



**HABILIDADES COMUNICATIVAS EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES CON D.I**

Lectura Fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva

Proyecto Pedagógico Investigativo

Elsy Julieth Herrera Prada
Laura Sofia Jaramillo Viasus
Andrés Felipe Molina Diaz
Yuri Lorena Peñaloza Avendaño

Asesora:

Dra. Libia Vélez Latorre

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Especial
Bogotá D.C
2022

Tabla de Contenido

Introducción	12
Marco Contextual	15
Macro-contexto.....	15
<i>Universidad Pedagógica Nacional</i>	15
<i>La Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA)</i>	16
<i>Aula Húmeda</i>	17
<i>PRADIF. Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o</i> <i>Talentos o capacidad excepcionales y sus Familias</i>	17
Apoyo orientación informativa.....	18
Apoyo valoración pedagógica.	18
Apoyo formativo.....	18
Microcontexto.....	19
<i>Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional</i>	19
Visión.....	19
Misión.	20
Centro Tiflotecnológico “Hernando Pradilla Cobos”.....	20
Planteamiento del Problema Educativo	21
Descripción del problema	21
Pregunta de Investigación	29
Sub-preguntas	29
Justificación	29
Objetivos.....	32
Objetivo General	32
Objetivos específicos	32
Articulación con el Grupo de Investigación	33
Antecedentes.....	34
Marco teórico.....	44
Discapacidad Intelectual.....	45

Habilidades Comunicativas	51
Accesibilidad cognitiva	59
Lectura fácil	60
Participación social	61
Talleres pedagógicos.....	63
Lenguajes Artísticos.....	64
Diseño Metodológico.....	66
Fase 1: Planteamiento del problema y formulación de la pregunta de investigación	70
<i>Selección del problema.</i>	70
<i>Planteamiento de la pregunta de investigación.</i>	70
<i>Caracterización de la población.</i>	70
Fase 2: Elaboración del marco contextual y antecedentes.....	70
<i>Marco contextual.</i>	70
<i>Antecedentes.</i>	70
Fase 3: Organización de la metodología	71
Fase 4: Construcción de la propuesta pedagógica	71
Fase 5: Desarrollo de la propuesta pedagógica	71
Fase 7: Análisis de los resultados.....	72
Fase 8: Conclusiones	73
Propuesta pedagógica “Leyendo aprendo”	73
Introducción	73
Justificación	73
Objetivo General	74
Objetivos específicos	74
Modelo pedagógico	75
Diseño de la propuesta pedagógica.....	78
Rol del educador especial en la propuesta pedagógica.....	80
Implementación de la propuesta pedagógica.....	81
Convocatoria	82

Selección de los participantes.....	83
Construcción del instrumento de evaluación.....	83
Talleres pedagógicos.....	84
Implementación de los talleres pedagógicos	86
Análisis de los resultados.....	116
Entrevistas Iniciales	116
Análisis Instrumento de Evaluación de Habilidades Comunicativas	132
Conclusiones.....	173
Proyecciones	182
Referencias bibliográficas	184
Apéndices	193

Agradecimientos

“Gracias”, una palabra constante en nuestro día a día, pero que en ocasiones no tiene la importancia requerida.

Hoy, en este espacio, quiero agradecer a las personas que creyeron en mí y fueron un motivo para continuar cuando aparecían pensamientos negativos y creía que no lo lograría. Primero, quiero agradecerle a mi familia, pues desde el primer momento confiaron en mí, ustedes siempre fueron mi motivación para terminar este camino y cumplir todos mis objetivos; sobre todo aquel ángel que tengo en el cielo y desde la primera clase me llamó “mi querida licenciada”.

También quiero agradecerle a mi novio, pues cuando me faltó confianza en mi quehacer pedagógico, siempre me recordó lo capaz e inteligente que soy, acompañándome también en una que otra larga madrugada.

De igual manera, quiero agradecerle a mi equipo de trabajo, pues, aunque fue un duro camino logramos cumplir cada uno de nuestros objetivos y aportar desde nuestras habilidades.

