ser autónomo y soltar poco a poco según el ritmo de aprendizaje de los estudiantes el andamiaje.

Cuando la ZDR y la ZDP se completaron, aparecieron la zona de desarrollo potencial (ZDP), donde el aprendizaje se dio de manera autónoma y es allí donde se logró resolver el conflicto mental por sí mismo. Es así como la situación de aprendizaje requirió de un contexto social de interacción y unos ambientes previamente organizados y establecidos para que se diera la construcción significativa del conocimiento, fase importante y función primordial del docente incluyente que previo esta organización en el aula y abarcó los diferentes canales de aprendizaje.

Los procesos comunicativos jugaron un papel importante en la medida en que los niños interactuaron, participaron y ayudaron fortaleciendo sus propios procesos cognitivos. Aprender se convirtió entonces en una construcción y asistencia que requirió funcionalidad en la práctica escolar, eliminando las barreras que muchas veces surgieron en el proceso de aprehender donde el docente fue un facilitador de este proceso y no una barrera para el aprendizaje.

#### ***3.4.2 El Aprendizaje Significativo.***

El desarrollo del aprendizaje significativo eliminó el aprendizaje memorístico y repetitivo que ubicaba a los estudiantes en el papel de reproductores sin sentido. Es entonces que la formación de sujetos que aprenden en contextos cooperativos y significativos, contextualizados a sus

realidades, entiende y relacionan los nuevos conocimientos con los que ya poseen en sus estructuras previas.

La actualización constante del pensamiento a partir de la situación de conocimiento nuevo debió mantenerse y estimularse a lo largo del proceso de aprendizaje. Para el autor Ausubel (1982) es de profundo interés que los niños aprendan significativamente relacionando su estructura cognitiva con los conocimientos nuevos, son capaces de incorporar, entender y fijar las ideas a su esquema mental organizadamente.

En la construcción de significado en las aulas de clases a través de conversaciones entre pares juegan un papel importante en la resignificación del proceso lector al encontrar un sentido verdadero a esas palabras que están descubriendo. Para los autores Edwards y Mercer (1998) lo explican en función del contexto de conversación, donde se abarca el conocimiento mutuo, de carácter inter mental, donde cada participante establece códigos comunes que les ayudan a entenderse acertadamente con los otros.

El aprendizaje significativo fue de real importancia en el proceso educativo porque fue el mecanismo humano por el cual se adquirió y almacenó la información de cualquier campo del conocimiento. Estos mecanismos de procesamiento y almacenamiento de la información se deben en gran parte a sus dos características: la intencionalidad y la sustancialidad de la racionalidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva.

El niño relacionó intencionalmente los conocimientos previos a su estructura cognoscitiva es capaz de incorporar, entender y fijar las ideas nuevas. En pro de facilitar el aprendizaje significativo, Ausubel propuso el uso de organizadores previos que “sirven de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que él debería saber con el fin de que el nuevo conocimiento pueda ser aprendido de forma significativa” estos organizadores también reactivan significados.

Los organizadores previos se usaron para “reactivar” significados cerrados, para buscar en la estructura cognitiva del estudiante significados existentes, pero que no se están usando en el momento de enseñanza. También, sirven para establecer relaciones entre ideas, proposiciones y conceptos ya existentes en la estructura cognitiva y aquellos contenidos en el material de aprendizaje. Por consiguiente, David Ausubel propone solo dos tipos de organizadores, el expositivo (donde se establecen relaciones, ejemplos diferencias y semejanzas-ventajas y limitaciones) y el comparativo (se tienen en cuenta aspectos específicos, en diferencias y semejanzas) con el fin de facilitar el aprendizaje significativo, actuando positivamente en la estructura cognitiva del que aprende.

No hay que sobrecargar al niño de contenidos e información innecesaria, es importante ser preciso en los aspectos de contenido a desarrollar con los estudiantes, buscando las mejores estrategias de relacionarlos con su realidad.

### ***3.4.3 Las estrategias DUA en el aula de clases.***

El DUA contempla una sola forma de atender a la diversidad, se basa en tres principios y nueve pautas. Estos principios estaban directamente relacionados con las redes neuronales (CAST, 2008).

Para el caso de la red afectiva, se trató de incentivar a los estudiantes a partir de diferentes estrategias manteniendo la motivación y facilitando la participación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Teniendo en cuenta que en esta red afectiva se trabajó el porqué del aprendizaje, se dieron pautas para organizar y dirigir el proceso de enseñanza proporcionando múltiples formas de implicación e involucrando al estudiante. La primera pauta nos invitó a captar el interés, la segunda nos invitó a mantener el esfuerzo y la persistencia y la tercera es la autorregulación.

¿Cómo pudo llevarse a cabo en la práctica pedagógica teniendo en cuenta la red afectiva?

El docente debió reconocer las capacidades de todos sus estudiantes. Interesarse por saber cuáles eran los conocimientos previos que poseen, promoviendo la participación de todos por igual, se implementaron calendarios para hacer visibles las actividades y los puntos para tener en cuenta al desarrollarlas, se promovieron la exploración y experimentación, se fomentó el trabajo en equipo, se realizaron actividades fuera del aula, se usaron múltiples formas para evaluar, se invitó a los estudiantes a la reflexión y se diseñaron actividades que fomentaron la resolución de problemas y la creatividad.

La segunda red que es la del reconocimiento, estuvo directamente relacionada con la forma cómo el estudiante representó los aprendizajes en sus estructuras cognitivas, por esto se analizó el qué del aprendizaje, ¿Qué se aprendió? Para seguir este principio, se debió proporcionar al estudiante múltiples formas de ver la información mediante soportes variados y distintos formatos, teniendo en cuenta las diferentes vías de acceso y procesamiento de dicha información. En este caso la red que se activó fue la encargada de percibir la información y asignarle significado. Entonces, teniendo en cuenta que cada persona representa de diversas maneras la información de su entorno, el DUA planteó pautas para proporcionar múltiples formas de percibir esta información, en relación con el lenguaje, los símbolos y la comprensión.

¿Cómo pudo el docente en su quehacer pedagógico aplicar la red del reconocimiento? Por ejemplo, usó de textos e imágenes llamativas y accesibles, usó contraste del color, utilizó texturas, colores y formas para explicar el contenido, presentó animaciones, resaltó elementos clave en diagramas, fórmulas y gráficos, usó mapas conceptuales, dio indicaciones concretas, hizo recordatorios, analogías y metáforas con la información, creó descripciones texto-voz en

imágenes, gráficos y videos, utilizó listas de términos o palabras claves e implementó Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC).

La tercera red se encargó de analizar el cómo se aprende, esta red fue la estratégica, la especializada en ejecutar, planificar y monitorear las tareas motrices y mentales. Ofreció diferentes formas para que el estudiante expresase lo que sabía, para organizarse y planificarse. Las pautas indicaban que se debía proporcionar múltiples: medios físicos de acción, opciones para las funciones ejecutivas, opciones para la expresión y hacer fluir la comunicación.

¿Cómo pudo llevar a cabo el docente en su quehacer pedagógico la red estratégica? El docente lo implementó en clase de la siguiente forma: permitiendo que los estudiantes interactuaran con diferentes materiales, uso de software tecnológico (Jaws), a través del arte, la danza, la escultura y música entre otros. Implementó rutinas de pensamiento, generó junto con los estudiantes actividades para alcanzar los objetivos, implementando procesos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. Utilizó herramientas web y proporcionó ajustes razonables a partir de los apoyos que favorecieron su participación. También el docente pudo llevar a clase un invitado experto en el tema que va a desarrollar.

#### ***3.4.4 Las ventajas de implementar DUA en el aula de clases.***

Cuando se planeó con base en el DUA se estaban minimizando las barreras que pudieran surgir para cualquier estudiante en su proceso de aprendizaje y se estaba garantizando el acceso a la educación desde el primer momento.

El DUA (2011) desde una perspectiva incluyente, tuvo en cuenta que el acceso al currículo conlleva a presencia, aprendizaje y participación. “Presencia implica que los estudiantes puedan estar, aprender y colaborar con otros; aprendizaje, en tanto, apunta a que todos los estudiantes

puedan progresar en sus capacidades y desarrollen al máximo su potencial mediante experiencias educativas significativas que no apuntan únicamente al rendimiento académico (Ainscow y Miles, 2009); mientras que participación supone la oportunidad de implicarse en la toma de decisiones, reconocer y ser reconocidos y aceptados por quienes son (Ainscow et al., 2006; Albornoz et al., 2015) y participar en actividades extracurriculares, sociales y comunitarias”.

El Diseño Universal fue bien recibido e incide en un entorno educativo positivamente debido a que se trató de modificar el ambiente con el fin de que los y las estudiantes accedieran al aprendizaje. De esta manera se tornó el currículo más expansivo, variado y flexible evitando así las adaptaciones después. “Eliminando las barreras innecesarias sin eliminar los desafíos necesarios” en el currículo. El DUA tuvo como finalidad generar aprendices expertos, es decir que los estudiantes dominasen su propio proceso de aprendizaje.

La literatura referida a la aplicación de proyectos curriculares con DUA arrojó resultados que apoyaron su implementación. El metaanálisis (Capp, 2017) concluye que el DUA es una propuesta efectiva para mejorar el proceso de aprendizaje, maneja una buena carga de emotividad, favorece el proceso de lectura, desarrolla la habilidad para formular preguntas, mejoras en el proceso de escritura y facilidades en el uso de las tecnologías y mayor autonomía.

El docente fue el autor adecuado para evaluar las necesidades de los estudiantes en el momento de planificar y diseñar la planeación con base en el DUA. Con ello se aseguró que todos los estudiantes, con y sin discapacidad, tuvieran el acceso, la participación y la promoción dentro del sistema educativo. Además, tuvieron la oportunidad de conocer y saber qué necesitaban sus estudiantes y saber cómo subsanar o minimizar dicha necesidad. Thompson et al. 2018 indicaron que en tanto se pongan en juego múltiples enfoques para el aprendizaje, es más probable que se

beneficien estudiantes con discapacidades cognitivas significativas y que por ende salgan favorecidos los estudiantes sin discapacidad.

Desventajas del trabajo en el aula de clases con DUA. No es un problema que presente el diseño, sino más bien el mal empleo de esta. Dado que el docente no se halla familiarizado lo suficiente con la propuesta DUA o que no establezca relación entre los objetivos de aprendizaje y las actividades a llevar a cabo en el momento de brindar el ambiente adecuado. El uso de las estrategias con base en el DUA, son funcionales y significativas siempre y cuando el docente realice pertinentemente un alistamiento de las actividades a desarrollar, atendiendo a las necesidades e intereses al grupo de estudiantes con el cual va a implementar los objetivos propuestos, logrando el máximo desempeño cognitivo por parte de los alumnos. Si el currículo no está diseñado a partir de la propuesta DUA como método flexible, el docente no reconoce esta propuesta pedagógica, sin embargo, el docente implementa las estrategias en las diferentes formas de presentar la información.

En la institución educativa en la cual se desarrolló la propuesta pedagógica con DUA no contaba con dichas estrategias ni su reconocimiento, para lo cual la docente al implementarla propuso como objetivos los pasos básicos para iniciar en una propuesta con DUA en su aula de clase: primero, determinó estilos y ritmos de aprendizajes de cada uno de sus estudiantes. Dos, identificó el nivel de construcción del sistema convencional de la lengua en que se encuentran los niños y niñas del grado. Tercero, definió las características que debía contener una propuesta para el fortalecimiento del proceso de lectura a partir del DUA y con el fin de que la institución educativa se viera beneficiada de la propuesta y se determinaran exactamente cuáles son los aportes del DUA para el aprendizaje y fortalecimiento de los procesos de lectura.

Etapas de la lectoescritura según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Para las autoras Ferreiro y Teberosky (1979), los infantes siempre que inician en su proceso de lectura y escritura, pasan por unas etapas las cuales están bien estructuradas y organizadas según su evolución y madurez cognitiva.

La primera de ellas es la primitiva donde el niño utilizaba garabatos, dibujos y símbolos para representar lo que quieren decir. La segunda es la presilábica donde los niños aún no saben que hay una relación entre el discurso oral y el escrito, pero empiezan a entender que se requieren grafías y que a cada cadena escrita le corresponde una interpretación particular.

La tercera etapa es la silábica sin valor sonoro convencional donde los niños empiezan a pensar sobre la relación que hay entre la grafía y la oralidad. Aquí los niños le dan valor a una sílaba o letra, es por esto que se les dice silábicos.

La cuarta etapa es la silábica alfabética donde los niños ya reconocen que se puede escribir tanto vocal y consonante y así ya organizan las sílabas para escribir algunas palabras completas.

En la etapa alfabética existe ya un dominio entre el sonido y la grafía y se insertan en la corrección ortografía y el reconocimiento del uso adecuado de las letras en la interacción del lenguaje oral y escrito.

Es imprescindible que el docente brindara los ambientes y situaciones necesarios para que los estudiantes lograsen pasar por todas estas etapas de la lectura y las estrategias con DUA son pertinentes en la medida en que se tuvieron en cuenta tanto las redes neuronales y de madurez de los niños y la forma como ellos asimilaban y comprendían de una mejor forma la información.

La siguiente etapa es la silábica con valor sonoro convencional, en ella los niños ya asignaban a una letra el sonido que, si le corresponde, ya sea vocal o consonante.

### ***3.4.5 Fases del proceso lector según los lineamientos de lengua castellana***

Para los lineamientos de lengua castellana el núcleo del proceso lector es la comprensión lectora, la cual significa dar cuenta del texto que está leyendo y ubicar las ideas de este señalando la forma como se relacionan.

La comprensión es la primera fase del proceso lector y asegura el mejoramiento de la calidad educativa del país. La segunda fase es la creación. Esta depende de la comprensión del texto. En este sentido crear significa aportar y enriquecerlo, recrearlo.

### ***3.4.6 Estrategias que favorecen la lectura***

Las situaciones de lectura que creó el docente debían contemplar gustos e intereses y la realidad inmediata de los niños y niñas de su clase. Los lineamientos de lengua castellana indican que un principio para tener en cuenta al desarrollar la comprensión lectora es no fragmentar el texto ni el proceso lector, para no caer en la ilusión de que el estudiante es quien debe unir las destrezas que son presentadas de manera fragmentadas en la escuela. Las destrezas necesarias como muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección; deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero es necesario que el docente implemente estrategias pedagógicas para las etapas del antes, del durante y el después de sus planes de clase con las cuales se pretende focalizar en los niños la atención, motivación, activar sus presaberes, despertar la imaginación y creación junto con la predicción.

Es aquí donde entraron en juego los tres principios del DUA, los cuales exigieron tener en cuenta en las estrategias que propuso el docente las múltiples formas para: captar el interés de los estudiantes, de presentar la información y de evaluar lo trabajado tanto por parte del docente como del estudiante.

La autora Josette Jolibert (2002) en su libro “formando niños lectores de textos” presenta diversas situaciones de lectura, entre ellas se encuentra la llamada “siluetas” en la cual explica cómo armar la marioneta para trabajar con los niños un teatro de sombras y así poder llegar a alimentar y estimular la imaginación con la literatura infantil.

En los momentos de lectura se pudo contemplar la lectura individual, por pareja o en tríos. Lo importante es que toda lectura fue realizada a partir de hechos reales y naturales que le ocurren a los niños de su edad como, por ejemplo, por qué pierden los dientes o cómo llegó un hermanito, entre otras situaciones que pueden acontecerles.

En el libro “formando niños lectores de textos”, se encuentra la propuesta “interrogar un texto para construir su sentido (en vez de decodificarlo)”, allí a partir de ejemplos de clases con estudiantes y observaciones de las mismas, se van leyendo las pautas para organizar el proceso de lectura de un modo natural y diferente para los estudiantes.

Lo primero que cambia cuando no se realizan sesiones decodificantes con los niños en los procesos de lectura es el hábito tradicional del maestro, quien viene acostumbrado a enseñar a leer como le explicaron a él.

Segundo, el texto para leer es encontrado en una situación viva, real para todos en un momento de la clase y la cotidianidad. Los textos encontrados de esta manera son diversos. Inclusive al inicio del año puede ser un afiche, un folleto el cual trasmite la realidad del mundo y lleva al estudiante a observarlo, consultarlo y cuestionarlo en el afán de satisfacer sus averiguaciones.

Tercero, las palabras no se cortan o se dividen en sílabas ni se deletrea fonéticamente, pero si se hacen observaciones de cómo comienzan las palabras o cuál palabra podría ser según el contexto.

Cuarto, tampoco se hace sesión al final de lectura en voz alta por parte de los estudiantes. Algunas veces la lectura la puede hacer el docente o algún niño pide leer el texto, incluso en algunas ocasiones se deja el texto sin leer.

En la quinta fase de esta propuesta el estudiante hace lectura silenciosa individual del texto revisando en todas las direcciones posibles, sin que el niño mueva los labios fijando una atención intensa, buscando un sentido al texto. Es allí donde surge “la primera cosecha oral de lo que se ha comprendido”, puede ser un artículo, palabras complicadas, ni hay un orden para reconocer y entender estas palabras, pero todos estos medios los ayudan en la búsqueda del sentido del texto.

En la sexta fase, ocurre el intercambio de hipótesis de lo que han encontrado los niños entre ellos, el docente se limita a ser un animador o facilitador de los procesos llevados a cabo en la clase. Si ocurre que hay una palabra que no se sabe leer al inicio del año y que no se puede adivinar en función del contexto, el docente lo hace. Apenas se encuentren los detalles faltantes del texto, se detiene la actividad y se deja el texto sin lectura en voz alta, aunque algunas veces algún niño pide hacerlo solo por el placer de realizarlo.

Este no es un proceso normal en la enseñanza de la lectura para docentes, pero para los estudiantes ocurre de manera natural, donde aprenden a leer dando un sentido al lenguaje escrito a partir de una interrogación efectiva nacida de una necesidad real, extrayendo verdaderos significados de todas las claves que se puedan detectar, verificándolas.

La autora Jolibert (2002) presenta varios ejemplos en su libro de cómo ocurren las clases con este procedimiento a partir de diferentes tipos de textos. Ejemplo de esto está el texto de información publicitaria. El docente lleva a clase un diario y pone una copia original en el pizarrón. Cada niño tiene una fotocopia y se apropia del contenido del mensaje solo y en silencio. Luego, encuentran las primeras claves, la foto de Mickey y la foto de un perro con sus respectivas palabras.

Los niños empiezan a lanzar hipótesis según lo que observan, “es para comprar un perro” dice uno, pero se oponen los demás y objetan “¿y entonces, Mickey?” un niño lee en voz alta: “un regalo para vuestros hijos”. Como los niños no lo han captado aún, la profesora les ayuda mostrándoles la palabra “en” (regalo en el diario de Mickey). Ahora los niños comprenden e intuyen que hay que comprar el diario de Mickey para aprovechar el regalo. No hay necesidad de seguir leyendo lo que falta del afiche.

Así como el anterior ejemplo hay muchos más donde el conocimiento de los niños está ligado a su vida e intereses. En otro ejemplo, los niños se encuentran familiarizados con el formato, el color y las palabras de los afiches de cine infantil, entonces ellos interrogan rápidamente el texto y encuentran las respuestas.

Otra propuesta de interrogar textos en el libro de la autora Josette Jolibert (2002) es una historia inventada para otros niños en una de las sesiones descritas allí. Esta inicia dividiendo los grupos tanto de preescolar como el de primero en dos grupos y se mezclan. Medio grupo de preescolar con primero y así la otra mitad, cada uno con una profesora. Luego los niños parten de dos palabras conocidas para ellos o sencillamente parten de “Érase una vez...”

Mientras los niños están en este proceso, la docente va registrando en una hoja grande las construcciones. Esa historia compuesta por el grupo es presentada al siguiente día en el grado primero entregando a cada niño una copia individual para que empiecen a revisar a partir de la observación en grupos pequeños. Los niños que fueron los autores del texto permanecen en silencio con el papel de apoyo para verificar la historia.

Los estudiantes pueden hacer la lectura de diferente manera, los ojos pueden realizar el recorrido del texto a lo largo y a lo ancho o también pueden revisar párrafo por párrafo y en la siguiente etapa, se detienen en las palabras que no reconocen y logran leerlas de manera

decodificada, relacionando las sílabas con palabras que ya han visto en otras lecturas u otros lugares.

Antes de que los niños lean el texto en palabras, ellos revisan claves como; quién llevó el texto al aula de clases o cómo llegó allí, a qué hora, tipo de material en el que está hecho, revisan si tiene esquemas, imágenes, números, etc.... Luego, pasan al texto y allí inician a revisar las palabras conocidas que ayudan a adivinar las demás o puede suceder que, si no identifican algunas, las pueden sacar en lectura por la decodificación, pero están vacías de significado para los niños y es allí donde interviene el o la docente para ayudar.