Por último, quiero agradecer a la profesora Libia Vélez Latorre, quien siempre ha sido un ejemplo a seguir, por su disciplina, responsabilidad y múltiples conocimientos; agradezco haberme permitido aprender tanto en PRADIF, lugar que fue como otro hogar para mí, pues me permitió seguir construyendo mi rol docente, desde el conocimiento de otras realidades y voces, motivándome así a ser una semilla de transformación y aportar a este tan amado campo de la educación especial, que además de formarme como una mejor educadora, me hizo una mejor persona.

Julieth Herrera

Quiero iniciar dando gracias a Dios por guiarme en cada paso que he dado. Agradezco a la UPN y a los profesores que me formaron durante estos años, me enseñaron y me brindaron sus conocimientos para así ser la educadora especial que soy hoy en día.

A mis padres y hermanos gracias por acompañarme desde un inicio, darme de su apoyo en todo momento, animarme y motivarme a cumplir mis sueños, escucharme cuando mis días se tornaban oscuros, por brindarme de su amor, darme fortaleza cuando lo he necesitado y alegrarse junto a mí frente a cada uno de mis logros.

A mi novio gracias por ser incondicional, por siempre tener palabras de ánimo hacia mí, por ser quien me recuerda día a día que sí puedo lograr cada una de las cosas que me proponga.

A mí equipo de trabajo de grado, gracias por el esfuerzo, dedicación y las largas horas de trabajo para así sacar adelante este proyecto.

Gracias profesora Libia Vélez, por ser guía durante todo este camino, por orientarnos y motivarnos cada día a ser los mejores; gracias a PRADIF por ser el lugar que me formó durante este tiempo y me brindó herramientas para mi rol docente.

Por último, gracias a cada una de las personas que hicieron parte de este proceso, que me ayudaron y me animaron a continuar.

Este es solo el inicio de un gran camino de formación como educadora especial.

Laura Jaramillo

Como primera instancia agradezco a la vida por aun rondar en mi interior y traerme hasta estos instantes. Doy gracias a la universidad que me ha brindado un espacio de ser y crecer bajo sus cálidas alas del saber, a los maestros que brindaron mucho más que su tiempo para transmitir sus aprendizajes a otros, pues dejan algo más que palabras y es conocimiento.

A mis padres y mi hermano que a pesar de la tempestad que en ocasiones caía, me brindaron un refugio de valor y perseverancia ante las vicisitudes de la vida, me otorgaron el ánimo, la paciencia, el amor y la comprensión que nunca fueron mencionadas, pero si escuchadas.

Gracias a la profesora Libia que más que una asesora es una guía, una orientadora no solo de este proceso, si no de saberes y conocimientos para la vida.

Por último, deseo agradecer a aquellos colegas, compañeros y amigos que estuvieron en los momentos más felices y también en los más complejos, que me apoyaron para crecer y cuando caíamos nos levantábamos juntos.

Este no es un adiós, ni un final... es un hasta pronto.

Andrés Molina

Primero quiero agradecerle a Dios por la vida, la familia, los triunfos, las derrotas y por escuchar mis oraciones en tiempos difíciles.

A mis compañeros de trabajo de grado y a PRADIF generación VI, por haber compartido este viaje durante 2 años, hoy nos toca cerrar este capítulo de nuestras vidas y no puedo dejar de agradecerles por su apoyo.

Gracias profes Olguita, Salam, Mélida, Marietta y Libia a ustedes les debo los conocimientos adquiridos durante mi formación, su semilla de conocimientos germinará en este camino que estoy por iniciar.

A mis amigas y compañeras Natalia y Giomara que nunca me abandonaron en estos 5 años, ustedes fueron mi fortaleza y ese brazo que no me dejó caer. También agradecerles a esas personas que de una manera u otra son parte de este triunfo. Cristian, por ser esa persona que le dio luz a mi vida en esos momentos de oscuridad, a Javier por su apoyo incondicional, a Anderson gracias por ser el “hermano que me dio la vida” y por los consejos que mediste en los momentos precisos.

Gracias a todos.

Lorena Peñaloza

Índice de figuras y gráficos

<i>Figura 1.</i> Esquema marco teórico	45
<i>Figura 2.</i> Esquema conceptual del funcionamiento humano, según Verdugo y Schalock (2010)	47
<i>Figura 3.</i> Definición de las dimensiones del modelo multidimensional	48
<i>Figura 5.</i> Etapas del desarrollo de la lectura	56
<i>Figura 6.</i> Elementos del diseño metodológico	66
<i>Figura 7.</i> Esquema de la propuesta pedagógica	79
<i>Figura 8.</i> Habilidad comunicativa: Hablar.	79
.....	80
<i>Figura 9.</i> Habilidad comunicativa: Leer. Fuente propia	80
<i>Figura 10.</i> Habilidad comunicativa: Escribir. Fuente propia	80
<i>Figura 11.</i> Pasos de la implementación de la propuesta. Fuente propia	81
<i>Figura 12.</i> Fotografía, taller 1. Fuente propia	96
<i>Figura 13.</i> Fotografía, taller 2. Fuente propia.....	97
<i>Figura 14.</i> Fotografía, taller 3. Fuente propia	98
<i>Figura 15.</i> Fotografía, taller 4. Fuente propia	99
<i>Figura 16.</i> Fotografía, taller 5A. Fuente propia	100
<i>Figura 17.</i> Fotografía, taller 5A. Fuente propia	101
<i>Figura 18.</i> Fotografía, salida pedagógica: FilBo . Fuente propia	102
<i>Figura 19.</i> Fotografía, taller 6. Fuente propia	103
<i>Figura 20.</i> Fotografía, taller 7A. Fuente propia	104
<i>Figura 21.</i> Fotografía, taller 7B. Fuente propia.....	105
<i>Figura 22.</i> Fotografía, taller 8. Fuente propia.....	106
<i>Figura 23.</i> Fotografía, taller 9. Fuente propia	107
<i>Figura 24.</i> Fotografía, taller 10. Fuente propia	108
<i>Figura 25.</i> Fotografía, taller 11A. Fuente propia	109
<i>Figura 26.</i> Fotografía, taller 11B. Fuente propia.....	110
<i>Figura 27.</i> Fotografía, taller 12A. Fuente propia	111
<i>Figura 28.</i> Fotografía, taller 12B. Fuente propia	112
<i>Figura 29.</i> Fotografía, taller 13.	113

<i>Figura 30.</i> Fotografía, taller 14A. Fuente propia	114
<i>Figura 31.</i> Fotografía, taller 14B. Fuente propia.....	115
<i>Figura 32.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P1. Fuente propia	117
<i>Figura 33.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P2. Fuente propia.....	118
<i>Figura 34.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P3. Fuente propia.....	120
<i>Figura 35.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P4. Fuente propia.....	121
<i>Figura 36.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P5. Fuente propia.....	123
<i>Figura 37.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P6.....	124
<i>Figura 38.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P7. Fuente propia.....	126
<i>Figura 39.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P8.....	127
<i>Figura 40.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P9.....	129
<i>Figura 41.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P10.....	130
<i>Figura 42.</i> Fotografía, ejercicio de escritura P11.....	131
<i>Gráfico 1.</i> Análisis habilidad comunicativa hablar: comunicación verbal. Fuente propia	139
<i>Gráfico 2.</i> Análisis habilidad comunicativa hablar: pautas de comunicación.....	139
<i>Gráfico 3.</i> Análisis habilidad comunicativa hablar: comunicación no verbal.....	140
<i>Gráfico 4.</i> Análisis habilidad comunicativa leer: categorías de vocabulario	147
<i>Gráfico 6.</i> Análisis habilidad comunicativa leer: hábitos de lectura	149
<i>Gráfico 7.</i> Análisis habilidad comunicativa escribir: conciencia fonológica.....	155
<i>Gráfico 8.</i> Análisis habilidad comunicativa escribir: coherencia en la escritura ...	156
<i>Gráfico 9.</i> Análisis participación: contacto escolar mes de marzo. Fuente propia.	163
<i>Gráfico 10.</i> Análisis participación: contacto escolar mes de septiembre. Fuente propia	163
<i>Gráfico 11.</i> Análisis participación: contacto social mes de marzo. Fuente propia.	170
<i>Gráfico 12.</i> Análisis participación: contacto social mes de septiembre. Fuente propia	171