Es importante resaltar que todo el conocimiento de los niños está dado por estas tres últimas acciones: palabras ya conocidas, palabras por adivinar según el contexto y palabras por decodificar. Los docentes olvidan utilizar todos los conocimientos que tienen los estudiantes reflejados en estos pasos en el trabajo de la enseñanza de la lectura descritos en el libro “formando niños lectores de textos” de la autora Josette Jolibert (2002).

“Cuando se está convencido que no se enseña a leer a un niño, sino que él se aprende a leer así mismo” el docente debe preguntarse por el papel que él desempeña en este proceso. Como se ha descrito en todo el texto de la autora Jolibert, se está hablando de apoyo al aprendizaje en el sentido de una pedagogía activa que tiene en cuenta a todos los niños y niñas sin discriminar, que apoya las potencialidades de los niños. Es una pedagogía del acompañamiento que toma el papel del docente en el aula de clases como una intervención de ayuda en el momento preciso que lo requiere el estudiante para superar algún obstáculo cuando el niño no logra superarlo.

Algo muy importante que indica la autora, es que no hay mejor apoyo que el de brindar un ambiente estimulante donde el propio niño sea quien administre su conocimiento y cuente por ejemplo con un rincón de lectura en su aula de clases o una biblioteca, etc.

El niño necesita que los docentes y familia los apoyen en situaciones como la exigencia autónoma y estructuración de sus nuevos conocimientos, a reflexionar sobre las estrategias que está empleando para que sean más eficaces, a mejorar su rendimiento lector cumpliendo con los pasos ya descritos al enfrentarse con texto nuevo, a reformular en forma metódica los descubrimientos que va realizando sobre el lenguaje escrito.

El profesor debe ser muy discreto en el momento en el que el niño está interrogando los textos para su lectura, favorecer la confrontación entre los niños en sus diálogos e hipótesis, esperar que se le solicite su ayuda, puede que él de una palabra y su información para desbloquear una situación. En cualquiera de sus intervenciones deben ser puntuales, breves y entusiastas volviéndose un facilitador del aprendizaje.

El papel del docente como facilitador se deberá a la función de aprovechar sus ocasiones de lectura, distinguir las secuencias de un relato, organizar la vida del grupo y repartir tareas. El docente ayuda a los estudiantes e insiste en sus habilidades más que en sus debilidades de acuerdo con la pedagogía del éxito concertado.

Los compañeros de clases juegan un papel muy importante porque no solo el docente es quien puede ayudar en la construcción de lectura, todo aprendizaje personal se construye gracias a los apoyos de la colectividad como lo indica la autora Jolibert en su libro.

En el libro “formando niños lectores de textos” dan una serie de herramientas de referencia que aportan para el trabajo del aula del docente. El primero de ellos es “El capital de textos” que es colocado en los muros como afiches o barras que sostienen un gran número de libros, cartas y creación de archivos. Allí se recomienda guardar todos los textos que hayan trabajado los estudiantes en preescolar y al inicio del grado primero, luego, se recomienda renovarlos.

La segunda herramienta nombrada en el libro son los ficheros de clasificación, como, por ejemplo, pronombres, días de la semana y palabras de los diferentes temas trabajados o a trabajar con estudiantes. El docente le puede dar una clasificación dependiendo de sus necesidades, esta es evolutiva. Dichas estrategias constituyen el material grupal pero también hay material individual que deben manejar cada uno de los niños y niñas.

Para cada niño es necesario tener un “cuaderno de vida” donde organiza los textos que ha visto en sus clases. Un “repertorio alfabético de columnas completadas por el niño gradualmente” es decir, lo que va encontrando y descubriendo en su proceso de interrogación de textos.

En el trabajo en grupo, la autora recomienda que se lleve una carpeta que contiene las fichas alfabéticas en la que están las palabras organizadas en columnas. Esta herramienta es muy importante en el momento en que los niños observan, clasifican e inician a leer por sus interrogaciones como, por ejemplo; “ya hemos encontrado esa palabra” o “esta comienza con una palabra que conocemos” o “a la historia de la bruja”.

#### ***3.4.7 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia para la lectura.***

El DUA fue una propuesta pedagógica que facilitó un diseño curricular donde tuvieron cabida todos los y las estudiantes a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de las capacidades y realidades del estudiante.

Fue importante trabajar a la par la cognición y la emoción, debido a que muchos estudiantes con y sin discapacidad se someten a alta carga de estrés por los ambientes de competitivos donde las emociones pueden bloquear la cognición, el razonamiento y la implicación en una actividad. La creación de un entorno de aprendizaje en el que se desarrollaron el afecto y las emociones de todos los estudiantes contribuyó notablemente al éxito académico de todos, ya que se pudieron

generar que los estudiantes controlasen sus impulsos, se mantuviesen centrados en una tarea y se sintiesen cómodos en un entorno de trabajo favorable (Goleman, 1995).

Esta propuesta pedagógica tuvo en cuenta tres redes neuronales: red afectiva, red del reconocimiento y la red estratégica. También, contempló tres principios que fueron el de motivación e implicación, el de representación y el de acción y expresión.

Cada uno de estos principios tienen a su vez nueve pautas que se pueden observar claramente en la siguiente figura.

**Figura 1.**

*Infografía explicativa del Diseño Universal para el Aprendizaje.*



© 2011 by CAST. All rights reserved. [www.cast.org](http://www.cast.org). [www.udcenter.org](http://www.udcenter.org).  
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Nota. Tomado de CAST (2018). [www.cast.org](http://www.cast.org). [www.udcenter.org](http://www.udcenter.org)

### ***3.4.8 El concepto de leer y la interrogación de textos como estrategia según Josette Jolibert.***

Leer para Josette Jolibert (2002) es interrogar el lenguaje escrito a partir de una necesidad o por gusto en una situación de la vida real. Esta interrogación de textos se da a partir de una estrategia de lectura que no tiene nada que ver con el modelo tradicional, decodificación lineal y que varía de un lector a otro y de un texto a otro. Así que leer es una acción que se hace con todo el sentido y función de la realidad para satisfacer una necesidad en una situación real.

En la escuela se debería enseñar a los niños a leer en todo momento en función de la vida tal y como lo indica la autora Jolibert, ya sea a partir de proyectos de situaciones de la vida cotidiana que van surgiendo en el aula de clases y en lugares comunes como la biblioteca de la institución educativa, el patio de recreo o el restaurante escolar, etc.

El docente podría responder con los estudiantes la siguiente pregunta ¿para qué leer? Para llegar con diferentes ejemplos a la única respuesta que da funcionalidad a este proceso: leemos para vivir con los demás en el marco de una vida cooperativa. Para esto, hay que mostrarles a los niños y niñas que leer nos puede servir para descubrir información que necesitamos, para jugar, para alimentar y estimular la imaginación, etc.

### ***3.4.9 Los lineamientos curriculares en lengua castellana (1998) y su concepto de lectura***

En los lineamientos el concepto de leer está relacionado con el proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector y la interacción que surge entre estos tres factores originando la comprensión como resultado de esa interacción.

De otra parte, los lineamientos curriculares presentan las grandes dificultades que hay en los estudiantes en cuanto al proceso lector con una cierta aversión frente a las habilidades comunicativas, posiblemente porque no comprenden lo que leen y las limitaciones para expresar

sus pensamientos y sentimientos enfrentándose a una hoja en blanco donde los niños y niñas se bloquean.

Estas dificultades tienen grandes implicaciones debido a que es imposible pensar una educación de calidad al margen de unas competencias que faciliten la comprensión de la vida, la ciencia y la cultura. Los lineamientos hacen énfasis en que la lectura permite enriquecer los esquemas conceptuales, la forma de ver y comprender el mundo y es un requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes.

#### ***3.4.10 Las inteligencias múltiples de Howard Gardner***

Para el autor Howard Gardner (2001) el concepto de inteligencia es “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”. Gardner afirma que no existe una sola clase de inteligencia, por el contrario, las organiza en siete clases las cuales podrían subdividirse en otras, insistiendo en que existe una “pluralidad en el intelecto”. Además, describe el papel de la escuela como la institución que debería enfocarse en fortalecer y desarrollar las vocaciones y aficiones de las personas para que se sientan más competentes e implicadas a servir a la comunidad. El autor describe su escuela ideal la cual tendría dos hipótesis. Primero, no todo el mundo tiene las mismas capacidades e intereses y mucho menos aprende de la misma forma. La segunda para él “puede doler” nadie puede en este tiempo aprender todo lo que hay para aprender.

El autor de las inteligencias múltiples describe la escuela como “Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino también con formas particulares de impartir esas materias. Y después de los primeros cursos, la escuela intentaría también emparejar individuos con los diversos modelos de vida y opciones de trabajo que están

disponibles en su medio cultural”. Este escritor nos ratifica una vez más, así como el papel de la escuela, que los estudiantes no aprenden de la misma manera ni tienen los mismos intereses. Esta es una característica que tiene presente el DUA al trabajar e iniciar su proceso con la identificación de estilos, ritmos y necesidades de los y las estudiantes.

Howard, ubica al docente en nuevas funciones las cuales estarían de acuerdo con su visión de escuela, donde éste sería quien propiciara ambientes que fortalecieran y desarrollaran sus capacidades y habilidades, con el fin de demostrar sus perfiles cognitivos. Además, estos docentes debería manejar una sensibilidad con el fin de intentar a través de la observación identificar las diferentes inteligencias sin ser subjetivos o sesgados en solo ver las capacidades lingüísticas o matemáticas ya que para él todas las inteligencias son iguales de importantes y todas ellas dependen una de la otra, pero no están desarrolladas en el individuo en la misma intensidad.

## **4. Diseño metodológico**

### **4.1 Contextualización de la investigación**

La Institución Educativa, donde se desarrolló la propuesta de investigación, se encuentra ubicada en el barrio Pablo Sexto en el municipio de Bucaramanga, Santander. Es una institución educativa del sector oficial, funciona bajo calendario A, con énfasis académico y técnico la cual contempla doble jornada, mañana y tarde. La institución presta el servicio desde preescolar hasta el grado quinto de manera presencial.

En la sede labora un coordinador y siete docentes quienes son las encargadas de prestar el servicio en la institución. Esta sede con dos pisos cuenta con un salón para preescolar y uno para primero en su primer piso donde igualmente funciona el restaurante escolar, la coordinación y los baños para los niños y niñas. En su segundo piso se encuentra un grado de segundo, dos grados de tercero, un grado de cuarto y un grado para quinto de primaria. En este mismo piso hay una sala con videobeam para el uso de los docentes y estudiantes.

La población objeto de estudio con la cual se realizó la propuesta de intervención estaba en el grado primero. Este grado contó con 33 estudiantes, con edades entre los 6 y los 8 años. Cabe resaltar que a este grado no sólo llegaban estudiantes del mismo barrio Pablo sexto sino de sus alrededores, debido a que los padres de familia querían que sus hijos estudiaran en la escuela pequeña y cercana a su casa.

La institución, contaba con un gran número de población extranjera debido a la situación social y económica del vecino país. Las familias de los estudiantes se caracterizaban por ser en su gran mayoría de estrato uno y dos y una minoría vivían en invasiones aledañas.

Estas familias en su composición tenían varios hijos en una situación poco sostenible. Sus actividades laborales estaban dentro de la informalidad y oficios varios. Son pocos los padres de familia que contaban con estudios y que se encontraban en puestos técnicos o profesionales.

## **4.2 Metodología**

### **4.2.1 Enfoque**

Esta investigación acción se llevó a cabo desde el enfoque cualitativo y se desarrolló en tres fases:

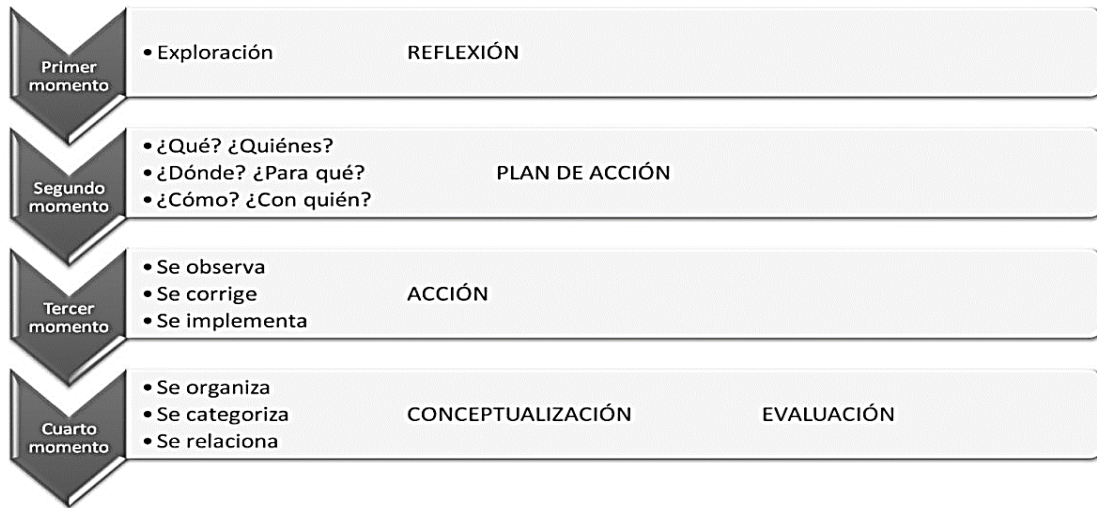
- Fase 1: caracterización de los estudiantes en estilos, ritmos de aprendizaje y etapas de lectura y escritura en la que se encuentra cada estudiante. Esto se realizó a partir de la observación participante, la rejilla diseñada para las etapas de lectura y escritura según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, Test de VAK (Metts, 1987), las valoraciones pedagógicas y los PIAR.
- Fase 2: intervención pedagógica a partir de tres secuencias didácticas transversalizadas con el DUA, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la Fase 1.
- Fase 3: Análisis de los resultados obtenidos a partir de los diarios de campo y los cuadernos de los estudiantes en los que se encontraban los trabajos realizados en las secuencias didácticas. Se recogieron los aportes sobre el DUA como estrategia que fortalece los procesos de lectura, detectados en el análisis de resultados.

### **4.2.2 Diseño Investigación.**

La investigación acción se caracterizó por la participación reflexiva de todos sus actores sobre su realidad y sigue los momentos representados en la siguiente figura.

**Figura 2.**

*Momentos de la investigación acción.*



*Nota.* Elaborado por Miriam Mahecha Angulo.

### 4.2.3 La observación

Esta investigación fue desarrollada durante los meses comprendidos entre febrero a diciembre del año 2022 en la institución educativa donde laboró el investigador en el grado primero dentro de las fases de diagnóstico, diseño, planeación y evaluación.

Durante los dos primeros meses del año, en el que se realizó la investigación, se tuvo un periodo de observación, para conocer las características de aprendizaje, las fortalezas, las debilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, es decir, obtener la información, con la que se realizó la caracterización de todos los estudiantes, y según los resultados que se obtuvieron, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica de lectura y escritura, con la cual se ubicó a los estudiantes en una etapa según las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Con los datos arrojados por la prueba diagnóstica, se diseñó la intervención pedagógica organizada en secuencias didácticas.

En el siguiente cuadro se presenta como se llevó a cabo el trabajo a partir de las técnicas e instrumentos utilizadas en la presente investigación

**Tabla 1.**

*Técnicas e instrumentos de recolección de la información*

<b>Fase</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
<b>Diagnóstica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar los niños que llegan al grado primero en sus estilos y ritmos de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guía para el Test VAK</li> <li>Valoración pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Test para estilos de aprendizaje VAK.</li> <li>Formato de valoración pedagógica.</li> <li>PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar el nivel de construcción del sistema convencional de la lengua en que se encuentran los niños del grado primero que entran a la escuela presencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prueba de escritura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prueba</li> <li>Tabla de etapas de escritura.</li> </ul>
<b>Diseño planeación Intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir las características que debe contener una propuesta para el fortalecimiento del proceso de lectura en primer grado a partir del DUA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller investigativo.</li> <li>Observación participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diario de campo</li> <li>Fotos</li> </ul>
<b>Evaluación reflexión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Especificar los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje al fortalecimiento de los procesos de lectura en primer grado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a padres de familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formato entrevista</li> </ul>

*Nota:* La evaluación del proceso es continua por eso no aparece en la tabla.

#### ***4.2.4 Trabajo de campo***

Como instrumento de registro de la información se usó el diario de campo, en los que se detallaron, las actividades realizadas usando el DUA, con el fin de fortalecer el proceso lector, el papel del docente como mediador del proceso y cuáles fueron los avances de los estudiantes dentro del proceso de Inclusión.

En los comentarios metodológicos y teóricos se describieron inconvenientes que surgieron y cómo se superaron, además de las reflexiones que suscitan después de las situaciones. Como, por ejemplo, que dificultad se encontró en el desarrollo de la propuesta con DUA o por el contrario puestas en práctica favorables.

Después de la caracterización, se realizaron cinco valoraciones pedagógicas y dos Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), estos se usaron para plasmar los ajustes necesarios para disminuir las barreras para el aprendizaje del estudiante con discapacidad durante el año escolar y con ello, acercaron los conocimientos a sus capacidades y necesidades.

#### ***4.2.5 Secuencia didáctica***

La secuencia didáctica permitió identificar los propósitos, las condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados.

En la secuencia didáctica se planearon actividades basadas en la enseñanza de competencias que despertaron la curiosidad y la formación de hábitos de pensamiento crítico y autónomo. Se organizó la enseñanza de la temática planteada de manera coherente, de acuerdo con las temáticas curriculares, evitando dar las clases de manera fragmentada y aislada de la realidad de los estudiantes y teniendo como objetivo la enseñanza de competencias claves dentro de la asignatura de lengua castellana.

## 5. Análisis De Resultados

### 5.1 Fase 1 Diagnóstica: Da Respuesta A Los Objetivos Uno Y Dos.

#### 5.1.1 Análisis De Los Resultados De La Prueba De VAK (*Visual, Auditivo, Kinestésico*)

Con la aplicación del test de VAK se da respuesta al primer objetivo que busca identificar en el estudiante, cuál es el modelo sensorial de su preferencia, al procesar la información o contenidos educativos. Esta prueba consta de 45 afirmaciones, las cuales están organizadas en grupos según el estilo de aprendizaje. Al final se haya el porcentaje por cada uno de los canales de percepción y el de mayor cantidad será el de predominancia en el momento de aprender.

Para ello, el acudiente o padre de familia del estudiante marca con una X en la calificación que aplique para cada una de las afirmaciones que más concuerde con el actuar del estudiante. Teniendo en cuenta las siguientes equivalencias, que **0**: no aplica la frase. **1**: algunas veces. **2**: siempre. La Tabla 2 presenta el formato de la encuesta con el fin de dar más claridad en su aplicación. Realizadas todas las pruebas a los 32 estudiantes, se obtuvo la matriz mostrada en la Tabla 3, la cual define la puntuación según los estilos de aprendizaje. La Tabla 4 organiza los resultados obtenidos según los estilos de aprendizaje (Tabla 3). Según esta tabla, de los encuestados había 13 estudiantes en el canal de percepción visual los cuales corresponden al 40,6 % del grupo; 10 estudiantes se encontraban en el canal auditivo y corresponden al 31, 3% del grado primero y 5 estudiantes estaban en el canal kinestésico, esta cantidad corresponde al 15,6% del salón.

Ahora bien, si revisamos los dos canales predominantes en cada uno de los estudiantes se obtiene que había 3 estudiantes en visual-auditivo y esto correspondía al 9,4% de la muestra y para el resto de las combinaciones posibles de los demás canales perceptivos no había ninguno. Además

Tabla 2.