Índice de tablas

Tabla 1. Dificultades en los componentes de la lengua.....	54
Tabla 2. Fases del Aprendizaje Significativo Según Shuell.....	77
Tabla 3. Implementación de los talleres pedagógicos	88
Tabla 4. Resultados – Habilidades comunicativas	132
Tabla 5. Resultados – Participación Social.....	156

Índice de apéndices

Apéndice A. Afiche de Convocatoria.....	193
Apéndice B. Formato de entrevista.....	194
Apéndice C. Formato instrumento de evaluación.....	198
Apéndice D. Instrumento de Evaluación de la participación social.	203

Introducción

Este Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) se titula “Lectura Fácil: Una estrategia de accesibilidad cognitiva, un paso al mejoramiento de la participación social de niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual” y se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional bajo el acompañamiento de la Dra. Libia Vélez Latorre, en el Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias (PRADIF) adscrito a la Licenciatura en Educación Especial.

De acuerdo con el minisitio de la LEE de la Universidad Pedagógica Nacional (2021) El propósito de PRADIF es contribuir a los procesos de inclusión y participación de la Población con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales mediante los tres apoyos con los que cuenta:

Apoyo valoración pedagógica:

Consiste en identificar las capacidades y habilidades de niños y adolescentes con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales por medio de los siguientes momentos: valoración pedagógica, estilo de aprendizaje, informe pedagógico y plan casero de apoyo.

Apoyo orientación informativa

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

Apoyo formativo

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

las personas con discapacidad, el enfoque de derechos, la educación inclusiva, entre otros. El presente proyecto se encuentra inscrito en este Apoyo.

Para el planteamiento del problema se tuvieron en cuenta las experiencias de los Educadores Especiales en Formación en sus prácticas pedagógicas desarrolladas en semestres anteriores, donde se evidenciaron dificultades en las habilidades comunicativas de estudiantes con Discapacidad Intelectual (D.I) escolarizados en las instituciones públicas de Bogotá, dejando así un interés de investigación para mejorar el proceso de educación inclusiva en los niños y adolescentes con Discapacidad. De igual forma, se encontró una falta de acceso a la información siendo una problemática para su participación social, por lo que se tuvo en cuenta el video “Avanzamos y nos proyectamos como bibliotecas inclusivas” de la Biblioteca Sena (2021), donde se exponen proyectos orientados a fomentar la lectura y la inclusión de Personas con Discapacidad en diferentes bibliotecas a nivel nacional, incluyendo la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como un oportunidad de realizar un trabajo conjunto utilizando la Accesibilidad Cognitiva y “Lectura Fácil” para dar respuesta a esta problemática y contribuir a los procesos de participación.

Por lo anterior, un equipo de cuatro Educadores Especiales en formación da inicio a este PPI en el año 2021-1 con el objetivo de fortalecer las habilidades comunicativas implementando “la lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva, mejorando las oportunidades para la participación social de un grupo de niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual, por lo que este se dividió en siete fases metodológicas: 1. Planteamiento del problema y formulación de la pregunta de investigación, 2. Elaboración del marco contextual y los antecedentes, 3. Organización de la metodología, 4. Construcción de la propuesta pedagógica, 5. Desarrollo de la propuesta pedagógica, 6. Recolección de datos y 7. Análisis de los resultados y conclusiones.

De acuerdo con lo expuesto, se realiza una búsqueda de antecedentes sobre la importancia de fortalecer las habilidades comunicativas ¹y hacer uso de la “Lectura Fácil”

¹ Las habilidades comunicativas son definidas como grupos de recursos verbales y no verbales mediante los cuales se logran objetivos comunicativos específicos. Las habilidades básicas que se deben dominar para poder comunicarse con éxito son: hablar, escuchar, escribir y leer” (MINEDU, 2001)

²como estrategia de Accesibilidad Cognitiva ³desde otras mediaciones como lo son los Lenguajes Artísticos⁴. De igual manera, se hicieron las gestiones correspondientes con el director y los funcionarios de la Biblioteca Central de la UPN para trabajar conjuntamente y así aportar a un espacio más inclusivo.