*Encuesta aplicada*

	Calificación		
	0	1	2
1. Sólo obedece cuando se lo digo varias veces con un tono autoritario	0	1	2
2. Nunca está quieto, siempre se está moviendo	0	1	2
3. Para que obedezca, basta con mirarlo seriamente	0	1	2
4. Le gusta tocar las cosas, los objetos, las personas	0	1	2
5. Es muy rápido contando las cosas	0	1	2
6. Tiene muy buena capacidad para hacer reflexiones	0	1	2
7. Se emociona con mucha facilidad	0	1	2
8. Pasa rápidamente de una idea a otra	0	1	2
9. Busca la palabra más exacta para expresar una idea	0	1	2
10. Toca a los demás mientras les habla	0	1	2
11. Le cuesta entender los esquemas y dibujos.	0	1	2
12. Relaciona muy rápidamente los conceptos entre sí	0	1	2
13. Necesita mucho tiempo para expresar un pensamiento	0	1	2
14. Es capaz de recordar con detalle cómo iba vestida una persona	0	1	2
15. Tiene especial sensibilidad por los olores	0	1	2
16. Le encanta que lo acaricien	0	1	2
17. Le cuesta cambiar de tema de conversación	0	1	2
18. Tiene facilidad para “fotografiar” mentalmente situaciones o personas	0	1	2
19. Cuando habla, parece que está dibujando objetos en el espacio	0	1	2
20. Los esquemas, dibujos y detalles se le quedan con gran facilidad	0	1	2
21. Cuando empieza a hablar, no para, aunque le cuesta expresarse oralmente	0	1	2
22. Cuenta las cosas con mil detalles	0	1	2
23. Gesticula mucho al hablar	0	1	2
24. Habla con los ojos, con la mirada. Es muy expresivo al mirar.	0	1	2
25. Parece como si tuviera en su interior un disco rayado, repite y repite las cosas	0	1	2
26. Le cuesta mucho hacer reflexiones.	0	1	2
27. Es extremadamente afectivo, cariñoso	0	1	2
28. Mientras lee, traza con el dedo dibujos en el espacio	0	1	2
29. Es capaz de recordar conversaciones al pie de la letra	0	1	2
30. Tiene una memoria visual extraordinaria	0	1	2
31. Al estudiar, repite las frases varias veces y se le quedan con facilidad	0	1	2
32. Obedece cuando le hablan con amor	0	1	2
33. Tiene muchísima imaginación (hace muchas imágenes mentales)	0	1	2
34. Le encanta tocar los libros, acariciarlos, olerlos	0	1	2
35. No memoriza al pie de la letra, sino que emplea su propio vocabulario	0	1	2
36. Se sabe todas las letras de las canciones	0	1	2
37. Construye su propia definición de lo que aprende y no la repite de manera exacta como lo escucho.	0	1	2
38. Se le dificulta dibujar el cuerpo humano con detalle.	0	1	2
39. Estudia de pie, paseándose por la habitación	0	1	2
40. Tiene buena memoria para aprender coplas, poemas, cuentos etc.	0	1	2
41. A veces actúa impulsivamente, sin reflexionar	0	1	2
42. Aparentemente, está siempre nervioso, inquieto	0	1	2
43. dibuja completo el cuerpo humano.	0	1	2
44. Le encantan las actividades manuales	0	1	2
45. Tiene un interés especial en conocer los detalles de lo que ha ocurrido.	0	1	2

**Tabla 3.**

*Matriz de resultados con los estilos de aprendizaje de cada estudiante.*

	RESULTADO TEST VISUAL	RESULTADO TEST AUDITIVO	RESULTADO TEST KINESTÉSICO
RETIRADA	22	21	24
E01	22	13	15
RETIRADO - VEN	16	9	8
E02	25	23	26
E03	21	21	17
E04	14	19	17
E05	18	18	13
G-E06	22	19	19
E07	22	15	14
E08	0	0	0
E09	18	21	20
E10	16	16	20
E11	18	21	26
E12	27	27	27
E13	20	17	12
E14	19	18	12
E15	18	19	15
E16	17	17	18
E17	20	23	17
E18	21	17	20
E19	17	17	11
E20	14	13	13
E21	20	17	12
E22	21	15	13
ES-E22	19	22	15
SO-E23	23	18	19
JUS-E25	26	29	28
E-26	20	18	16
E27	18	20	18
DA-E28	20	17	12
E29	19	20	10
E30	6	12	9
E31	15	17	13
<b>Total</b>	<b>614</b>	<b>589</b>	<b>529</b>

**Tabla 4.**

*Resultados consolidados del test VAK.*

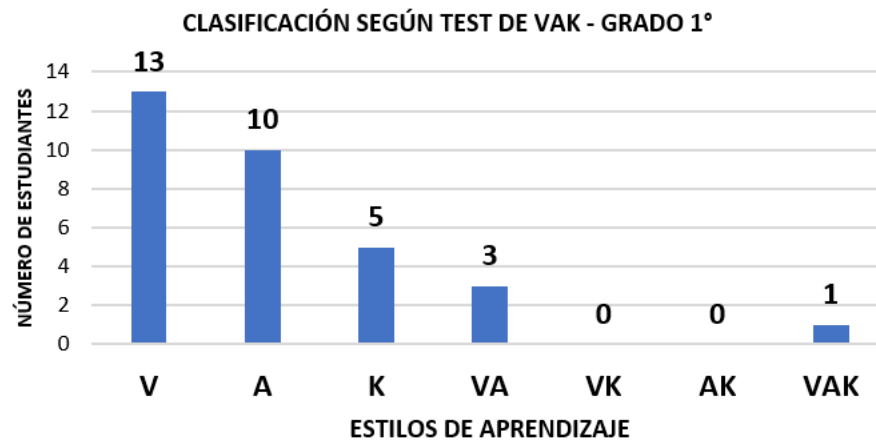
V	A	K	VA	VK	AK	VAK
13	10	5	3	0	0	1
40,6%	31,3%	15,6%	9,4%	0,0%	0,0%	3,1%

se observó que había una estudiante que poseía los 3 canales perceptivos para el aprendizaje, esto quiere decir que se benefició de las diferentes presentaciones en que se dio la información para

que fuera comprendida, ya fuera presentada por medios visuales como gráficas, imágenes, esquemas, etc. Auditivos como canciones, lectura oral, audiolibros etc. Kinestésico como la percepción de texturas de alto relieve, degustación de sabores y sensaciones de temperaturas para comprender por ejemplo los ecosistemas, entre otros ejemplos. A continuación se pueden apreciar los anteriores resultados en la siguiente gráfica.

**Figura 3.**

*Clasificación según test de VAK - grado 1°*



Antes de realizar la prueba se esperó que gran cantidad de estudiantes se ubicaran en un canal kinestésico tal y como si se obtuvo en el visual, sin embargo no fue así. Se pudo inferir entonces que los educandos estuvieron expuestos a más estímulos visuales y auditivos en la pandemia pasada en sus casas antes de llegar de manera presencial a la escuela y esto hizo que surgieran esos cambios en sus maneras de aprender.

### ***5.1.2 Análisis De Los Resultados De La Prueba Diagnostica De Escritura Según Las Autoras Emilia Ferreiro Y Ana Teberosky***

En este punto del trabajo, se presentan los resultados obtenidos en la prueba de valoración inicial con la cual se da respuesta al objetivo número dos. Esta consistió en trabajar en una situación real que pasaba en el aula de clases con los niños y niñas y era expresarles a una compañerita del salón las emociones que ellos sentían por su ausencia. Para ello la docente investigadora les presentó el problema del momento y mediante preguntas se llegó al medio por el cual ellos podían comunicarse con la niña y era a partir del envío de una carta. Se les entregó una hoja y un sobre para guardar su carta después de realizada con el compromiso de que se enviarían a la ciudad donde se había retirado la estudiante y su familia. Es así que a partir de actividades reales y vivenciales para los niños se llevó a cabo la prueba diagnóstica de escritura con el fin de identificar en la etapa de lectura y escritura que llegaron los niños a la escuela después de haber pasado en casa un preescolar no presencial debido a la pandemia.

Mediante esta prueba inicial, se identificó en qué etapa de la preescritura se encontraban los estudiantes del grado primero de una Institución Educativa pública de Bucaramanga, teniendo como criterios la concordancia fonema-grafema, la escritura de sílabas convencionales y representadas dentro de una palabra, la correspondencia o no, entre una sílaba y la escritura de una grafía, diferenciación entre la grafía y el dibujo que lo acompaña. Una vez obtenidos los datos de la prueba inicial, se procedió a analizarlos y se determinó el proceder a la hora de realizar la propuesta de intervención, viendo las estrategias más convenientes para poder así, confirmar o refutar la hipótesis inicial.

A continuación, la Tabla 5 presenta la rejilla que se utilizó para la evaluación del sistema convencional de la lengua según las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Tabla 5.

Rejilla para la evaluación del sistema convencional de la lengua.

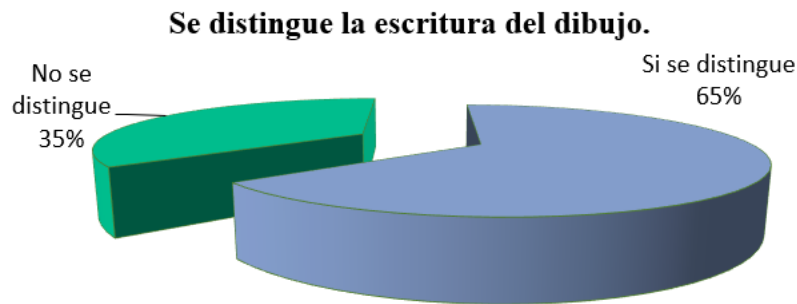
Etapas de la escritura	Presilábica						Silábica		Silábicoalfabética	Alfabetica	respuestas de				
	Se distingue la escritura realizada por el estudiante	La escritura realizada por el estudiante muestra un conjunto de "garabatos" que se presentan en una línea horizontal.	La escritura realizada por el estudiante muestra de pseudografías y/o se presentan en una línea horizontal.	La escritura realizada por el estudiante presenta menos tres grafías convencionales (hipótesis de cantidad).	La escritura realizada por el estudiante presenta grafías convencionales diferentes entre sí (hipótesis de variedad).	Silábico sin correspondencia La escritura realizada por el estudiante muestra cada sílaba de la palabra con una letra (grafía), sin correspondencia	Silábico con correspondencia La escritura realizada por el estudiante muestra cada sílaba de la palabra con una letra (grafía), con correspondencia	La escritura realizada por el estudiante muestra una o dos sílabas de la palabra escrita de manera convencional o completa y otra sílaba representada	La escritura realizada por el estudiante presenta correspondencia entre cada sonido y su letra.	Presilábica	Silábica	Silábicoalfabética	Alfabetica		
N°	Apellidos y Nombres de los estudiantes														
1 E01	X	X	X									3	0	0	0
2 E02	X	X		X	X							4	0	0	0
3 E03	X			X	X						X	3	1	1	0
4 E04	X		X									2	0	0	0
5 E05			X									2	0	0	0
6 E-E06		X										1	0	0	0
7 E07				X								1	0	0	0
8 E08	X	X										2	0	0	0
9 E09	X			X	X							3	0	0	0
10 E10	X		X	X	X							4	0	0	0
11 E11	X		X									2	0	0	0
12 E12	X		X									2	0	0	0
13 E13				X								1	0	0	0
14 E14	X	X										2	0	0	0
15 E15				X	X							2	0	0	0
16 E16				X								1	0	0	0
17 E17	X			X								2	0	0	0
18 E18	X	X										2	0	0	0
19 E19	X	X	X									2	0	0	0
20 E20								X				0	1	0	0
21 E21	X			X								2	0	0	0
22 E22	X	X		X								2	0	0	0
23 E5-E23	X	X	X									2	0	0	0
24 30-E24	X			X								2	0	0	0
25 JUS-E25				X								1	0	0	0
26 E26	X	X										2	0	0	0
27 E27	X	X										2	0	0	0
28 D-E28	X			X							X	0	1	1	1
29 E29												2	0	0	0
30 E30				X								1	0	0	0
31 E31				X					X			2	0	0	0

Según los resultados obtenidos (Tabla 5), se dio paso a realizar una breve descripción y análisis de los criterios tenidos en cuenta en la prueba diagnóstica:

- Criterio 1: Según las autoras Emilia Ferrero y Ana Teberosky, la primera etapa del proceso de escritura es un tipo de escritura indiferenciada, esto quiere decir que los estudiantes usarían el mismo “garabato” para dibujar una palabra y para escribirla. El primer criterio hacía referencia a si se distingue la escritura realizada por el estudiante del dibujo que lo acompaña. La siguiente figura presente los resultados referentes a este criterio.

#### Figura 4.

*Criterio 1, se distingue la escritura realizada por el estudiante del dibujo que lo acompaña.*



En este primer criterio, del total de treinta y un estudiantes del grado primero, este criterio estaba presente en un total de veinte estudiantes, lo que equivale al 65% y no se distingue la escritura del dibujo que lo acompaña en once estudiantes es decir en el 35%, esto indicaba que en la mayoría de los estudiantes sí se distinguía la escritura realizada por el estudiante del dibujo que lo acompaña. En conclusión, veinte estudiantes estaban dentro del proceso de una etapa de escritura presilábica.

- Criterio 2: Como se ha mencionado anteriormente las autoras E. Ferrero y A. Teberosky, en cuanto a la primera etapa del aprendizaje de la escritura, es la diferenciación entre el uso de “garabatos” tanto para dibujar una palabra como para escribirla, pero en este criterio se quiere incidir, en el manejo de la línea base, como otro criterio importante dentro del proceso de adquisición de la escritura. La Figura 5 denota los resultados de este segundo criterio.

**Figura 5.**

*Criterio 2, la escritura realizada por el estudiante muestra un conjunto de “garabatos” que se presentan en una línea horizontal.*

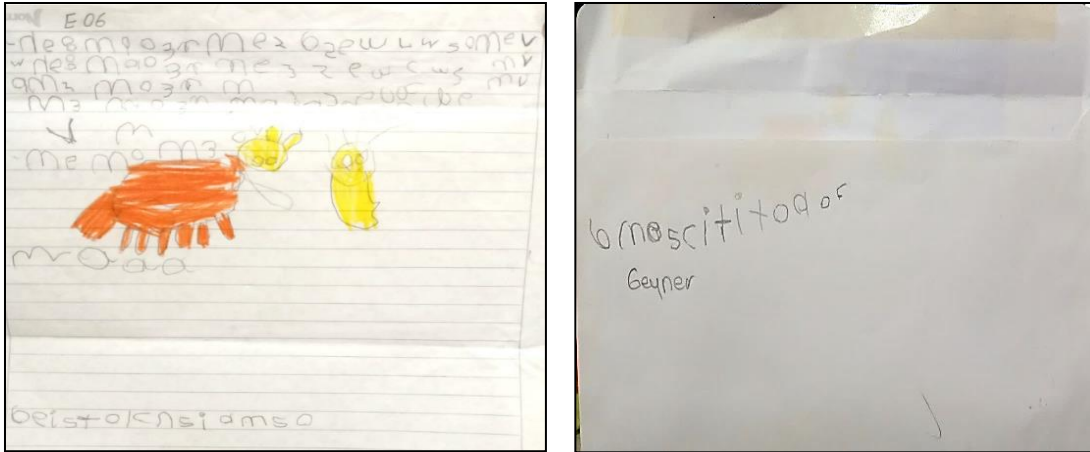


En este segundo criterio del total de treinta y un estudiantes un 68% es decir, veintiún estudiantes no presentaban un conjunto de “garabatos” en línea horizontal. Un 32 % del total de estudiantes, es decir diez estudiantes sí presentaban este criterio. Esto implica que con base a este criterio, diez estudiantes estaban en la fase de escritura presilábica. Observemos en la Figura 6, el texto de un estudiante del grado primero, a la izquierda está la carta escrita y al lado derecho el sobre, lo cual soporta los resultados de este criterio.

- Criterio 3: Teniendo en cuenta a las autoras E. Ferrero y A. Teberosky, dentro del proceso de aprendizaje de escritura, otro paso antes de adquirir la escritura es escribir lo que se conoce como pseudografías o pseudonúmeros, que son “falsas escrituras” o “falsos números”, éstos presentan un parecido a una letra o a un número, pero sin llegar a presentar la grafía adecuada del mismo. La Figura 7 presenta los resultados de este tercer criterio.

**Figura 6.**

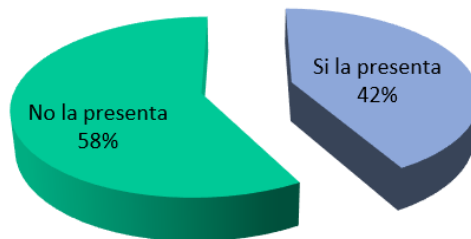
*Texto de un estudiante del grado primero E06*



**Figura 7.**

*Criterio 3, la escritura realizada por el estudiante consta de pseudografías y/o pseudonúmeros que se presentan en una línea horizontal.*

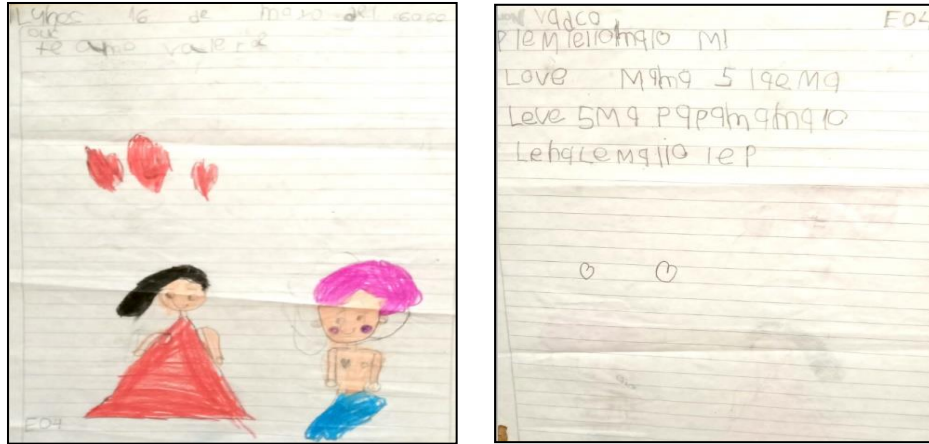
**Pseudografías y/o pseudonúmeros.**



Con base en este tercer criterio, un 42% del total de treinta y uno, esto es trece estudiantes, en su escritura manejaban pseudografías y/o pseudonúmeros en una línea horizontal. Con lo que un 58% de los estudiantes, estos es dieciocho, no se apreciaba este criterio de evaluación. Esto indicaba que en más de la mitad del total de estudiantes, no se presentaba este criterio de evaluación, por lo que se puede inferir que estos se encontraban en una fase presilábica. Obsérvese en la Figura 8 un ejemplo de un estudiante del grupo de primero, respecto al presente criterio.

**Figura 8.**

*Ejemplo de un estudiante del grupo de primero E04*

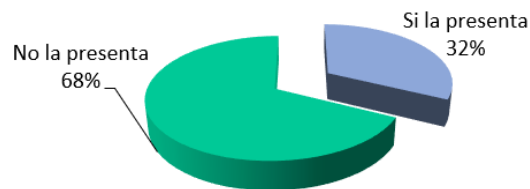


- Criterio 4: Teniendo en cuenta a las autoras anteriormente citadas, E. Ferrero y A. Teberosky, dentro del proceso de adquisición de escritura, con este criterio se quiere tener en cuenta la cantidad de grafías de manera correcta que escriben, independientemente de que sea la misma en todas las ocasiones. La Figura 9 presenta los resultados de este criterio.

### Figura 9.

*Criterio 4, la escritura realizada por el estudiante presenta por lo menos tres grafías convencionales (Hipótesis de cantidad.)*

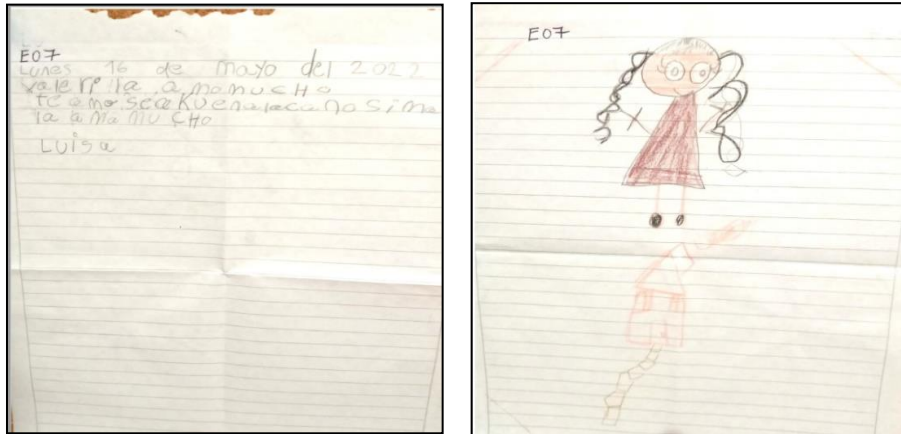
#### Presencia de al menos tres grafías convencionales.



En este criterio, del total de treinta y un estudiantes un 68% es decir, veintiún estudiantes no presentaban por lo menos tres grafías convencionales en sus escritos. Un 32 % del total de estudiantes (10 estudiantes) si presentaban al menos tres grafías. Se puede concluir, que la mayoría de los estudiantes no presentaban este criterio en sus escritos. Con lo anterior, diez estudiantes estaban en la fase de escritura presilábica, como lo evidencia la Figura 10.

**Figura 10.**

*Fase de escritura presilábica en el estudiante del grado primero. E07*

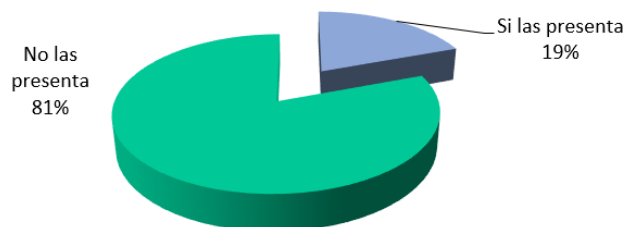


- Criterio 5: Teniendo en cuenta a las autoras, E. Ferrero y A. Teberosky, dentro del proceso de adquisición de escritura, con este criterio se tienen en cuenta las diferentes grafías, que de manera correcta escriben los estudiantes, es decir, se tiene en cuenta que las grafías sean diferentes y que estén bien escritas. Esta etapa del proceso de adquisición sería una escritura diferenciada, ya que los estudiantes son capaces de imitar las letras que escriben pero sin tener una conciencia real de lo que escriben. La Figura 11 muestra los resultados de este criterio.

**Figura 11.**

*Criterio 5, la escritura realizada por el estudiante presenta grafías convencionales diferentes entre sí. (Hipótesis de variedad)*

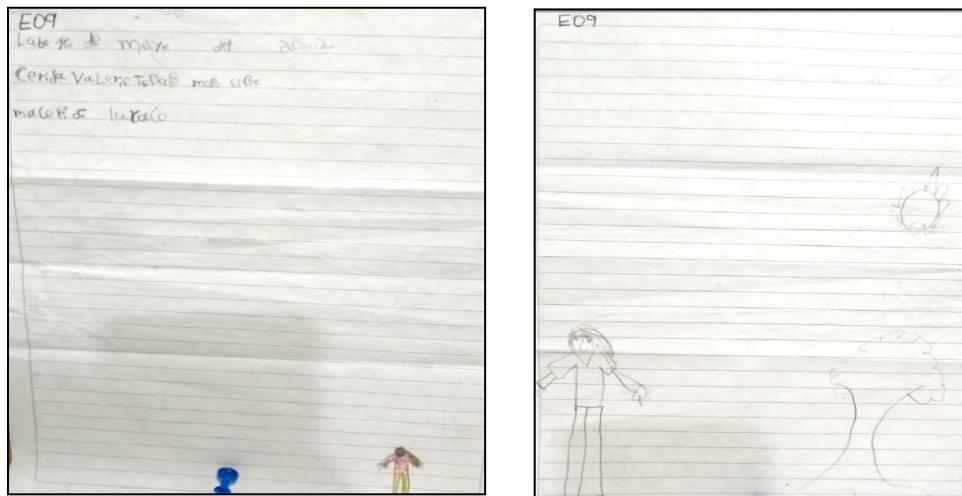
**Grafías convencionales diferentes entre sí.**



En la gráfica anterior, se observa que el 19% de los estudiantes presentaban grafías convencionales diferentes entre sí en sus escritos. Esto supone que el 81% de estudiantes, es decir veinticinco estudiantes no presentaban este criterio. Se puede concluir que seis estudiantes, teniendo en cuenta este criterio, estaban ubicados en una etapa de escritura presilábica, tal como se puede observar en las imágenes de la Figura 12.

### Figura 12.

*Ejemplo de uno de los estudiantes del grado primero. E09*

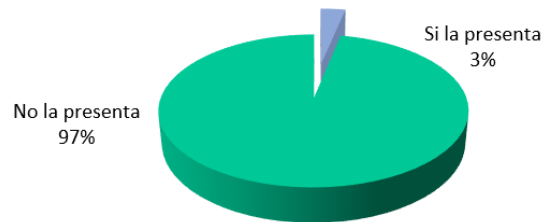


- Criterio 6: Según las autoras, E. Ferrero y A. Teberosky, este criterio que se valora pertenece a la etapa silábica, por lo tanto los estudiantes empiezan a establecer relaciones entre los fonemas de las palabras y su grafía. Esto quiere decir que identifican la sílaba, pero suelen representarla con una sola letra, en este caso lo que se quiere comprobar es cuantos no presentan correspondencia entre el sonido (fonema) y la letra (grafía). Los resultados de este criterio son resumidos en la Figura 13.

**Figura 13.**

*La escritura realizada por el estudiante muestra cada sílaba de la palabra con una letra (grafía), sin correspondencia entre el sonido y la letra.*

**No hay correspondencia entre el sonido y la letra.**



Con base en la gráfica anterior se puede inferir que un 3% del total de treinta y un estudiantes, es decir, un estudiante mostraba en su escritura cada sílaba de la palabra con una letra, aunque sin correspondencia entre el sonido y la letra. Esto implica que una gran mayoría de estudiantes no presentaban este criterio en su escritura. Según lo anterior, solo un estudiante mostraba resultados concordantes con la etapa de escritura silábica sin correspondencia (Figura 14).

**Figura 14.**

*Estudiante está en la etapa de escritura silábica sin correspondencia. Estudiante E20*



- Criterio 7: Según las autoras, E. Ferrero y A. Teberosky este criterio que se valora, pertenece a la etapa silábica, es decir los estudiantes empiezan a establecer relaciones entre los fonemas de las palabras y su grafía. Se observa que identifican la sílaba, pero suelen representarla con una sola letra, normalmente suelen ser vocales, porque para ellos tienen una mayor sonoridad. La Figura 15 exhibe los resultados de este criterio.

**Figura 15.**

*Criterio 7, la escritura realizada por el estudiante muestra cada sílaba de la palabra con una letra (grafía), con correspondencia entre el sonido y la letra.*



Como se observa en la gráfica, del total de treinta y un estudiantes, solo dos estudiantes, es decir, un 6%, mostraban en su escritura cada sílaba de la palabra con una grafía, con correspondencia entre el sonido y la letra. Esto quiere decir que la gran mayoría de estudiantes un 94%, esto es veintinueve estudiantes no presentaban este criterio en sus escritos. Al menos dos estudiantes estaban ubicados en esta etapa, tal y como se puede apreciar en las imágenes de la siguiente figura:

**Figura 16.**

*Etapa silábica con correspondencia entre el sonido y la letra: Estudiante E03*



• Criterio 8: Según las etapas de la adquisición de la escritura que presentan las autoras, E. Ferrero y A. Teberosky, en la etapa silábico-alfabética, se establecen correspondencias entre la sílaba y lo que se escribe, pero aún no son capaces de segmentar los elementos fonéticos de cada palabra, esto hace que no escriban algunas letras de la sílaba. La Figura 17 muestra los resultados de este criterio.

**Figura 17.**

*Criterio 8, la escritura realizada por el estudiante muestra una o dos sílabas de la palabra escrita de manera convencional o completa y otra sílaba representada por una letra.*



Con base en la gráfica anterior se puede observar que un 6% de estudiantes del total, es decir, dos estudiantes, mostraban una o dos sílabas de la palabra escrita de manera convencional o

completa y otra sílaba representada por una letra. Un 94% del total de estudiantes es decir, veintinueve estudiantes no presentaban este criterio en sus escritos. Según los datos obtenidos solo dos estudiantes estaban en la etapa de escritura silábico-alfabética.

- Criterio 9: En las etapas de la adquisición de la escritura que presentan las autoras, E. Ferrero y A. Teberosky, la última de ellas es la etapa alfabética. En esta los estudiantes reconocen una correspondencia alfabética con cada sonido de la palabra, tanto consonantes como vocales, aunque deberán aprender todavía la ortografía correcta. La Figura 18 muestra este criterio.

### Figura 18.

*Criterio 9, la escritura realizada presenta correspondencia entre cada sonido y su letra.*



Según la gráfica anterior un 3% del total de estudiantes, es decir, un estudiante, presentaba correspondencia entre cada sonido y su letra en su escrito. Treinta estudiantes, es decir un 97% del total de treinta y un estudiantes, casi la totalidad, no presentaban este criterio en sus escritos. Solo un estudiante estaba en la etapa de escritura alfabética.

Consolidando los resultados obtenidos de los criterios es posible mencionar el cumplimiento de los criterios 7, 8 y 9 por parte de los estudiantes de grado primero. La Figura 19 muestra imágenes de ejemplo de una estudiante del grado primero quien cumple con los criterios 7, 8 y 9.

### Figura 19.

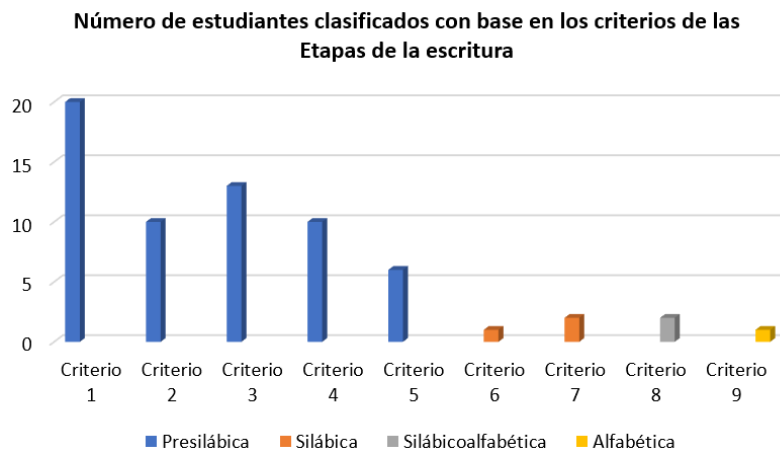
*Ejemplo es de una estudiante del grado primero quien cumple con los criterios 7, 8 y 9. E28*



Asimismo, según la Figura 20 se observa que la mayoría de los estudiantes se encontraban en la etapa de escritura Presilábica, para un total de veinticinco. En la etapa Silábica se encontraban tres estudiantes, hay dos estudiantes que estaban en la etapa Silábico-alfabética y solo un estudiante de los treinta y un que se valoraron estaba en la etapa alfabética.

**Figura 20.**

*Número de estudiantes clasificados con base en los criterios de las etapas de la escritura*



Dentro de estas cuatro etapas se debió reforzar mediante actividades llamativas y contextualizadas a sus realidades para lograr el avance procesualmente de los estudiantes. Los educandos de la etapa presilábica se podía por ejemplo pedir que señalen el dibujo que inicia con

una determinada letra, colorear objetos que tengan un determinado sonido, que nombraran objetos que inicien o terminen por una determinada letra, pedirle al niño que expresase oralmente qué es lo que ha querido escribir, formar palabras con letras móviles etc. ...

Con los estudiantes que estaban en una etapa de escritura silábica, se pudieron realizar actividades con tarjetas de sílabas (silabario) y oralmente se les indicó que sílaba tenían que buscar y posteriormente escribirla, con tarjetas con sílabas podían formar palabras de dos sílabas, separar sílabas dando golpes con las palmas indicando la cantidad que tiene la palabra, con dibujos de objetos se les pedía que escribieran la palabra, etc.

Los estudiantes que estaban en la etapa de escritura silábico-alfabética, se podían realizar actividades donde formen palabras con letras desordenadas, escribir las letras que faltan dentro de una palabra, escribir palabras dando un espacio concreto, etc.

Para los estudiantes en la etapa de escritura alfabética, se realizaron actividades de separar palabras en una frase, ordenar sílabas para formar palabras, juegos de palabras encadenadas, con la última sílaba se deben escribir otras palabras que inicien con la misma, buscar la palabra que no encaja en un listado de palabras, sopas de letras sin dibujos, etc., ...

### ***5.1.3 Hallazgos Fase Diagnóstica.***

Después de observar a los estudiantes y conocer su contexto familiar, se presenta a continuación un cuadro donde se resume su caracterización:

**Tabla 6.**

*Resumen de la caracterización del grado primero*

<b>Indicador</b>	<b>Caracterización</b>	<b>Insumos</b>
Características generales del grupo	El grupo de primero tenía 34 estudiantes.	*Ficha general de matrícula del estudiante.

Indicador	Caracterización	Insumos
	<p>En su gran mayoría pertenecientes a los barrios alrededor de la escuela y a un nivel socioeconómico de estrato bajo con presencia en la comunidad de delincuencia.</p> <p>Había gran cantidad de población extranjera debido a la situación por la que está pasando el vecino país.</p> <p>Había poca participación por parte de los acudientes de los estudiantes en el proceso escolar.</p> <p>En el grupo hubo bajas expectativas con respecto a la educación por parte de los padres de familia por lo tanto es evidente el ausentismo, desmotivación y deserción escolar.</p> <p>Había un estudiante con desnutrición aguda, alergias constantes y neumonía severa.</p> <p>En el grupo había tres familias conformadas de manera monoparental sostenida por el padre, donde las madres se fueron en pandemia y dejaron sus hijos al cuidado del padre.</p> <p>Había una familia conformada por madre y compañera sentimental a cargo de los dos hijos de una de ellas. Esta</p>	<p>*Test de estilos de aprendizaje o canales de representación.</p> <p>*Prueba diagnóstica para lectura y escritura según las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.</p>

Indicador	Caracterización	Insumos
	<p>familia fue conformada igualmente en pandemia y separados los niños del padre biológico en el mismo tiempo.</p> <p>De acuerdo con el test de VAK había 35 % visuales, 34% auditivos y 31% kinestésicos. 3,7% (una) sola estudiante manejaba los tres estilos de aprendizaje.</p> <p>En la prueba diagnóstica de lectura y escritura realizada con base en las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberoski se encontraban la gran mayoría (31) en la etapa presilábica, un mínimo porcentaje (2) estaba en la etapa silábica y una estudiante en la etapa alfabética.</p>	

Igualmente, se presenta a continuación un cuadro que resume las necesidades, dificultades y barreras que enfrentaron los estudiantes para aprender y leer. Esto se pudo observar durante los dos primeros meses del año educativo:

**Tabla 7.**

*Resumen de las necesidades, dificultades y barreras que enfrentaron los estudiantes para aprender y la ubicación en la etapa de escritura según la prueba diagnóstica.*

Indicador	DX- condición necesidad específica	BAP que enfrentan	Insumos	Etapa de escritura prueba diagnostica
<p>Caracterización individual de estudiantes con necesidades educativas.</p> <p><i>(No solo se deben incluir estudiantes con discapacidad, también, en situación socioeconómica extrema, étnica, etc., que los deja en situación de vulnerabilidad; este es el enfoque de una educación inclusiva).</i></p>	<p>D-E28, era una niña de 7 años identificada por su maestra y el apoyo pedagógico de la institución educativa como estudiante sobresaliente en su proceso educativo especialmente en el área de lengua castellana.</p> <p>Su comportamiento era introvertido, al llegar a la escuela en las mañanas lloraba, decía que le dolía el estómago y que llamaran para que la recogieran y se notaba demasiado nerviosa y angustiada.</p>	<p><b>Actitudinales:</b> al no presentarse rutinas que favorecieran la participación y autonomía de la niña en casa, se dificultó la organización, planificación y ejecución de actividades escolares.</p> <p>*Cuando la madre y abuela realizaban todas las responsabilidades por la niña, no se propiciaba la autonomía e independencia y por lo tanto ella no sabía cómo actuar ante la ausencia de su familia o presencia de algún evento.</p>	<p>*Observaciones áulicas</p> <p>*Valoración pedagógica</p> <p>*PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables)</p> <p>*Revisión de trabajos, cuadernos y participación en clase.</p> <p>*Reunión con padres de familia.</p>	Alfabética
	<p>Diagnóstico médico, ansiedad infantil.</p>	<p>*Se evidenciaba la falta de apoyo por parte de la familia en el reconocimiento de una valoración médica para la niña</p>		

Indicador	DX- condición necesidad específica	BAP que enfrentan	Insumos	Etapa de escritura prueba diagnostica
		que apoye la situación por la que estaba pasando la niña y pudiera mejorar sus habilidades escolares.		
	<p>G-E06 era un estudiante de 6 años quien se le dificultaba atender a las instrucciones, su aprendizaje iba un poco más despacio que el de los demás compañeros.</p> <p>Poca interacción con sus compañeros y se mostraba introvertido.</p> <p>*En proceso de valoración médica.</p>	<p><b>Actitudinal:</b> El estudiante no presentaba los mismos ritmos de aprendizaje para los niños de su edad.</p> <p>*poca o nula participación en clase.</p> <p>*Se evidenciaba solo y distraído.</p> <p>*En dialogo con padres del estudiante, refieren que no tenía una rutina establecida en casa para el estudio y refuerzo escolar.</p>		Presilábica
	<p>ES-E23 era un estudiante con 7 años de edad quien mostraba poca participación en actividades escolares, bajo dialogo con</p>	<p><b>Actitudinal:</b> El estudiante no presentaba las habilidades escolares adecuadas para los niños de su edad.</p>		Presilábica

Indicador	DX- condición necesidad específica	BAP que enfrentan	Insumos	Etapa de escritura prueba diagnostica
	<p>compañeros y docente.</p> <p>Se notaba un tanto descuidado en su presentación.</p> <p>Antes del abandono por parte de la madre, el estudiante vivía en medio de una violencia familiar.</p> <p>*Alcanzó a asistir a médico general y fue remitido a psicología infantil y a pediatría pero el padre no siguió con el proceso, “por falta de tiempo” palabras textuales.</p>	<p><b>Organizacional:</b> el estudiante contaba solo con el padre de familia debido a que la madre era consumidora y en ocasiones habitante de calle y en este momento se fue y lo abandonó a él y a su hermana. El padre trabajaba de celador independiente y por lo tanto no disponía de tiempo ni la paciencia necesaria para reforzar a su hijo en la jornada contraria. Pocas veces contaba con la ayuda del abuelo que es de avanzada edad. Los ingresos económicos de la familia eran muy bajos.</p> <p>La ausencia de la madre y falta de solvencia económica afectaban tanto la presentación del estudiante como su</p>		

Indicador	DX- condición necesidad específica	BAP que enfrentan	Insumos	Etapa de escritura prueba diagnostica
		avance en el proceso escolar.		
	<p>SO-E24 de 7 años, se notaba triste y desinteresada. Presentaba poca tolerancia a la frustración, en los llamados de atención iniciaba una irritación y rabias para no salir a almorzar o no terminar los trabajos.</p> <p>Cuando llegaba triste no le interesaba estudiar y discutía frecuentemente con sus compañeros.</p> <p>*alcanzó a asistir a médico general y fue remitida a psicología infantil y a pediatría pero el padre no siguió con el proceso, “por falta de tiempo” palabras textuales.</p>	<p><b>Actitudinal:</b> era una niña inteligente, mostraba en ocasiones su esfuerzo por aprender pero se entristecía rápidamente y se disgustaba con todos y por cualquier cosa. Esto hacía que no terminara las actividades escolares.</p> <p><b>Organizacional:</b> es la hermana de ES-con E023 y su situación familiar no era la mejor. La niña no contaba con un reflejo femenino y apoyo en casa. Su presentación personal no era la adecuada.</p>		Presilábica
	JUS-E25 era un estudiante con	<b>Actitudinales:</b> el estudiante contaba		Presilábica

Indicador	DX- condición necesidad específica	BAP que enfrentan	Insumos	Etapa de escritura prueba diagnostica
	desnutrición aguda, alergias constantes y neumonía severa. A pesar de todo era muy inteligente.	con padres que están pendientes de él y apoyaban tanto su estado de salud como su proceso académico.		
		<p><b>Pedagógico:</b> es importante mantener una constante comunicación entre docente y padres de familia para mantener al niño al día a pesar de sus ausencias. Permitir que asista a sus citas y controles médicos y facilitarle las guías y trabajos pendientes para cuando volviese a la escuela. Permitir que adelante en clase los pendientes como evaluaciones y trabajos presenciales.</p>		

Después de reconocer a cada uno de los estudiantes que están en el aula de clase del grado primero tanto en su proceso lecto escritor como en capacidades, dificultades de aprendizaje, gustos y su entorno familiar, se presenta a continuación las características de la propuesta con DUA como

estrategia que fortalece la lectura en el aula de clases con estudiantes de grado primero a través de la intervención.

### **5.2 Fase 2 Análisis De La Intervención Que Da Respuesta Al Tercer Objetivo.**

En este proyecto de investigación se contempló una problemática similar a la autora Josette Jolibert al escribir su libro “formar niños lectores de textos” cuya problemática fue en esta investigación es ¿Cómo formar niños lectores en medio de la diversidad presente en el aula de clase? y definir las características que debe contener una propuesta para el fortalecimiento del proceso de lectura en primer grado a partir del DUA. Agregando además aspectos como la salida de una pandemia y el retorno a una presencialidad escolar. Es por esto que se retomó la manera de enseñar a leer a los estudiantes con el aporte del DUA como estrategia que aborda la inclusión.