Partiendo de lo anterior, se crea la propuesta pedagógica “Leyendo Aprendo” dirigida a un grupo de niños y adolescentes con D.I entre los 8 a 15 años, la cual busca fortalecer las habilidades comunicativas (hablar, leer y escribir) mediante los lenguajes artísticos (visual, literario y expresión corporal); haciendo uso de la “Lectura Fácil” como estrategia de Accesibilidad Cognitiva para el mejoramiento de la participación social.

Esta propuesta pedagógica se realizará en la Biblioteca Central de la UPN a partir del modelo pedagógico constructivista, el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el tipo de investigación-acción.

² La lectura fácil es una forma de adaptar la información escrita para que esta sea leída y comprendida por personas con discapacidad intelectual. Puede hacer referencia tanto a libros como a documentos legales, textos informativos, páginas web... En cualquier lugar donde exista información escrita es posible hacer esta adaptación. (ASPADEX Plena Inclusión, 2019)

³ La accesibilidad cognitiva es una condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Algo es cognitivamente accesible cuando resulta de fácil comprensión o entendimiento sencillos. (Pérez, 2019, p.3)

⁴ Los lenguajes artísticos son instrumentos didácticos facilitadores del aprendizaje significativo de los niños/as en diversos ámbitos del conocimiento. (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2013)

Marco Contextual

En los siguientes apartados se exponen los contextos en los que se va a desarrollar este trabajo, encontrando en primer lugar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), su historia, Proyecto Educativo Institucional (PEI), junto con algunos programas de apoyo para la población con discapacidad y sus familias, adscritos a la Licenciatura en Educación Especial, situándose específicamente en el contexto del Programa de Apoyos para las personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades excepcionales y sus Familias (PRADIF). Así como también la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional, su historia, visión, misión, servicios y la relación de esta con el proyecto.

Macro-contexto

Universidad Pedagógica Nacional

El presente trabajo se llevará a cabo en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) la cual se creó en el año de 1955, no obstante, en la educación superior empezó con la tradición pedagógica alemana en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (1927), siendo así la institución universitaria con mayor recorrido en formación e investigación en educación y pedagogía en Colombia.

La Universidad Pedagógica Nacional lideró la formación de profesoras entre los años cincuenta, desde diferentes alternativas pedagógicas desarrolladas en las prácticas de su formación en el preescolar, así es como en 1962 se transforma en una institución mixta y se nombra la Universidad Pedagógica Nacional.

La UPN (2020) señala que:

El PEI de la Universidad Pedagógica Nacional sintetiza y expresa los referentes teóricos, políticos, éticos y epistemológicos, así como las apuestas y proyecciones que configuran la razón de ser de la Universidad y sus devenires en tanto institución de educación superior, construida y reconocida históricamente como “Educativa de Educadores”. El PEI, orienta el quehacer misional y sirve de guía para la proyección y trazado de acciones que desarrollan su devenir, en tanto visión y apuesta. (p. 13)

La Universidad cuenta con 4 sedes de pregrado en la ciudad de Bogotá actualmente, donde en cada una de ellas se pueden encontrar facultades diferentes. La sede principal se encuentra ubicada en la localidad de Chapinero en la calle 72 No.11-86 con las facultades de educación, ciencia y tecnología y humanidades, la sede El Nogal se encuentra en la calle 78 No.9-92 que corresponde a la facultad de bellas artes, la sede Parque Nacional está ubicada en la avenida calle 39 No. 1-60 a la que pertenece la licenciatura de artes escénicas, y la sede de Valmaría que se encuentra ubicada en la calle 183 No. 51-92 correspondiente a la facultad de educación física.