Teniendo en cuenta esto, se aplicaron tres secuencias didácticas para cada tipo de texto con los siete niveles de la autora Josette Jolibert donde se parte en sus tres primeros niveles con la lectura global del texto, identificando su tipología, como luego el texto al aula y haciendo que el mismo estudiante sea quien descubra las claves para formularse estas mismas preguntas cada vez que abarque uno nuevo, hasta llegar poco a poco a la superestructura, lingüística textual, lingüística de la frase y microestructuras que son los últimos cuatro niveles propuestos por la autora. Retomando las características del grupo de primer grado y la etapa según la edad de los estudiantes (6-7 años, etapa preoperacional) se seleccionaron tipos de textos llamativos y sacados de sus propias realidades, por supuesto coloridos y con variedad de actividades como por ejemplo, leer la envoltura de un producto comestible llevado en su lonchera, una historieta de dibujos animados como los de la página de gusanito.com, especial para estas edades con el fin de iniciar a los estudiantes en la lectura de imágenes, y por último, el afiche publicitario de una cartelera de cine del momento con la película “los Minions: nace un villano”. Estas tres secuencias didácticas se

transversalizaron por los tres principios del DUA y las pautas seleccionadas según las características de los estudiantes para fortalecer el proceso de lectoescritor en los niños y niñas del grado primero con el fin de evitar la segregación que surge en el camino por aprender por parte de los actores de este proceso.

Lo primero que se hizo al iniciar la intervención pedagógica, fueron las caracterizaciones y valoraciones pedagógicas a los estudiantes que presentaron dificultades en sus procesos de aprendizaje (2 mujeres- 2 hombres) una vez hecho esto, se procedió a elaborar los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), con el fin de reducir las (BAP) barreras para su aprendizaje. Allí quedaron contemplados los aspectos a tener en cuenta para minimizar las BAP tanto en el ámbito académico como emocional. Estos ajustes se retoman en el momento de elaborar la secuencia didáctica y la puesta en escena de la misma en el aula de clases, por esto no es solo un repositorio para cumplir con requisitos a las entidades territoriales de educación, si no para poner en práctica y dignificar al estudiante facilitando sus procesos de aprendizaje.

Luego, se retoma la presente tabla con las pautas y sus principios seleccionados según los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la caracterización de los niños y niñas con dificultades y necesidades educativas en este grado primero con el fin de incluir en cada secuencia didáctica planeada. La Tabla 4 ilustra lo anterior. Para la secuencia didáctica uno, se priorizaron del DUA los principios 2. Usar Múltiples formas de expresión y el principio 3. Usar Múltiples formas de motivación, teniendo en cuenta que los niños trabajaron como tipo de texto la envoltura y lo que debían hacer era leerlo en todos sus aspectos y características posibles pasando por los siete niveles propuestos para la lectura según la autora Josette Jolibert. Se aclara que cada sesión en las secuencias didácticas estaban organizadas de la siguiente manera: una actividad de apertura para introducir a los niños en los contenidos, una actividad de desarrollo donde se lleva a cabo la parte

central de la sesión y una actividad de cierre de la sesión donde se evalúan los contenidos aprendidos.

**Tabla 8.**

*Las pautas con sus principios seleccionados*

	<b>Principio I.</b> Usar múltiples formas de representación	<b>Principio II.</b> Usar múltiples formas de expresión	<b>Principio III.</b> Usar Múltiples formas de motivación
<b>Pautas trabajadas</b>	<u>Redes del reconocimiento:</u> * Percepción de la información proponiendo estrategias y recursos didácticos. * Preferencias perceptivas (Estilos de aprendizaje).	<u>Redes estratégicas:</u> * Planificación, gestión y ejecución del aprendizaje.	<u>Redes afectivas:</u> la motivación.
	* Proporcionar opciones para la percepción. (Pp1)	* Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación. (Pp5)	* Proporcionar opciones para captar el interés. (Pp7)
	* Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones y símbolos. (Pp2)	* Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas. (Pp6)	* Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia. (Pp8)
	* Proporcionar opciones para la comprensión (Pp3)		

*Nota.* \*No se aplican todas las pautas del DUA, ya que se priorizan aquellas en las que el grupo necesita trabajar y se encuadran con el contenido que se aborda en las secuencias didácticas.

En el principio 2 se reconoce cuál es el estilo de aprendizaje de los estudiantes y para ello se propusieron estrategias durante toda la secuencia como, la lectura del título de un video y a

partir de este los niños hicieron inferencias de que iba a tratar. Luego se realizaron análisis de videos (visual-auditivo) con un dado preguntón el cual de forma creativa iba abarcando los diferentes niveles de lectura con los estudiantes. Es así como se visualizó que la pauta “proporcionar acciones para la acción y expresión” del principio 3, se va desarrollando desde el mismo inicio de la secuencia poniendo a los estudiantes a participar (kinestésico) durante las sesiones.

Estas estrategias facilitaron la distinción entre alimentos naturales y los procesados a partir del análisis de un video, realización de un cuadro comparativo con los empaques de la merienda de los estudiantes y la selección del empaque con más repetencia y producto favorito por los niños para ser estudiado, el empaque de las galletas de Milo anillos. Así, poco a poco se fue avanzando en los procesos que debían desarrollar los niños al empezar a leer desde el contexto que los rodea y se vuelve un aprendizaje significativo en el momento en que el niño interactúa de manera agradable con la información a partir de estrategias bien pensadas y planeadas por el docente con anterioridad teniendo en cuenta las características del grupo para obtener los aprendizajes propuestos.

En la secuencia didáctica dos con el tipo de texto la historieta, se prioriza el principio 1. Usar múltiples formas de representación y el principio 3. Usar múltiples formas de motivación. Para ello se planearon actividades que atrapaban al estudiante desde el primer momento de la secuencia como “la lectura explosiva” donde encontraban dentro de globos las imágenes de los personajes principales de la historieta con sus respectivos nombres para leerlos ante el grupo. También buscaban en internet la dirección electrónica donde estaba la historieta virtual y veían más historietas con los mismos personajes, armaban rompecabezas y leían cenefas de la misma

con el fin de obtener de las diferentes maneras de percibir la información un mismo texto pasando por los siete niveles de la autora Jolibert.

En la secuencia didáctica tres se dio lugar a los principios 1 Usar múltiples formas de representación y el principio 3. Usar múltiples formas de motivación al igual que en la secuencia anterior.

Teniendo en cuenta que uno de los soportes pedagógicos del DUA, es el autor Lev Vigotsky con su teoría del desarrollo del pensamiento, es preciso decir que esta se da en la participación de los niños y niñas en un ambiente enriquecido al igual que lo plantea el DUA contando con el maestro como facilitador y colaborador que conoce las individualidades del niño y de la niña para construir el conocimiento al planear previamente su clase, en palabras de Vygotsky, son las zonas de desarrollo real, donde se relacionan los saberes previos, sus individualidades como persona y el nuevo aprendizaje con el apoyo de un compañero experto.

Según David Ausubel, es de profundo interés que los niños aprendan significativamente relacionando su estructura cognitiva con los conocimientos nuevos, para que sean capaces de incorporar, entender y fijar las ideas a su esquema mental organizadamente tal cual como lo indica uno de los principios del DUA seleccionados para esta secuencia didáctica (Usar múltiples formas de representación). Este mismo principio se tuvo en cuenta, cuando la docente usó imágenes llamativas y accesibles para todos y dio instrucciones concretas reconociendo los estilos de aprendizaje.

La diversidad de actividades que se plantearon en la secuencia didáctica sirvió para que los estudiantes estuvieran muy motivados, que es uno de los principios del DUA (usar múltiples formas de motivación).

Se usaron actividades como preguntas problema, ¿Qué ocurre si comemos comida no saludable?, ¿Qué tipo de texto es? ¿Dónde podemos encontrarnos este afiche?... Estas preguntas han funcionado muy bien, ya que ha permitido a los estudiantes poder expresar sus ideas. La docente se interesa por conocer los presaberes de los estudiantes y además consigue la participación de todos ellos y reconoce sus capacidades, que esto es lo que dice el Principio 2 del DUA (usar múltiples formas de expresión).

El uso de videos, los paquetes reales de cada lonchera de los estudiantes, el usar recursos del día a día, hace que los estudiantes se impliquen y se interesen.

Las guías en las que las actividades son diferentes, utilizando escritura, coloreado, recortado, hace que sean atractivas y esto llama la atención y la cooperación entre ellos, es decir la ayuda entre pares, hace que el segundo principio del DUA (múltiples formas de expresión), esté presente, es decir, se tiene en cuenta las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes.

En otras actividades realizadas, la docente observó que hay estudiantes del proceso de inclusión, que no eran capaces de escribir el nombre de los alimentos en el cuaderno del proyecto, es por eso que se sentó con estos estudiantes y les ayudó para que pudieran realizar la actividad y como soporte entregó laminas con el nombre principal con el fin de que lo fueran reconociendo en sus letras y se sintieran autónomos en la actividad al poder ir transcribiendo solos siguiendo el reglón de su cuaderno. Dibujar y colorearlas si pudieron hacerlos solos. Esta actividad se basa en el Principio 2 y pauta número 3 del DUA, ya que la docente propició ajustes razonables, como fue copiar en el tablero las palabras, o sentarse junto a los estudiantes, para poder ayudar en el desempeño de las actividades a cada estudiante con dificultad y ofrecerles material de apoyo.

En las actividades que se trabajó, el coloreado, la decoración de dibujos, fichas, se propicia el principio 2 del DUA, en el que tienen libertad para expresar libremente sus aprendizajes.

En todas estas actividades, tanto en las que se utiliza el *videobean*, las guías, rompecabezas, actividades en el tablero de escritura de palabras, de coloreado, formar afiches, etc. Se han planificado teniendo en cuenta la red neuronal del reconocimiento que habla sobre la percepción de la información proponiendo estrategias y recursos didácticos en sus preferencias perceptivas (estilos de aprendizaje) y los tres principios del DUA con los cuales se ha visto la evolución en todos los estudiantes, sobre todo en aquellos dentro del proceso de inclusión.

A continuación se hace énfasis en la intervención de los 4 estudiantes que estuvieron dentro del proceso de inclusión, cómo iniciaron, las características que tenían y como finalizaron en el proceso de lectoescritura una vez implementadas las actividades basadas en la metodología DUA. La Tabla 9 presenta los resultados de caracterización y los respectivos ajustes razonables.

Los estudiantes dentro del proceso de inclusión han mejorado en su proceso de lectoescritura, a medida que se implementaban las actividades con la metodología DUA.

De los estudiantes que están dentro del proceso de inclusión y equidad educativa, hay tres estudiantes que presentan un estilo de aprendizaje una vez aplicada la prueba VAK, visual-auditivo, que son G-E06; ES-E23 y D-E28. El otro estudiante presentó un estilo de aprendizaje Visual–Kinestésico. En la prueba diagnóstica dos de los estudiantes (G-E06 y ES-E23) iniciaron en una etapa Presilábica, presentaban un conjunto de garabatos en una línea horizontal. Otro de los estudiantes SO-E24, también se encontraba en una etapa presilábica, pero teniendo en cuenta los criterios que se usaron para ubicarlos, escribía pseudografías y pseudonúmeros en línea horizontal. El cuarto de los estudiantes D-E28 estaba en una etapa alfabética presentando una concordancia entre el fonema y el grafema.

El estudiante identificado como G-E06 tenía un ritmo de aprendizaje más lento que el de sus compañeros, presentaba poca comunicación oral y además atención dispersa. Los ajustes que

**Tabla 9.**

*Caracterización de los estudiantes con ajustes razonables.*

Código del estudiante	Estilo de aprendizaje según VAK	Etapas de escritura prueba diagnóstica	Características	Ajustes según valoración pedagógica y/o PIAR en el aula de clases	Avances finales en el proceso lecto escritor
G-E06	Visual-auditivo	<u>Presilábico</u> Criterio 2: conjunto de garabatos presentados en una línea horizontal.	Su ritmo de aprendizaje va más despacio que sus compañeros, poca a nula comunicación. Atención dispersa.	Llamar la atención cuando se note elevado o distraído, ajustar los tiempos de trabajo a su necesidad. Pasar seguido por su mesa verificando su comprensión y explicando y recordando la actividad a realizar, fomentar el trabajo en equipos cooperativos. Tiene PIAR.	Criterio 7: Silábico con Correspondencia. La escritura realizada por el estudiante muestra cada sílaba de la palabra con una letra (grafía), con correspondencia entre el sonido silábico o consonántico y su letra.
ES-E23	Auditivo-visual	<u>Presilábico</u> Criterio 2: conjunto de garabatos presentados en una línea horizontal.	Su ritmo de aprendizaje era más lento que el de sus compañeros, aunque prestaba atención se le dificultaba comprender y por esto era necesario reiterar la explicación de manera personalizada. Poca comunicación.	Revisar permanentemente su trabajo en el cuaderno para guiarlo. Asignar un compañero con el cual tenga afinidad para que se ayuden y avancen progresivamente en la comunicación. Reforzar su desarrollo motriz fino para ir avanzando en su etapa lecto-escritora.	Presilábico Criterio 5: La escritura realizada por el estudiante presenta grafías convencionales diferentes entre sí (hipótesis de variedad).
SO-E24	Visual-kinestésico	<u>Presilábico</u> Criterio 3: la escritura de la estudiante consta de pseudografías y pseudonúmeros que se presentan en una línea horizontal.	Presentaba poco interés y desmotivación en clase, se observaba triste y se irritaba con facilidad. Poca tolerancia a la frustración.	Presentar actividades llamativas y diversas con el fin de captar su interés, invitarle a la participación constante, felicitarle con sus avances y mostrar que puede siempre mejorar aunque se equivoque. Su ajuste es más motivacional.	Silábico Criterio 8: La escritura realizada por el estudiante muestra una o dos sílabas de la palabra escrita de manera convencional o completa y otra sílaba representada por una letra.
D-E28	Visual-auditivo	<u>Alfabética</u> Criterio 7: Silábico con	Diagnóstico: ansiedad infantil. Se	Aprovechando las habilidades lectoescritoras del	Alfabética

		<p>correspondencia La escritura realizada por el estudiante muestra cada sílaba de la palabra con una letra (graffa), con correspondencia entre el sonido silábico o consonántico y su letra.</p> <p>Criterio 8: La escritura realizada por la estudiante muestra una o dos sílabas de la palabra escrita de manera convencional o completa y otra sílaba representada por una letra.</p> <p>Criterio 9 (alfabética): La escritura realizada por la estudiante presenta correspondencia entre cada sonido y su letra</p>	<p>notaba nerviosa, lloraba todos los días cuando llegaba, somatizaba dolor de estómago para irse a casa. No hablaba más que con una sola compañera y la docente.</p> <p>Excelente en lectura y escritura y procesos de aprendizaje.</p>	<p>estudiante se vinculó como monitor del aula de clases, rotando por los puestos colaborando a los compañeros con dificultades apoyando en su proceso lecto escritor.</p> <p>Se le invitaba a participar de los conversatorios, actividades lúdicas y momentos claves de las sesiones.</p>	<p>Criterio 9: correspondencia entre el sonido y su letra.</p>
--	--	--	--	---	--

se hicieron en el PIAR, después de la valoración pedagógica que se llevó a cabo fueron las siguientes, llamarle la atención tocando el hombro o rotar por la mesa del estudiante revisando sus trabajos, para poder centrarle la atención. Se le ajustaron los tiempos de trabajo, ya que por su falta de atención necesita tiempos de trabajo más largo con menos cantidad de ejercicios. Para asegurar su comprensión, se procedió a pasar de manera continua por la mesa preguntándole si había comprendido la indicación dada pidiéndole que la explicara con sus palabras y volviéndole a explicar la actividad a realizar si era necesario, se favoreció el trabajo en grupo y la ayuda entre pares (Principio 3 del DUA, pauta: proporcionar opciones para la expresión y la comunicación).

Los avances de este estudiante (G-E06) con la metodología DUA que se implementó en el aula han sido notables, inicio en una etapa Presilábica, criterio 2 (garabateo en línea horizontal) y acabo en una etapa Silábica, criterio 7 donde muestra en cada sílaba de la palabra que debe de escribir una letra y tiene consonancia con la correspondencia fonética de la misma.

El segundo estudiante identificado como ES-E23, el ritmo de aprendizaje que presenta es lento, con respecto a sus compañeros de salón. Tenía buenos procesos atencionales, pero se le dificultaba enormemente la comprensión de las indicaciones que se le daban, es por esto que hubo que repetirle de manera personalizada las indicaciones dadas sobre las actividades planteadas. Su comunicación era muy escasa, en ocasiones solo con los pares más cercanos y en momentos muy puntuales. Los ajustes que se hicieron con respecto al aprendizaje fue ir revisándole continuamente el trabajo que realizó en el cuaderno, para así ir guiándole en su quehacer diario. Se le asignó un par (principio 3 del DUA, múltiples formas de motivación), con el que más afinidad tenía, para que le ayudara en la comunicación. Se le trabajó reforzándole su desarrollo motriz fino, porque esta inmadurez para escribir, no le permitía realizar el proceso de manera adecuada. Con respecto a los avances que se vieron en el estudiante se pudo observar que, inició en una etapa presilábica, criterio 2, haciendo garabateo con poca o nula comunicación y expresión y finalizó en la misma etapa pero avanzo al criterio 5 realizando grafías convencionales diferentes entre sí.

El tercer estudiante identificado como SO-E24, presentaba las siguientes características cuando se le realizó la valoración pedagógica, se observó que estaba poco motivado en los temas de lectura, escritura y se le notaba triste permanentemente, se irritaba con mucha facilidad y presentaba poca tolerancia a la frustración. Los ajustes que se realizaron para el estudiante en la clase fueron los siguientes: presentarle diferentes actividades motivantes y atrayentes, enseñarle que es normal que se equivoque que está aprendiendo y que lo importante es seguir e intentar

hacerlo lo mejor posible. El estudiante inicio en una etapa presilábica criterio 3 (pseudografías y pseudonúmeros) y acabo en una etapa silábica, criterio 8, en su escritura era capaz de escribir de la palabra una o dos sílabas de manera adecuada y el resto de las sílabas tienen al menos una grafía en concordancia fonética con la sílaba que le falta por escribir.

El estudiante identificado como D-E28 presentaba unas características tales como: ansiedad, llanto para evitar quedarse en el salón de clase, solamente hablaba con una compañera del salón y con la docente. En cuanto al proceso de lectura y escritura era excelente, estaba en el nivel alfabético 7. Las estrategias que se usaron fueron ponerle como referente, aprovechando sus habilidades lectoescritoras, era líder de grupo y de esta manera se le favorece la autoestima, y ayudaba a los compañeros que presentaban más falencias, se le invitaba a participar en las preguntas abiertas que hacían, en los diálogos que se planteaban. El estudiante inició en una etapa alfabética 7 y avanzo al último criterio de los planteados que es el criterio 9 superando la timidez, el llanto y notándose más animada y participando en izadas de bandera.

En este proyecto de investigación se retomó la manera de enseñar a leer a los estudiantes con el aporte del DUA como estrategia, el cual recomienda como primera medida, partir de la identificación de los estilos y ritmos de aprendizaje, las capacidades y dificultades de los niños. Segundo, revisar los tres principios del DUA y sus pautas correspondientes con el fin de seleccionar las más pertinentes para los estudiantes en concordancia con la planeación a desarrollar. Tercero, aplicación de valoraciones pedagógicas y ajustes razonables al implementar un nuevo conocimiento si hay la necesidad con el fin de reducir al máximo posible las barreras para el aprendizaje. Cuarto, realizar el Plan Individual de Ajustes razonables a los estudiantes con el fin de socializar a padres, acudientes, docentes y directivos docentes con el fin de tener una consecución en los ajustes a realizar y el seguimiento permanente por cada uno de los entes

supervisores. Quinto, transformación de la práctica pedagógica en el momento de enseñar a leer y por su puesto escribir en el aula de clases a los estudiantes del grado primero implementando una enseñanza flexible que se ajuste a los niños respetando sus características (detectadas en el momento de la observación) con base en los siete niveles de Josette Jolibert los cuales van surgiendo de manera deductiva y procesualmente hasta llegar al detalle de la escritura en sus fonemas y grafías.