Como se mencionaba anteriormente, en la sede principal se encuentra la facultad de Educación a la cual pertenece la Licenciatura en Educación Especial (LEE), donde según Avellaneda et al (2020):

la LEE promueve la formación de nuevos educadores especiales, en el marco de la educación inclusiva; en donde se procura que el educador especial tenga la capacidad de apoyar los procesos de transformación institucional en sus políticas, culturas, prácticas pedagógicas y didácticas que se desarrollan en las aulas, para favorecer el aprendizaje y la participación de todas las Personas con Discapacidad (PcD) y/o Talentos o Capacidades Excepcionales en el contexto educativo. (p.17)

Así mismo, la UPN permite fortalecer el rol docente en la LEE con prácticas pedagógicas desde los primeros semestres, por medio de escenarios y espacios en donde se brindan apoyos a las PcD. Algunos de los programas adscritos a la Licenciatura que prestan servicio a la comunidad son:

La Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA)

Como se menciona en la página web de la Universidad Pedagógica Nacional (2020), la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa fue creada por la profesora Nahir de Salazar y se consolida como:

un espacio de investigación y desarrollo de proyectos educativos y pedagógicos sobre procesos comunicativos de personas que presentan graves dificultades de comunicación y lenguaje, derivados de problemas de orden lingüística, motor,

cognitivo, afectivo o sociocultural. Es un lugar para la puesta en escena de propuestas encaminadas a promover la interacción social mediante distintas estrategias comunicativas que van desde el reconocimiento de la gestualidad hasta el uso de sistemas más complejos como el alfabético.

Aula Húmeda

Aula Húmeda es un servicio que está dirigido a personas con discapacidad y sus familias, es un Ambiente Pedagógico Complejo creado desde el año 2004 por el profesor Eduardo Enrique Delgado Polo, tal y como se menciona en siguiente apartado:

Aula Húmeda es un Ambiente Pedagógico Complejo (APC) llevado a cabo desde el año 2004 en la piscina de la Universidad Pedagógica Nacional. Como alternativa pedagógica, plantea el diseño de ambientes como propuesta para promover la participación y la inclusión social de las personas en situación de discapacidad y sus cuidadores. (UPN, 2020)

Además, según Avellaneda et al (2020), Aula Húmeda “se desarrolla en cuatro momentos fundamentales: Vestier, asamblea, juego y consolidación, por medio de actividades pedagógicas se logra fortalecer habilidades comunicativas, sociales, cognitivas, motoras”.

PRADIF. Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o capacidades excepcionales y sus Familias

De acuerdo con Vélez (2018):

El Programa PRADIF está adscrito a la Licenciatura en Educación Especial (LEE) de la UPN, fue creado por medio del trabajo de grado de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en el año 2015 bajo la coordinación y acompañamiento de la docente Libia Vélez Latorre. El propósito de PRADIF es contribuir a los procesos de inclusión y participación de las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias.

Así mismo, con base a la información expuesta por Vélez (2018), PRADIF cumple con su propósito por medio de los siguientes apoyos:

Apoyo orientación informativa.

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

Apoyo valoración pedagógica.

Consiste en identificar las capacidades y habilidades de niños y adolescentes con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales, por medio de los siguientes momentos: valoración pedagógica, estilo de aprendizaje, informe pedagógico y plan casero de apoyo.

Apoyo formativo.

Contribuye al proceso de formación de las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales, familias y cuidadores, así como también estudiantes, docentes y profesionales afines a la educación, comunidad educativa de la UPN y el IPN (Instituto Pedagógico Nacional), en temas relacionados con las personas con discapacidad, el enfoque de derechos, la educación inclusiva, entre otros; desarrollándose semestralmente durante las prácticas pedagógicas de los educadores especiales en formación.

Teniendo en cuenta lo anterior y siguiendo los escenarios para el desarrollo de los trabajos de grado en la LEE a partir de séptimo semestre, el presente trabajo se realiza en el contexto de PRADIF situándose desde el apoyo formativo que brinda el programa, puesto que se pretende contribuir al proceso de formación de niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual (D.I), garantizando su participación social a partir del enfoque de derechos y la educación inclusiva, partiendo de la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva.

Microcontexto

El microcontexto corresponde a la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que brindará una posibilidad para la creación de un programa de “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva, que será presentado a mayor profundidad en los posteriores párrafos del presente documento.

Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

La historia de la Biblioteca Central da inicio en 1955, como parte integral de la Universidad, entonces llamada Universidad Femenina y en 1963 se reestructuró dándole como nombre de División de Biblioteca y Recursos Educativos (UPN, s,f).