Teniendo en cuenta esto, es importante dejar atrás la herencia de la enseñanza fragmentada y rígida de la lectura para pasar a la flexibilidad que le hace falta a los docentes que enseñan a leer y escribir. Por esto se propone aquí una transversalización a los siete niveles de Josette Jolibert con el DUA. A continuación se presenta como se realizó y que procesos se adelantaron y quedaron pendientes como resultado de la intervención:

Cada una de las secuencias didácticas fue planeada teniendo en cuenta los siete niveles de lectura de la autora Josette Jolibert y la transversalización de los tres principios del DUA y las pautas seleccionadas según los estilos y ritmos de aprendizaje obtenidos de la caracterización realizada por la docente en la fase diagnóstica. Para ello, a continuación se describirá y analizará cómo fue el proceso pasando por cada una de las tres secuencias didácticas hasta obtener el producto propuesto en la realización de este proyecto:

En la primera secuencia didáctica con la lectura del tipo de texto publicitario “la envoltura” se pudo observar tal y como lo muestran los trabajos realizados por los estudiantes que: Al pasar por el nivel 1. La noción de contexto con la Puesta en marcha / activación del espíritu investigador en los niños; hubo la necesidad de inducir el tema a partir de un video sobre los alimentos saludables y no saludables y sus efectos en el cuerpo humano. Para la verificación de su comprensión se diseñó un dado con las preguntas literales, inferenciales y crítico textuales para

que participaran los estudiantes con el fin de encontrar las diferencias entre estas dos clases de alimentación. Luego los estudiantes debían revisar su refrigerio y pensar que tipo de alimento llevaban de lonchera. Es importante dejar claro que para que este primer nivel funcionara con los niños necesitaban ser empujados hacia la reflexión a partir de preguntas críticas textuales como ¿Qué pasa en nuestros cuerpos cuando no nos alimentamos de manera saludable y natural? ¿Cómo debe ser una alimentación natural y nutritiva?

A estas preguntas los niños respondieron lo visto en el video y además agregaron situaciones que suceden con sus miembros de las familias como enfermedad de azúcar de los abuelos y tíos viejitos. Así se confirmó la comprensión de las repercusiones de la mala alimentación y la gran diferencia entre la comida sana y procesada. Al invitar a los estudiantes a revisar los alimentos que llevaban en su lonchera y clasificarlos en el tablero por los dos conceptos, se notó la motivación para participar indicando qué refrigerio habían llevado y ubicarlo en uno de los dos lugares del cuadro comparativo.

ES-E23 Y G-E06 pasaron al tablero y pegaron con cinta los productos de su merienda pero D-E28 y SO-E24 estaban tímidas en participar, por lo tanto quedaron hacia el final de las participaciones motivadas a pasar siendo las faltantes del grupo en hacerlo. Lo anterior sugiere que se agregue a los niveles de lectura de la autora Jolibert el aspecto emocional que pueden tener los niños en su comportamiento al participar en el proceso ya que esto es un factor motivante para pasar de un nivel al siguiente. Esta es una situación que no se vio en los demás participantes del grupo escolar. Al finalizar esta actividad en el tablero, todos los estudiantes dibujaron el cuadro comparativo en el cuaderno y escribieron el título de comida saludable y procesada, coloreando sus dibujos para recordar para las siguientes sesiones.

La maestra incluyó en su secuencia didáctica la intervención de un estudiante “x” quien pasó y contó la cantidad de veces en que se repetían los empaques encontrando que la envoltura de las galletas Milo anillos era la más frecuente. Para afianzar el tipo de texto publicitario, la docente les presenta en la siguiente sesión una cantidad de imágenes en desorden que son ubicados por la estudiante D-E28 quien tiene un diagnóstico de ansiedad infantil (ver fase diagnóstica), por lo cual la docente la vinculó en las actividades con el fin de generar confianza y participación para que pegue las láminas en el tablero, participó olvidando sus dolores de estómago y angustia.

Los estudiantes que quisieron participar voluntariamente pasaron y ubicaron en el cuadro comparativo clasificando el alimento en procesado o natural e indicaron porque pertenece a esa clase de alimentación. Allí G-E06 da un valioso argumento indicando que la fruta ubicada es natural porque no está empacada, sus compañeros además dicen que porque nace de una planta y no hace daño para sus estómagos como al niño del video. Según Jolibert el niño ya está leyendo sus alimentos y normalmente lo hace en su diario vivir.

Dentro de esos productos esta la imagen de la galleta milo anillos y es ubicada por un estudiante en procesados y entre varios niños indican que es procesada porque tiene un empaque o envoltura. Para finalizar este nivel, los estudiantes armaron un rompecabezas del empaque de la galleta, entregado en una bolsa, con lo cual cada uno debía descubrir la figura a armar en su cuaderno. En esta actividad se notó que, los estudiantes G-E06 y ES-E23 mostraron la misma dificultad para armar el rompecabezas. Después de un tiempo prudente la docente indicó que podían compartir y mostrar sus trabajos a sus compañeros, con el fin de ayudarse para finalizar esta actividad. Es así, como los dos estudiantes lograron completar la actividad. Se observó que el estudiante ES-E26 fue empático con uno de sus compañeros, logrando trabajar juntos para realizar los trabajos en equipo. Por su parte el estudiante D-E28 se organizó con G-E06 para compartir y

finalizar su trabajo ayudándolo a armar y colorear su envoltura. Este estudiante D-E28 mostró agilidad y facilidad para armar el rompecabezas, así como disposición para explicarle a su compañero (G-E06).

En la siguiente sesión de clase, se retomó el rompecabezas, recordando la actividad trabajada la sesión anterior con la pregunta ¿A qué clase de alimentos pertenece la galleta de milo anillos y por qué? Al encontrar la respuesta los niños transcribieron como título sobre el rompecabezas la palabra “procesados”. Al rotar por los puestos se observó que tanto SO-E24 y ES-E23 no logran escribir la palabra siguiendo un sentido horizontal del reglón por más que lo tenían delineado. En cambio, D-E28 y G-E06 si lo pudieron hacer sin omitir ninguna letra y de manera legible.

Para leer el empaque y sus características, los estudiantes desarrollaron una guía adaptada a sus edades con imágenes y palabras, con el fin de resolver las preguntas, ¿Dónde consigues este producto? ¿Las galletas Milo anillos son alimentos naturales o procesados? ¿Por qué? ¿Quién los selecciona los alimentos para llevar a la escuela? ¿Escogerías otros alimentos? ¿Cómo cuáles? ¿para qué sirven los empaques a los productos? ¿para qué nos sirven las fechas marcadas en las envolturas a nosotros?

Al resolver esta guía se pudo observar que a pesar de tener que transcribir palabras, los estudiantes SO-E24, ES-E23 y G-E06 omitían o cambiaban alguna letra de las palabras como por ejemplo, la palabra supermercado la escribió SO-E24 “supermerc” mientras que ES-E23 la escribió “zupermer” y G-E06 la separó de la siguiente manera sin poderse leer claramente “su eimca”.

Al contrario de los anteriores estudiantes, D-E28 (alfabética, criterio 7- ver fase uno) escribió tal cual estaba la palabra debido a que este estudiante pudo leer lo que escribía y los otros

tres no lo podían hacer y caían en distracciones o saltos al mirar de un lado a otro para escribir una a una las letras haciéndolo de manera errada. Además, también es posible al observar en el cuaderno de proyecto de D-E28 que le dio un formato diferente a los títulos (con color rojo y centrado). Esto sugiere que tuvo una guía en los procesos de lectura y escritura en el año anterior al ingresar presencial al grado primero.

En uno de los puntos finales de la guía (ver anexo, secuencia didáctica 1) se pidió a los niños dibujar un menú saludable con productos naturales y que le escribieran el nombre a cada uno de los alimentos. Se observó que D-E28 fue el único estudiante que escribió sin ayuda el nombre a su plato saludable, sus dibujos y coloreado estuvieron bien realizados. Por el contrario ES-E23 y G-E06 tuvieron que transcribir una palabra indicada por la docente como ayuda a la realización del trabajo. A diferencia de los dos anteriores estudiantes, SO-E24 no logró recortar la guía de una manera adecuada siguiendo las líneas para ello y tampoco escribió los nombres de los alimentos. Este último estudiante en la fase diagnóstica, arrojó necesidad de realizarse ajustes emocionales los cuales constan de motivarla a continuar esforzándose y mejorar cada día más con vocabulario positivo.

En el nivel 2 Los niños participaron respondiendo las siguientes preguntas durante un conversatorio con la imagen proyectada en el tv. ¿Quién escribió el texto? (autor del producto) ¿a quién va dirigido este producto? ¿Para quién son estas galletas? ¿Por qué las galletas necesitan empaque? ¿Quién diseñó este empaque? (profesión- publicista). ¿Por qué en el empaque hay un niño y no un perro? Todos participaron diciendo todas las respuestas posibles, así que su competencia comunicativa era eficiente y coherente con lo que se estaba preguntando. Los estudiantes con ajustes razonables participaban al ver que los demás compañeros también lo hacían y de manera adecuada. No se observó en este aspecto ninguna dificultad.

En el nivel 3. Tipos de textos. No se presentó ninguna dificultad al reconocer el texto publicitario, la envoltura dentro de los demás entregados por la docente a los estudiantes. Los demás tipos de textos fueron, la señal de tránsito - el pare, el poema y el empaque de las galletas.

Para el nivel 4. Situación de contenido, los niños del grado primero tuvieron que observar y comprender cuáles eran las partes del empaque y luego armar el empaque de las galletas partiendo desde cero hasta terminar con los colores correspondientes y así completar la silueta de la envoltura como lo indica Josette Jolibert. Se pudo observar que para G-E06, ES-E23 y SO-E24 se les dificultó armar y comprender las partes de la envoltura. Necesitaron ayuda de compañeros que iban más adelantados para finalizar su trabajo. Ellos tres son estudiantes que estaban en procesos de diagnóstico médico debido a las dificultades que presentaban para aprender, por lo tanto se realizaron ajustes razonables como por ejemplo, darles más tiempo para finalizar la actividad y ayuda de compañeros.

A pesar de que los tres estudiantes son de percepción visual, comprender las partes de un todo y su función, son procesos cognitivos que necesitan de acompañamiento si presentan dificultades cognitivas, por lo tanto se hizo necesario varias explicaciones y sobre todo la imagen para ellos fue clave porque entendían más fácilmente como iba organizada la envoltura y para que servían estas partes en el empaque.

El nivel 5. Lingüística textual. Los niños tenían cada uno su envoltura y al tiempo la veían en el televisor proyectado para ir leyéndola. Allí reconocieron aspectos como color, nombre central (Milo) y el más pequeño que era anillos el cual iba acompañado de la imagen representativa de la marca. Además reconocieron la cantidad de grasas, azúcar y calorías que según el video que observaron, no eran tan buenas para la alimentación. Después de trabajar la comprensión lectora del video ¿Qué son las grasas? Los niños debían ir completando la guía a medida que se iba

resolviendo de manera conjunta en el grupo. Esta clase de modelado entre el docente y los estudiantes no deja de lado a ningún niño ya que se pretende que vayan todos por igual cerciorándose de ir comprendiendo a medida que se rota por los puestos. Se les indica repetidas veces la indicación donde no solo se hace por parte de la docente sino preguntándole a otros estudiantes para que con sus palabras indiquen que deben hacer.

Esta actividad guiada y participativa permitió que los estudiantes participaran de manera confiada y tranquila dentro de las sesiones. Se empezó a relacionar el título del video con la letra “g” con la cual empezaba la palabra para repasar los fonemas ga-ge-gi-go-gu leyendo por parte de diferentes niños su pronunciación. Se aprovechó para que nombraran más palabras que empezaran por esas sílabas. Allí mismo los niños leyeron las imágenes y escribieron el nombre de esa imagen.

Leyeron también, la palabra “sodio” y se hizo énfasis en la sílaba inicial para luego leer las imágenes y poder indicar y leer la sílaba que correspondía para las demás imágenes de la guía desarrollada. Leyeron y aplaudieron por cada sílaba que contenían las palabras presentadas.

Estas actividades fueron fáciles y sencillas para D-E28, se notó motivada y participativa. Su rostro expresaba lo contenta que estaba al poder explicarle a sus otros compañeros que tenían alguna dificultad. ES-E23 no lograba comprender como escribir las palabras, se le permitió que las copiara a su acomodo y facilidad, pero para colocar los nombres al leer las imágenes se hizo equipo de trabajo con D-E28 y así lograron finalizar y concluir la actividad.

ES-E23 tenía poco vocabulario y poca comunicación, lo que dificultaba la actividad a realizar. Se le dificultó escribir y completar las palabras de las imágenes que leía porque quería escribir sus nombres como los pronunciaba así que se hizo necesario trabajar con los niños al finalizar la repetición de la pronunciación correcta de las palabras. Sus dificultades comunicativas son repercusión del ambiente familiar en que vivía este niño. No había un apoyo escolar en casa,

ni quien se preocupará por llevar a cabo procesos de refuerzo y colaboración para él y su hermana SO-E24.

En el nivel 6. Lingüística de la frase, los niños observaron un video titulado “Carol tiene diabetes” a partir de este se trabajó la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico-textual. Esto permitió ganar vocabulario relacionado con la envoltura como la palabra azúcar, se observó la participación y comprensión del video. Para ES-E23 y G-E06 se les facilitó reconocer las letras y palabras desde el repisado de la misma para luego pasar a leer las silabas que componían las palabras que empezaban por el fonema da-de-di-do-du. Empezaron a completar frases acompañando sustantivos con artículos como se observa en la guía de la secuencia uno.

Al comparar el trabajo de escribir sin guía de escritura una palabra a repisarla acompañada de la imagen, demuestra dos cosas; primero es más fácil para leer la palabra y escribirla cuando tiene la imagen en compañía de la guía para repisar la palabra y segundo, que el estudiante se siente más seguro ya que no preguntaron qué se escribe, cómo se escribe sino que solo lo hicieron y finalizaron coloreando el dibujo.

En el momento de escribir las primeras frases, G-E06 lo hizo de manera correcta sin omitir letras, al indagar por ¿qué dice ahí? Se obtiene la respuesta apropiada. En cambio ES-E23 escribió la frase acompañada del articulo pero omitió letras dentro de la palabra. Esto debe ser debido a que el estudiante aún no tiene sus procesos motrices fijos para pasar al proceso lecto escritor y no ha logrado leer la palabra ni las silabas. Sus palabras no siguen la línea a pesar de que esta demarcada para tal función. A pesar de que esté escrito correctamente en el tv o tablero, lo seguía escribiendo de manera errada.

Nivel 7. Palabras y microestructura que la constituyen. Los niños fueron ubicados de a dos y organizaban silabas para formar palabras según la imagen. Lo tomaron como un juego y lo

realizaron varias veces. Es necesario ejercitar varias veces este proceso ya que los niños aun no logran formar palabras. Se espera que en la siguiente secuencia se facilite la conformación de palabras.

Para iniciar con la segunda secuencia didáctica con el tipo de texto “la historieta”. En el primer nivel de la noción de contexto, se relacionó a los niños con los personajes de la historieta y sus nombres. La docente preparó un ambiente atrayente para que los estudiantes participaran en la lectura de imágenes explosivas. Todos los niños querían pasar y leer la imagen y esto es porque los niños con motivación y juego leen con gusto. La autora Jolibert invita a los maestros a ser facilitadores de aprendizajes, ayudando a los estudiantes a comprender las situaciones y aprovechar las ocasiones de lectura y de eso se trató este proyecto, de permitir a los estudiantes que sean actores activos de su propio aprendizaje.

En la cenefa los niños debían colocar el nombre de cada uno de los personajes. Para ellos fue muy difícil leer y pronunciar los nombres porque iniciaban con la letra “w” y es poco pronunciada o vista en sus contextos. La idea era que los estudiantes vieran la palabra y la transcribieran y repitieran a medida que la oían de su maestra. Este modelado y relacionar la cara del personaje con la palabra, hizo que el proceso fuera más sencillo para su identificación. Este ejercicio fue un preámbulo para que en el siguiente nivel los niños se vieran relacionados con la historieta. Es evidente la fortaleza que hay en los tres primeros niveles de lectura de la autora Jolibert para los niños que inician en su proceso lector. Leer debe ser un proceso natural, la persona nace leyendo la sonrisa de sus padres y familiares, luego observa todo lo que hay al rededor y comprende el medio que lo rodea. Luego lee los anuncios, las vallas publicitarias, los carteles y las etiquetas como Colgate, Coca cola y los empaques de las galletas preferidas. Identifica la composición de los colores, es decir del contexto donde está ubicada la palabra como el nombre

del producto para luego detallar cómo está escrita y con que letra empieza el nombre. Por ello son importantes los aprendizajes que inician con la elección de estrategias desarrolladas a partir de los canales de percepción de la información para luego realizar la planeación con las competencias que se quiere desarrollar en el proceso de lectura y escritura.

Los resultados de los estilos de aprendizaje prevalecientes en el grado primero, visual 40, 6 % – auditivo 31, 3%, donde los estudiantes les gusta ver la imagen, revisar el exterior y que les lean para manejar concordancia entre la imagen y la palabra formando una representación mental, están directamente relacionados con la planeación de la secuencia didáctica y la elección de estrategias dentro de cada nivel de lectura, con el fin de satisfacer la necesidad de explorar el conocimiento de la manera efectiva para su aprendizaje.

Para continuar la relación del estudiante con el nuevo tipo de texto, armaron un rompecabezas que contenía la historieta. Aquí inicia la fase de lectura silenciosa, donde los niños observaron, analizaron el texto leyéndolo de arriba abajo, de izquierda a derecha y viceversa. Así descubrieron un texto con sentido y respondieron a la pregunta ¿Qué tipo de texto es? Varios ya sabían que era una historieta, por su organización en cuadros (viñetas) y por su gran cantidad de imágenes. Sin embargo no conocían sus partes ni para que sirve una historieta.

Para la autora Jolibert el momento de silencio es para cada estudiante sin interrupción un momento en solitario, pero teniendo en cuenta las características del grupo del grado primero y su proceso inexperto, es importante decir que necesitan de la guía para esta exploración por parte del docente. No sabrían que hacer, ni que buscar y es necesario dar las indicaciones en el mismo momento en que están haciendo la búsqueda y revisión, dar las pautas de qué mirar, donde leer y en qué dirección, e inmediatamente que vayan expresando lo que encuentran.

Cuando los niños armaron su rompecabezas en el cuaderno de proyectos, la docente pegó en el tablero una historieta a gran escala la cual empezaron a leer según sus capacidades. Ubicaron los personajes y dijeron sus nombres, contaron la cantidad de imágenes, la cantidad de escenas que empezamos a llamar viñetas y las palabras que tenían.

Inicialmente, a varios niños se les dificultó armar el rompecabezas, entre ellos a G-E06 y a ES- E23. Para lograr resolverlo, los estudiantes tuvieron a la docente quien les indicó por donde iniciar. Recordándoles la ubicación de la cenefa como primera parte, leyendo que sucedía en esa primera parte y ubicando el rompecabezas con la unión entre colores y figuras para completarlas.

Cuando iniciaron a realizar la interrogación de texto de manera colectiva, fue un momento muy natural y cotidiano. Pocos niños se dieron cuenta que uno de los personajes tenía los ojos en forma de corazón y que a todos lados donde miraba veía la cara de su amigo; sobre el sol, sobre la cara de la abeja y así sobre todos los lugares que veía. Uno de los niños infirió que Wanda estaba enamorada y todos se rieron, pero ahí está el papel de la docente para guiar y seguir empujando hacia la exploración y lectura del texto. Así, se llegó con la exploración entre todos al tema de la historieta, el amor. Cuando habían comparado que ya tenían su rompecabezas en orden como el del tablero, lo pegaron en su cuaderno y le colocaron como título “la historieta” se explicó que este título va en la mitad del reglón antes de iniciar a escribir o pegar la historieta, en este caso. La docente les mostró que pueden sacar la historieta de una página de internet y les da la dirección electrónica y que además allí pueden leer otras. Los niños se mostraron muy animados, se notaba en sus caras.

Todos los niños encontraron los personajes vistos en la cenefa y ya se sabían el nombre por lo que lo expresaban, los colores vivos de la historieta les llamó la atención, ver la cara de Wero en las cosas de la historieta no fue tan evidente para varios niños, por esto la docente debió estar

pendiente de si algún niño lo nombraba como fue el caso de una sola estudiante y de allí iniciar la exploración de mirar dónde más estaba este rostro. Así se hizo el barrido de la exploración de la historieta de manera grupal con los estudiantes y no silenciosa como lo indica la autora de los siete niveles de lectura.

Cada vez que se pasaba de un nivel a otro, se hizo un barrido de lo hecho hasta el momento con los estudiantes dentro de cada nivel de lectura. Es una acción repetitiva donde se indica paso a paso que se llevaba hasta el momento con el fin de hacer revisión de los aspectos relevantes de cada nivel y reafirmar el proceso de cada nivel. Esto es muy importante para los estudiantes con dificultades para centrar la atención y los que tienen alguna dificultad de aprendizaje como G-E06 y ES-E23. Para este nivel (2), de situación de comunicación, se planeó una guía adaptada a la edad que incluyó los tres tipos de estilos de aprendizajes prevalentes en el grado primero con el fin de que no quedara ningún estudiante sin comprender. Esta guía contenía preguntas que todo docente debe realizar cuando trabaja exploración de un texto como, ¿recuerdan cómo llegó este texto al salón? ¿Qué tipo de texto es? ¿Quién lo escribió? ¿Cuál es la profesión de la persona que diseñó esta historieta? ¿para qué sirve? Etc.

Las anteriores preguntas fueron adaptadas a los niños entre los 6 y 7 años con imágenes, dibujos que debían colorear, videos cortos de YouTube y líneas que indicaban donde debían escribir según la imagen.

Es muy importante que la información y aprendizajes que se quieren presentar a los estudiantes en una planeación cuando se está trabajando con DUA, se piense en el estudiante que tiene dificultades para... leer, escribir, concentrarse, escuchar y así de una vez pensando en los detalles minuciosos, los demás estudiantes están contenidos en la planeación o secuencia didáctica

porque ellos ya están priorizados al trabajar a partir de los estilos de percepción del aprendizaje del salón.

En cuanto al proceso de lectura es importante pensar en reforzar y darle prioridad a los 3 primeros niveles de lectura en su debido orden, teniendo en cuenta que si los estudiantes tienen claras las claves y el procedimiento en cada uno de ellos, será más fácil desarrollar los cuatro niveles siguientes con la información obtenida anteriormente. Además, los tres primeros niveles aparte de ser introducción al tipo de texto y lectura global del texto, está directamente relacionado (en este caso se partió de la lectura de la imagen) con el estilo de aprendizaje con mayor porcentaje utilizado en el salón al momento de aprender, el visual.

No se trata de entregar una guía al estudiante y dejarlo que responda solo, no; se trata de que el docente sea en todo momento un guía para ellos, un acompañante. Por eso en este proyecto los estudiantes resolvían sus guías de manera grupal y en voz alta con el fin de que se fueran superando las dudas entre todos y que fueran leyendo y comprendieran lo que se estaba realizando. Los niños aprendieron además a ser tolerantes y respetuosos de las participaciones de sus compañeros, no se observó burlas ni rechazos a quienes se equivocaban.

En el nivel tres y cuatro los niños vieron un video donde recordaban qué es una historieta, cómo está organizada, cómo se llaman cada una de las partes que la componen pero la docente fue haciendo pausa en el video a medida que salía cada una de sus partes para que pasara un estudiante y colocara su nombre en la historieta a gran escala pegada en el tablero. Así se relaciona el video directamente con lo que ellos están construyendo sin perder el hilo del aprendizaje.

La estudiante SO-E24 fue la encargada de pasar y poner las partes a la historieta, con el fin de incluirla y motivarla a desarrollar las actividades del día. La estudiante cada vez se nota más

participativa y menos introspectiva. La palabra es transcrita por ella mirando el video pausado con dicha palabra. Luego se leyó entre todos.

Para trabajar un video con los niños no es suficiente con colocarlo y que se reproduzca solo para que estén ocupados, no. Se trata de hacer por parte de la docente una introducción a él, que lean entre todos, el título y piensen y hagan inferencias sobre que va a tratar. Pausarlo a medida que se van dando los conceptos que se quieren reforzar con el video y que se dialogue sobre ellos allí mismo. Todo se pensó y calculó dentro de la secuencia didáctica, con un objetivo definido. Cuando se propone un proyecto de lectura con DUA, se hace pensando en todos.

Una estrategia propuesta por la autora Jolibert es presentarle a los estudiantes diferentes tipos de textos a los niños y que ellos los puedan identificar. Esto mismo se realizó en esta sesión de lectura, algo para agregar en este nivel es que los tipos de texto deben ser pocos y diferentes unos de los otros para que encuentren más fácil sus diferencias, reconocidos por los estudiantes y que al finalizar la actividad socialicen entre todos como les quedaron separados los textos por tipología. Así ellos se enriquecieron más con el trabajo hecho. Colocaron el nombre y el tipo de texto en su cuaderno de proyecto o vivencias recomendado igualmente por la autora Jolibert.

Así el nivel de situación de comunicación (2) dio pie y enlazó al nivel tres de tipos de textos con la identificación de cada uno de ellos por sus características. En este nivel no hubo ningún inconveniente en el proceso de aprendizaje y se analiza que es por la planeación detallada con los tres tipos de presentación de la información (visual, auditivo y kinestésico), el hecho de hacer vivir al niño el proceso lector como un ser dinámico tal y como lo indica la autora del libro “formando niños lectores de textos” y el docente en vilo y pendiente de los momentos claves en que puede hacer surgir o pasar al otro nivel o de lo contrario retroceder si hay alguna confusión en la comprensión del tipo de texto y su identificación.

Para detectar si era una historieta el tipo de texto identificado por los niños, debían revisar si cumplía con las características dadas durante los niveles anteriores, esto lo hicieron aclarando entre ellos si estaban organizados en viñetas, recuadros, si contenían globos de dialogo, cumpliendo con una silueta clara de la organización de la historieta. Así sin darse cuenta los estudiantes pasaron de nivel tres al cuatro donde lograron ubicar y detectar espacialmente como estaba organizada la historieta que tenían en sus manos.

Con los niños pequeños de primer grado, se observa que no es necesario hacer tanto énfasis en el nivel cinco de lingüística textual sobre la identificación de los personajes debido a que desde el primer nivel de contexto los vienen conociendo, solo basta con presentarles que el título es aquel que está encabezando o iniciando en el centro del texto y sin embargo para este momento de la intervención, varios ya saben de su uso.

En este nivel cinco de lingüística textual se aprovecha para que los estudiantes participen en las minucias que presenta el texto como por ejemplo, que diferencia ven entre los personajes, miran cuántas veces aparecen en el texto. Cuál es más frecuente. Todo esto enseñándoles hacer un rastreo a través del texto.

La docente fue indicando el análisis por cada una de las viñetas preguntando por ejemplo como iniciaba y que decía en la primera palabra, D-E29 sabe leer y comprende lo que dicen las viñetas, quiere participar en todo momento y dar las respuestas. Para ella era fácil indicar que iniciaba con mayúscula y que decía “Hola”.

En este nivel todos querían participar y se hizo necesario empezar a dar prioridad al orden y participación de quienes levantaron la mano y respetaron el turno sin gritar.

Se pasó a preguntar porque se usaba mayúsculas en los nombres o al iniciar un texto. Este nivel se trabajó en preguntas directas y cortas rastreando todos los detalles que fueron apareciendo

en la historieta. Como los signos de puntuación explicados por la docente ya que no los conocían y es claro que hay que brindar la información y no quedarse allí, son nociones que se aprenden sobre la práctica. Para tener en cuenta se incluye a los niños que menos participan como G-E06, SO-E24 y ES-E23 debido a su personalidad introvertida y falta de concentración en las sesiones. Hay que tenerlos siempre pendiente durante el proceso lector en los diferentes niveles.

Para reforzar lo realizado en este nivel de lingüística textual, los niños desarrollaron una guía (ver anexo, secuencia didáctica dos) adaptada a sus necesidades donde debían leer las imágenes y escribir las palabras correspondientes. Mirar si debían ir con mayúscula o no, si eran nombres propios o no. Este trabajo fue realizado en parejas y se organizó por propia petición el estudiante G-E06 con D-E29. Esto muestra el equipo que formaron y la ayuda que la estudiante brindó al niño con dificultades para el aprendizaje, por supuesto que fue superando poco a poco con el trabajo entre pares.

En el nivel 6 Lingüística de la frase y el nivel 7 palabras y microestructuras que la constituyen, fueron planeadas teniendo en cuenta su proximidad de manera conjunta, seguida y con dos sesiones seguidas con el fin de no cortar el hilo del trabajo desarrollado en el grado primero. Es claro decir que se reafirma lo dicho por la autora, el docente se mueve en los niveles con autonomía, todo depende del proceso que lleven los estudiantes y como vaya desarrollándose la clase o sesión de lectura. Para estos dos niveles se realizaron adaptaciones de guías (ver anexo, secuencia didáctica dos) con el fin de que los niños leyeran y escribieran con más independencia entre ellos y sin que la docente tuviera que seguir realizando modelado en el tablero o la ayuda de videos y televisor como proyección.

Aquí en estos niveles se relaciona las palabras presentes en el texto directamente con la grafía y su sonido para empezar a reforzar la lectura y escritura de la palabra. Por ejemplo, teniendo

en cuenta la dificultad al inicio de esta planeación con el reconocimiento de la letra W”, se trabajó la guía con esta letra a partir del nombre de los personajes de la historieta.

Mientras que el estudiante G-E06 logró escribir la “w” acorde a su grafía, para ES-E23 no lo podía hacer y la hacía parecido a una “m” minúscula. A pesar de tener el modelo de la palabra en el tablero, en las guías y en el afiche a gran escala como ayuda visual. Se observa que es necesario seguir trabajando ayudas de estrategias de motricidad fina y direccionalidad para lograr el recorrido del lápiz coherente entre el proceso de ojo-mano que se necesita en este momento.

También se revisó directamente con el estudiante G-E06, haciendo la comparación entre la palabra como está escrita a la que él transcribió para evitar que siga omitiendo letras. Es importante con los niños con procesos des atencionales que revisen sus escritos leyéndolos para que puedan corregir si hay necesidad, esto hará que sus procesos ejecutivos se vayan haciendo conscientes de lo que tienen que mejorar y hacerlo hasta lograrlo.

En la tercera secuencia didáctica se trabajó el tipo de texto publicitario a partir de la cartelera de cine que estaba en vigencia en ese momento con la película infantil “minions”, nace un villano”. Para ello se puso en el tablero las imágenes de tres villanos diferentes de las películas del momento, al azar pasaban estudiantes al tablero a decir cómo se llamaban. La mayoría sabían el nombre. Los estudiantes infirieron que eran los villanos de las diferentes películas (ver anexo secuencia didáctica 3) al hablar sobre qué papel hacían en las películas o caricaturas.

Los niños escribieron en el tablero la palabra “villano”, la docente pasó por los puestos y vio que muy pocos escribieron la palabra solicitada. Para corroborar la docente la colocó como título en el tablero. Los niños hacían su revisión. Después cada uno recibió un laberinto para que ayudaran a Gru a llegar donde estaba el “minion”. Finalmente, SO-E24, D-E28 y ES-E23 pudieron desarrollar sin contratiempos estas dos actividades de grafomotricidad y contexto al contrario de

G-E06 quien perdió las fichas, las ubico mal y se tuvo que ayudarlo para que las pegara en el orden correspondiente. Se siguió sugiriendo el apoyo en casa a la familia y la continuación del proceso médico para su mejora en los procesos cognitivos.

Para continuar con la siguiente sección de noción de contexto, los estudiantes buscan bajo de los puestos una parte del rompecabezas que deben armar en el tablero. Pasa al tablero, a quien le cayó la pelota, en el juego del “tingo-tango”. Es importante mantener los estudiantes en vilo durante la clase como si se tratara de una película, esto con el fin de que estén motivados y puedan inferir en qué sigue, quién es ese personaje, cómo se lee y quieran participar en todas las sesiones. Esta es una manera de implicar a los estudiantes en una propuesta con DUA, que todos puedan y tengan ganas de participar todo el tiempo. El “implicar” es la palabra con la que inician los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que significa estar activo.

Los niños participaron diciendo si habían visto esos personajes antes, si sabían cómo se llaman y si vieron la última película de ellos. Todos conocían a los “minions”, pero no todos habían visto la película. Se les entregó el rompecabezas para que lo armaran en el cuaderno y en parejas lo leyeran. La docente le coloca en el tablero el título “afiche” los niños transcriben.

En el nivel dos en la “situación de comunicación” los estudiantes junto con la docente empiezan a resolver dudas como donde encontramos este tipo de texto, en la tienda, en el supermercado en la plaza de mercado...los niños que fueron a cine, que eran pocos lo vieron.

Para continuar con las preguntas los estudiantes debían desarrollar la guía adaptada (ver anexo, secuencia didáctica tres) para hablar sobre el contexto de ese afiche. SO-E24 borro e intento varias veces escribir la palabra completa en las imágenes de la envoltura y señal, pero en la palabra Historieta la escribió sin darse cuenta de que hacía omisión de algunas letras que debido a la forma como hablan en su contexto familiar las omiten.

ES-E23 igualmente escribió el nombre a cada tipo de texto, sin embargo la palabra que más se le dificulta en escribir es “historieta”, omite una sílaba y una vocal perdiendo todo el sentido de la palabra completa, pero interrogando a estos dos niños en qué dice ahí, mencionan que es una historieta porque reconocieron la imagen leyéndola en su organización.

El estudiante G-E06 intentó varias veces escribir la palabra “envoltura” hasta que finalmente lo logró correctamente y al contrario de los dos estudiantes anteriores escribe la palabra “historieta” completa y sin omisiones reconociendo en voz alta lo que quiere decir.

A medida que avanzan las secuencias didácticas, se nota tranquila y participativa tanto a D-E28 y a SO-E24. Además DE-28 cada vez lee, escribe y colorea utilizando correctamente las mayúsculas aunque aún no tiene clara la posición de las letras que suben como la “h” y otras que bajan o las que van encima del renglón como la letra “f”.

Realizar guías adaptadas con imágenes, palabras y el uso del tablero como herramientas y materiales son claves en el momento del trabajo en el proceso lector y escritor en salones poblados de estudiantes donde la docente debe trabajar con todos a la vez.

En diálogo común con los estudiantes desarrollando la guía, se dan cuenta que este tipo de texto no se encuentra en ninguna de las partes nombradas en la guía y por la docente más que en el “cine”. Además se finaliza contextualizando que encuentran cuando van a un cine que comen y allí encierran las palomitas de maíz.

La docente entregó por parejas un sobre con los tres tipos de texto trabajados, una envoltura, y un afiche. Debían pegar solo en el cuaderno el tipo de texto que estábamos trabajando y colocar el título “el afiche”. En cada sesión el maestro lo que está haciendo es reforzar las claves de lectura que propuso la autora Josette Jolibert con el fin de que vayan aprendiendo como interrogar un texto y descubrir su realidad contextual. Así que se repiten una y otra vez como

proceso cognitivo que favorece los procesos de lectura en los estudiantes que están en el proceso de lectura. Igualmente, repasan los tipos de texto anteriores incluyéndolos dentro de las siguientes sesiones, esto les permite a los niños ver las diferencias y hablar entre ellos. Es clave que el docente este rotando por los equipos de trabajo y verifique su proceso realizándoles preguntas.

Se les preguntó a los estudiantes el tipo de texto y muy pocos dijeron que era un afiche, la mayoría se quedó en silencio, otros dan el nombre de la película y dicen que está en cine. Es cierto, pero este tipo de texto nos está haciendo una invitación a que vayamos ¿a dónde?, se sigue interrogando a los niños, a un parque, a una tienda... Al cine dicen ya con más fuerza la mayoría. ¿A qué vamos a cine? Ellos contestan y además de esto ¿cuándo vemos una película solo entramos y la vemos o que más se necesita o llevamos a la sala de cine?, se sigue con las preguntas, llegando con los niños a que hay que comprar crispetas y gaseosa. Eso es lo que quieren los que diseñan este tipo de texto, que se consuma todo del cine. Están haciendo publicidad para que gastemos dinero. En un conversatorio guiando las preguntas sin ampliarse tanto ni aburrir los niños, dialogando sobre temas relacionados con ellos, se puede dialogar y leer estos tipos de textos. Lo importante es la planeación con anterioridad, la exploración del grupo con el cual se va a trabajar la investigación y seleccionar los tipos de texto apropiados para el grupo.

Para pasar de la identificación de los tipos de texto al siguiente nivel de la super estructura del texto, los estudiantes van colocando las partes del “afiche” en su cuaderno a medida que la docente tiene el suyo a gran escala. Los estudiantes a nivel grupal cometieron el mismo error y era colocar los nombres en cualquier parte de la hoja. Era el primer esquema que organizaban con flechas, por esto se intuye que sucedió este resultado.

Para reforzar este punto anterior, la docente les presentó igualmente a gran tamaño en el tablero y uno personal para su cuaderno de proyecto, un afiche sobre “prevención al dengue” para

que ellos ubicaran las partes del afiche las cuales al interrogar por ellas ya sabían pero las iban a escribir en desorden sin ubicar con flechas en el lugar correspondiente. La docente modeló exactamente cómo utilizar las flechas y las partes del afiche en el lugar apropiado para que ellos también lo pudieran hacer y así pudieran luego leer las partes del tipo de texto publicitario.

En el siguiente nivel de lingüística textual y de la frase los estudiantes junto con la docente hicieron lectura del texto, de arriba debajo en voz alta y de manera grupal donde participaban de manera ordenada pidiendo la palabra. Se inició ubicando el título del afiche, leyendo los colores, mirando los tamaños de las letras, cuales eran mayúsculas cuales letras eran, si lograban leer algunas. En esta tercera secuencia se hace revisión de un aspecto nuevo y es el singular y el plural de la frase y palabra, ubicando y desarrollando la guía adaptada para ello (ver anexo, secuencia didáctica tres).

SO-E24 finalizando esta tercera secuencia presentó dificultades para manejar el cuaderno de manera apropiada. Dejó muchas hojas en blanco y después pegó las guías, algunas aun las ubicó al revés. Por el contrario ES-E23, G-E06 y D-E28 comprendieron la función del adecuado orden del cuaderno, cual hoja seguía para usar, utilizaban la cantidad necesaria del colbón y ya no rompieron las hojas con el borrador. La Figura 21 presenta evidencias del avance del estudiante G-E06.

En el siguiente nivel de “Palabras y microestructuras que la constituyen” se partió a trabajar con el nombre del villano de los “minions”. Gru. Para SO-E24, G-E06 y ES-E23 fue muy difícil reconocer la escritura adecuada del fonema “g”, la escribieron al revés a pesar de tener el modelo en la hoja y tablero. Además se les indico tareas para la casa de direccionalidad; por ello se realizaron dos sesiones sobre este mismo nivel con el fin de que reconocieran las palabras y la lectura con “gra, gre, gri, gro, gru”.

**Figura 21.**

*Comparativo de los avances del estudiante G-E06 a través de las secuencias 1-2 y 3.*



El docente está en la posibilidad de implementar las sesiones necesarias de cada nivel hasta lograr su cometido con la mayoría de los estudiantes. Es por esto que en este proyecto con el fin de lograr claridad del primer nivel de “noción de contexto” se realizó dos veces el mismo nivel en las planeaciones dentro de cada secuencia.

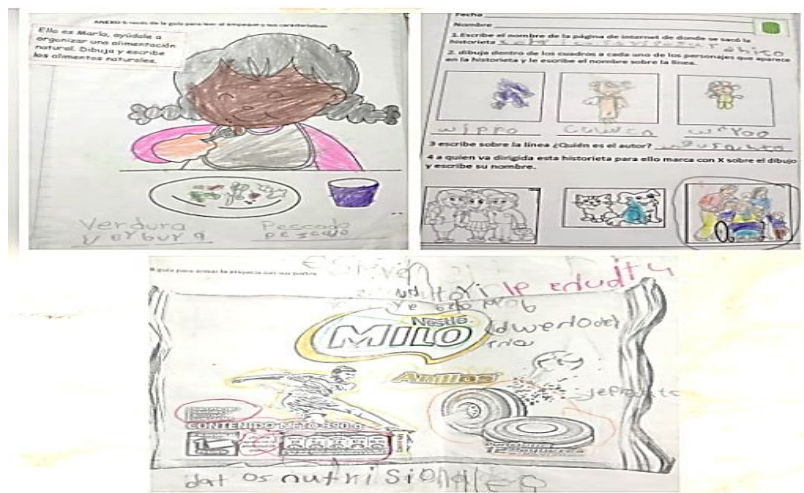
Finalmente los estudiantes a través del proyecto se fueron inclinando al gusto de un tipo de texto y era por el que dialogaban y participaban más, esto fue clave para la organización final de los tres grupos según el tipo de texto. Un resultado no favorable para los tipos de texto fue el obtenido en el tipo de texto publicitario “el afiche”, allí no lograban arrancar con la idea de qué escribir, sobre qué tema trabajar y no había claridad en la estructura a pesar de que fue el visto al final de la última secuencia. Se intuye que es por el avanzado análisis que necesita este texto y la

falta de contextualización para los niños con el tipo de texto ya que sólo dos habían ido a cine alguna vez y tuvieron la oportunidad de ver un afiche de cine.

Al contrario de los otros dos tipos de texto, la historieta y la envoltura, los niños lograron escribir, dibujar y exponer con facilidad sus ideas. Estos tipos de texto son más frecuentes en sus contextos por esto fue de fácil participación y desarrollo del producto final. Cabe aclarar que la docente rotaba por los tres grupos donde los niños trabajaron en el suelo del salón verificando a SO-E24 y a ES-E23 en el grupo del tipo de texto “la envoltura”; las Figuras 22-24 muestran las evidencias de los respectivos avances. Aquí los estudiantes fueron acogidos por sus compañeros y guiados por ellos para finalizar la silueta.

### Figura 22.

*Comparativo de los avances del estudiante ES-E23 a través de las secuencias 1-2 y 3*

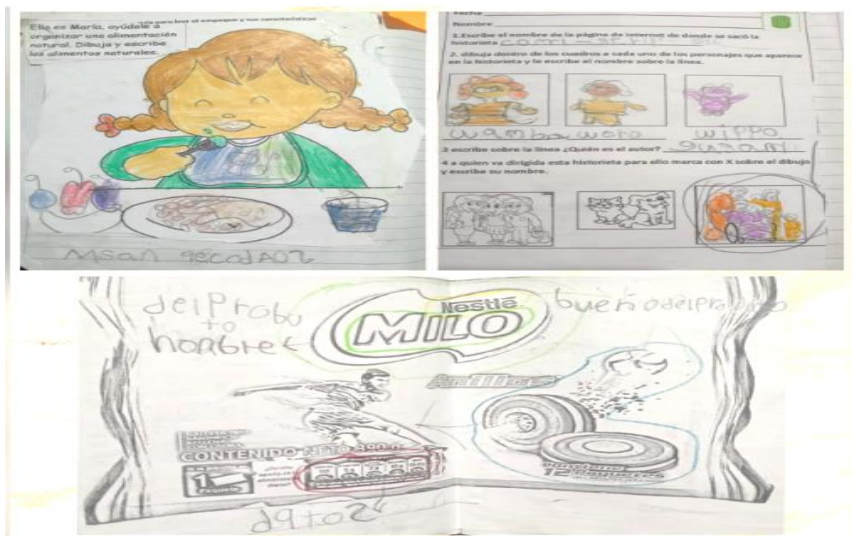


G-E06 trabajó en el tipo de texto la historieta y lo recogido dentro esta historieta fue realmente sorprendente, este niño logró escribir lo que pasaba en su casa cuando escogían la lonchera adecuada para llevar a la escuela mediante dibujos y letras donde se puede leer el mensaje que quiere expresar. El estudiante no utilizó la totalidad de viñetas por esto tuvo problemas con el

monitor de su grupo porque no le quería recibir su historieta hasta que no la usara toda pero el niño aclaró al monitor y a la docente que ya había finalizado su historieta hasta allí y por eso le sobraban.

**Figura 23.**

*Comparativo de los avances del estudiante SO-E24 a través de las secuencias 1-2 y 3*



**Figura 24.**

*Comparativo de los avances del estudiante D-E29 a través de las secuencias 1-2 y 3*



Finalmente D-E28 es la estudiante que en el diagnóstico inicial queda en el primer criterio del nivel alfabético según las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Logró escribir y leer expresando sus ideas de forma más organizada y sacó conclusiones de sus lecturas. Por lo tanto, quedó ubicada en el criterio 9 alfabético. Sin embargo, aun presenta ausencia de ortografía y está iniciando lectura de palabras más complejas en las cuales se incluyen las combinaciones.

### ***5.2.1 Hallazgos En La Fase De Intervención Como Respuesta Al Tercer objetivo Sobre las Características que Debe Contener Una Propuesta Para El Fortalecimiento Del Proceso De Lectura En Primer Grado A Partir Del DUA.***

Los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje al fortalecimiento de los procesos de lectura en primer grado son resumidos en el análisis de las siguientes categorías:

- El papel del docente como actor estructurante del ambiente escolar: fue el responsable del acto educativo, sabiendo que es quien organizó el aprendizaje, quien debió tener en cuenta los presaberes, las necesidades educativas de sus estudiantes, como eran sus estilos y ritmos de aprendizaje, las capacidades y dificultades en el momento de aprender a leer, escribir y socializar en el aula de clase y esto lo logró destinando un tiempo prudente de dos meses de observación y dialogo con la familia del estudiante.
- Caracterización de los estudiantes en sus individualidades: para esto el docente caracterizó mediante la valoración pedagógica a cada uno de los estudiantes en todas las áreas de su contexto (familiar, social, salud, capacidades, dificultades, gustos, aficiones y barreras para el aprendizaje).
- Transformación de la práctica pedagógica a partir de las estrategias que tuvieron en cuenta a todos los niños y niñas en sus individualidades, implementando los siete niveles de la autora

Josette Jolibert como modelo educativo flexible para trabajar con todos los estudiantes a partir de la naturalidad que debe ser el proceso lector. Primero, seleccionando tipología textual acorde a los contextos inmediatos de los niños. Segundo, la situación de comunicación del tipo de texto. Tercero, presentación del tipo de texto a partir de estrategias planeadas acorde a las edades de los estudiantes. Cuarto, super estructura organizada por ejemplo como las siluetas del texto. Quinto, lingüística textual, revisión de títulos, subtítulos y puntuación. Sexto, lingüística de la frase donde se revisó vocabulario, ortografía y puntuación y Séptimo, palabras y microestructuras de la frase donde llegamos finalmente al trabajo con las grafías, combinaciones, microestructura (singular y plural) que es la parte con la que normalmente inician los procesos de lectura en las escuelas en el grado primero.

Si la planeación está preparada de manera anticipada, bien pensada, es decir, es variada con actividades diversas, que contemplen los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y que partan de la realidad de estos, de sus capacidades, se logra un aprendizaje significativo y una verdadera transformación en la práctica pedagógica del docente que trabaja con DUA. En estas secuencias didácticas se trabajó teniendo en cuenta el principio del DUA que hace referencia a la motivación como eje transversalizador.

Para resumir, como efecto positivo, se obtuvo a partir de la aplicación del DUA como estrategia pedagógica, que los estudiantes que no presentaban unas bases adecuadas para el proceso de lectura y escritura en el grado de primero, y que independientemente estén dentro del proceso de inclusión o no, han conseguido realizar algún avance relevante para la lectura de frases cortas y escritura sin el apoyo visual de la palabra o la frase. Por lo tanto esta metodología DUA es válida y aplicable a cualquier estudiante y en cualquier área, logrando así una mejora no solo en unos pocos estudiantes si no en la totalidad del grupo, en función de sus capacidades.

En las imágenes anteriores se observa el paso de la estudiante por la secuencia uno, el cuadro superior de la izquierda donde dibuja y escribe los nombres de los alimentos. Se observa que logra escribir pera, pan y pollo. Hace un intento por completar las demás palabras y las escribe omitiendo algunas sílabas. En el cuadro superior derecho, secuencia dos, el estudiante coloca los nombres a los personajes de manera correcta y solo omite las mayúsculas. Aquí se observa que ha mejorado en sus gráficas e intenta comprender la instrucción que debe desarrollar. En el cuadro inferior se observa el producto del estudiante para la secuencia tres, allí se aprecia la organización de una historia con sentido, contada a partir de una historieta en cada viñeta. Escribe algunas letras alrededor, la grafía de la letra menos utilizada por el cómo la letra “h” no se encuentra bien escrita y aun omite letras al escribir su nombre.

El estudiante muestra en la imagen superior izquierda, desde un dibujo el punto de vista expresado en el color de su piel pero no logra escribir los nombres a los alimentos, así que la docente le escribe la palabra y le pide que la transcriba. En la imagen superior izquierda que corresponde a la secuencia didáctica dos, el estudiante coloca los nombres a los personajes pero lo hace sin tener en cuenta la mayúscula. En la imagen de la parte inferior, el estudiante ya escribe por sí solo su nombre, reconoce las partes de la envoltura y escribe sus nombres aunque sigue omitiendo letras. A comparación de la primera secuencia ya el estudiante se atreve a escribir y expresar la estructura de la envoltura.

En la secuencia didáctica uno ubicada en la parte superior izquierda, la estudiante dibuja y escribe el nombre a sus alimentos pero no se logra comprender lo que escribe, a comparación del estudiante anterior, se arriesga a escribir y no hay necesidad de ayuda de la docente. En la secuencia número dos, en la parte superior derecha, la estudiante escribe los nombres de manera clara a las imágenes pero no les pone mayúscula. Para la tercera secuencia didáctica, parte inferior,

se aprecia el producto de la secuencia didáctica tres, allí la estudiante a comparación del estudiante anterior logra ser más claro las partes de la envoltura en su escritura y expresa de manera oral la estructura. Confunde letras como la “d” por la “b” al escribir la palabra dueño. También escribe la palabra “nombre” al iniciar con “h” y escribe la letra “n” por la “m”. es normal en este proceso de lectura y escritura que hallan estas confusiones teniendo en cuenta que son niños que no traían unas bases previas para iniciar con el proceso lector, aun mas en estudiantes con problemas de aprendizaje.

En la parte superior izquierda la estudiante realiza un dibujo de su almuerzo nutritivo detallando cada uno de los alimentos en dibujos y su nombre. En la secuencia didáctica dos, ubicada a la derecha de la hoja, se observa la guía completamente realizada por la estudiante, utilizando mayúscula en el momento correspondiente. Dibuja de manera más detallada que en la secuencia uno sus dibujos. En la secuencia tres, ubicada en la parte inferior, la estudiante logra estructurar una historia y ubicarla cronológicamente en cada una de las viñetas de la historieta, guardando un sentido global del texto.

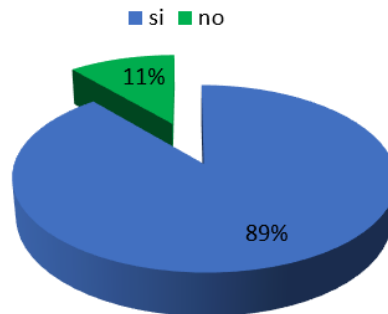
### **5.3 Fase Tres: Busca Dar Respuesta al Objetivo Número Cuatro. Especificar los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje al fortalecimiento de los procesos de lectura en primer grado.**

Una vez realizada la intervención se procedió a realizar una encuesta a los padres de los estudiantes que participaron. Esta encuesta se realizó el día de la entrega de boletines, pero como varios padres no acudieron a la entrega de los mismos, no se pudo obtener el mismo número de encuestas que participantes en la intervención. Las Figuras 25-27 ilustran las respuestas de los padres, utilizando diagramas de tortas con resultados porcentuales.

**Figura 25.**

*Resultados de la pregunta sobre explicación de una lectura.*

**Su hijo/a logra explicar lo que comprendió después de realizar una lectura**

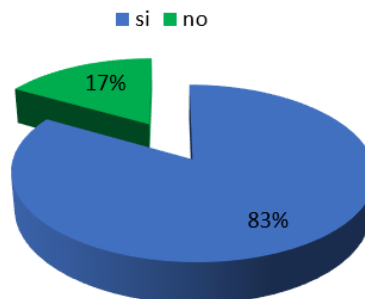


En relación con la pregunta “¿Su hijo/a logra explicar lo que comprendió después de realizar una lectura?”, 16 padres respondieron (89%) que sus hijos lograban explicar la lectura. Esto implica que solo 2 padres (11%) no lograban explicar lo que habían comprendido al leer (Figura 25).

**Figura 26.**

*Resultados pregunta sobre si los estudiantes comentan en casa los temas de clase.*

**Su hijo/a expresa y comenta en casa con facilidad los temas vistos en clase**

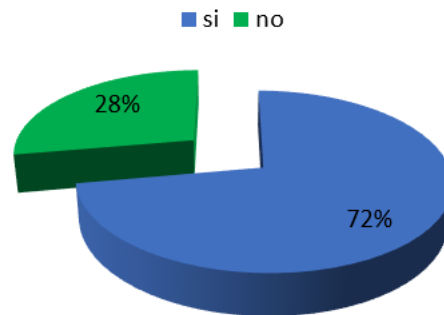


Con respecto a la pregunta “¿Su hijo/a expresa y comenta en casa con facilidad los temas vistos en clase?”, un total de 15 padres (83%), manifestaron que sus hijos llegaban a casa a comentar los temas vistos en clase. Por el contrario 3 padres (17%) manifestaron que sus hijos, no expresaban la temática vista en clase con facilidad (Figura 26).

### Figura 27.

*Resultados pregunta “¿Su hijo/a narra anécdotas en secuencia y ordena ideas?”*

**Su hijo/a narra anécdotas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas**



En referencia a esta inquietud que se les planteó a los padres de los estudiantes del grado primero, 13 padres (72%) del total de ellos indicaron que su hijo/a si era capaz de narrar anécdotas siguiendo un orden y una secuencia. Solo 5 padres (28%) respondieron negativamente a esta pregunta.

#### **5.3.1 Hallazgos Fase tres. Resultados a la encuesta a padres de familia.**

Según los resultados de la encuesta aplicada a los padres, se ratifica que los estudiantes en su mayoría del grado primero son de estilo visual y auditivo, que aprenden mejor cuando se presentan imágenes acompañadas al texto y que comprenden mejor cuando ellos le leen en voz alta.

Así mismo, se logra un avance en la comprensión de textos cuando los padres en su mayoría responden que sus hijos comprenden y dan respuestas a preguntas después de la lectura. Además, al pedir que cuenten nuevamente la historia o una anécdota, sus hijos siguen un orden cronológico.

También, el avance fue reconocido en su proceso escritor al indicar que no invierten letras ni números. Pero si hay todavía estudiantes que confunden una letra con otra, lo cual era esperado debido a que la intervención solo duro un mes y están iniciando en su proceso lecto escritor.

Finalmente, la totalidad de los niños lograban expresarse con fluidez y menos dificultades al hablar. Esta encuesta sirvió para ver que los padres habían notado la mejora en el proceso de lectura de sus hijos y por tanto que la metodología usada, fue adecuada y demostró su eficacia y eficiencia.

## 6. Conclusiones

A partir de los resultados de las pruebas diagnósticas se concluyó que la caracterización de los niños que llegaron al grado primero reportó que, en su mayoría tienen un estilo de aprendizaje visual y auditivo al percibir la información. Los resultados de la prueba de VAK indicaron que había 35 % (9) visuales, 34% (9) auditivos y 31% (5) kinestésicos. 3,7% (1) sola estudiante manejaba los tres estilos de aprendizaje.

Así mismo la identificación del nivel de construcción del sistema convencional de la lengua de los niños al iniciar el grado primero (31 estudiantes) se encontraban en su mayoría en la etapa presilábica, dos en la etapa silábica y solo una estudiante estaba en la etapa alfabética y criterio 7.

Centrándonos en los cuatro estudiantes que tienen una condición de discapacidad, el primero inició en una etapa presilábica dentro del criterio 2 y finalizó en una etapa silábica, dentro del criterio 7. El segundo estudiante inicio en una etapa presilábica criterio 2 y finalizó en una etapa presilábica criterio 5. El tercer estudiante inició en una etapa presilábica criterio 3 y finalizó en una etapa silábica criterio 8. El cuarto estudiante inicio en una etapa alfabética dentro del criterio 7 y finalizó en la etapa alfabética criterio 9. Esto según las etapas de la escritura de las autoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Con lo que se puede afirmar que la metodología DUA, es adecuada para trabajar en las aulas de clase.

Se ha evidenciado que en esta propuesta, es muy importante el docente como persona estructurante del ambiente escolar. Hay que realizar una buena caracterización de los estudiantes en cuanto a sus estilos de aprendizaje y la transformación de la práctica pedagógica se da a partir de estrategias de lectura que partan de la naturalidad con la que inicia a leer el estudiante ajustado a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje al fortalecimiento de los procesos de lectura en primer grado fueron especificados reportando: un avance en la comprensión de textos después de la lectura; coherencia cronológica al narrar los sucesos en una anécdota o historia, disminución en el número de estudiantes que invierten letras o números en la escritura; la totalidad de los niños lograron expresarse con fluidez y menos dificultades al hablar.

Además de las habilidades que adquirieron los estudiantes en el proceso lector, la institución educativa obtuvo las bases para el proyecto del plan nacional de lectura que contempla el ministerio de educación como un proyecto anual y como recurso modelo o propuesta metodológica basada en el DUA con el fin de implementarlo en las diferentes áreas teniendo en cuenta que la lectura transversaliza todas las áreas de aprendizaje.

## 7. Recomendaciones

La recomendación para futuros trabajos es iniciar el año escolar con la aplicación de un test para estilos y ritmos de aprendizaje que indague sobre los canales de percepción más favorables para que el estudiante aprenda de manera más efectiva. Implementar los ajustes razonables ajustados a las necesidades del estudiante con problemas de aprendizaje o discapacidad.

Una segunda recomendación es, en niños que están apenas iniciando el proceso de lectoescritura, tener en cuenta los niveles de índice de lectura de Jolibert a la hora de planificar las actividades. Es decir, iniciar con el contexto de los textos o las imágenes, tener en cuenta los principales parámetros de la situación de comunicación, pasar al tipo de texto que es, la superestructura del texto, la lingüística textual (personas, tiempos, lugares, subtítulos, nexos...), la lingüística de la frase (sintaxis, vocabulario, ortografía, puntuación) y por último las palabras y microestructuras que la componen (los grafemas, las combinaciones...).

Se recomienda seguir aplicando la metodología DUA, usando estrategias educativas flexibles, como alternativa, tal y como se proponen en el presente trabajo, aplicándose en las aulas de clases, teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y así fortalecer los procesos de aprendizaje, no solo, en la asignatura de lengua castellana, si no, en todas las asignaturas y en todos los grados de primaria.

### Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M y Miles, S. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* En C. Giné (coord), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Horsor. Barcelona.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. London.
- Albornoz, N., Silva, N., López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLI, 2015, pp. 81-96.
- Ausubel, D.P. (1982) *Psicología Educativa, Un Punto de Vista Cognoscitivo*. Trillas. México.  
file:///C:/Users/edith%20conde/Downloads/3685-Texto%20del%20art%C3%ADculo-10758-1-10-20160303.pdf
- Azorín A. & Arnaiz S. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: Medidas de atención a la diversidad y Diseño Universal del Aprendizaje. *Experiencias Innovadoras en Educación*, 22, 9-30. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar. Psicología Educativa y Cognitiva*. Editorial Aique. Argentina.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.  
<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Camacho. V. y Cubillos. L. El Diseño Universal para el Aprendizaje como propuesta didáctica para el mejoramiento de la lectura y escritura comprensiva. *Rutas De formación: Prácticas Y Experiencias*, (8), 82–87. <https://doi.org/10.24236/24631388.n.2019.2291>

- Capp, M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Editorial Martínez Roca. Barcelona.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2010). Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities. *Literacy by Design. Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172. doi:10.1177/0741932510381651
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. En: Manzano, P. *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Morata. Madrid.
- Decroly, G.B. (1950). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Editorial Losada. España.
- Decreto 1421 (2017) [con fuerza de ley]. *Por medio del cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Agosto 29 de 2017.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Estupiñán-Aponte, R.M., Puentes-Suárez, A.I., Mahecha-Angulo, M, Rey-Anacona, C.A., Álvarez-Álvarez, G.O. (2013). *Investigación Cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación*. Comité Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Ventiuno XXI Editores. México.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza. Segunda edición. España.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Fondo de cultura económica. Bogotá.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press. Chicago.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós S.A. España.
- ICFES (2020). *Marco de Referencia para la Evaluación*.  
[https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2621334/Marco+de+Referencia\\_Matem%C3%A1ticas+Saber+359.pdf](https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2621334/Marco+de+Referencia_Matem%C3%A1ticas+Saber+359.pdf)
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. DOLMEN EDICIONES S.A. Octava edición. Argentina.
- Magisterio. (1998). *Lineamientos de lengua castellana*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Educación para la Inclusión. *Altablero, El periódico de un país que educa y que se educa*. No 43, septiembre-diciembre.  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-36246.html>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad* 29 de agosto del 2017. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.

- Montealegre, R. y Forero, L.Ad. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1):25-40.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2016). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research. *Exceptionality*, 25(2), 116–138. doi:10.1080/09362835.2016.1196450.
- OMS (2014). *Diez temas de salud pública destacados en 2014 en las Américas*.  
[https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10347:2014-paho-year-in-review-2014-public-health-highlights-in-the-americas&Itemid=1001&lang=es](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=10347:2014-paho-year-in-review-2014-public-health-highlights-in-the-americas&Itemid=1001&lang=es).
- Pérez, A. M. (2005). *La didáctica de la lengua: estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- Ralph Metts S.J (1987). Inventario de Estilos de Aprendizaje IEA de acuerdo al Modelo VAK.
- Sánchez, S., Jiménez, D., Sancho, P. y Moreno-Medina, I. (2019). Validación de instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 89-103.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>
- Sampieri, H. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. R. McGraw-Hill. México. 2006. 4ª Edición.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A. y Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396-411.
- Uribe-Pacheco, L.F. (2020). *La secuencia didáctica como propuesta para el fortalecimiento de la lectura y escritura en una estudiante con síndrome de Down de cuarto grado de primaria de una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Bucaramanga*. Departamento de Educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Vigotsky LS. *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En: Segarte AL, compiladora. *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela; 2006. p. 45-60.