Posteriormente, según la Universidad Pedagógica Nacional (s,f) la Biblioteca da inicio en la prestación de sus servicios en la sede de la Calle 72 con un promedio de 200 libros, compuestos en su gran mayoría por enciclopedias y publicaciones gubernamentales, con el objetivo de apoyar los procesos de docencia, investigación y proyección social. En 1982, se dieron cambios en aspectos administrativos, tecnológicos, técnicos y de servicios, así como la actualización de sus colecciones hasta convertir la Biblioteca en líder especializada en Educación.

Durante el Plan de Desarrollo Institucional entre el 2014 y 2019, se realizó una Reestructuración de la Planta Física Área Occidental, de algunos lugares de la Biblioteca Central, en respuesta a la necesidad de ofrecer un entorno óptimo para el desarrollo del quehacer académico, además se creó una sala denominada Sala de Tesis; se reubicó y remodeló la Sala de Consulta, el área de Circulación y Préstamo.

De acuerdo con la Universidad Pedagógica Nacional (s,f), la Biblioteca Central plantea como visión y misión lo siguiente:

Visión.

Fortalecer su liderazgo a nivel local, nacional e internacional en el campo de la educación y la pedagogía, a través de la generación de alianzas y convenios de cooperación;

la realización de un proyecto de centralización de las colecciones que reposan en los centros de documentación de la Universidad y la revisión y actualización de lo que implica el proceso de Gestión de Información Bibliográfica.

Misión.

Contribuir a la formación de una nueva sociedad colombiana, apoyando la docencia, investigación y proyección social por medio de recursos y servicios bibliográficos, tecnológicos, tiflotecnológicos y culturales de calidad, para una mejor apropiación del conocimiento en las diferentes áreas de la educación y la pedagogía.

Además, los servicios que presta la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional son: Audiolibros, Espacios físicos, Sala de estudio individual, Sala de hemeroteca, Sala de multimedia y el Centro Tiflotecnológico el cual presta servicio a las personas con Discapacidad Visual (D.V).

Centro Tiflotecnológico “Hernando Pradilla Cobos”.

Citando a la Universidad Pedagógica Nacional (2018) El Centro se fundó debido a la necesidad de utilizar nuevas tecnologías que aportarán a la formación de estudiantes con D.V y con baja visión. En el año 2005 el profesor Hernando Pradilla Cobos junto a la Biblioteca Central y un grupo de docentes de la Licenciatura en Educación Especial, diseñan, gestionan e implementan cuatro cabinas tiflotecnológicas, las cuales fueron dotadas por la Universidad con equipos tiflotécnicos (computadores, escáneres, telelupa, etc.), que permitieron en su momento el acceso a la información de los estudiantes ciegos y con baja visión.

Como lo menciona Alvarado y Guevara (2018), en el año 2011, se abrió el Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos, espacio que lleva el nombre del profesor en conmemoración por su labor como gestor y maestro de prácticas y espacios inclusivos. Su propósito es minimizar las barreras de acceso a las tecnologías de la información y comunicación para las personas con D.V y con baja visión, pertenecientes a la comunidad universitaria y personas en general a nivel nacional, para el desarrollo de procesos académicos y actividades de interacción social mediadas por las TICS. Por lo tanto, hoy en

día el Centro presta una serie de servicios con el propósito de apoyar los procesos de acceso, permanencia y titulación de los estudiantes con D.V, tanto en pregrado como en posgrado.

Siendo presentada la contextualización, es importante resaltar que a partir de un conversatorio llamado “Avanzamos y nos proyectamos como bibliotecas inclusivas” Biblioteca Sena (2021), que se visualizó por la plataforma YouTube, en el cual se expusieron diferentes proyectos orientados a fomentar la lectura y la inclusión de Personas con Discapacidad Visual y Auditiva en diferentes bibliotecas y en este caso específico la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional, surge un interrogante acerca de la posibilidad de trabajar conjuntamente con la Biblioteca Central de la UPN en la creación de un programa de “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva con el fin de facilitar la comprensión de la información a estudiantes con D.I, debido a que la mayoría de sus estrategias están enfocadas en la población con D.V, encontrándose así una oportunidad para ampliar apoyos a otras poblaciones. En ese orden de ideas, se realizaron las gestiones con el director y los funcionarios de la Biblioteca Central, donde se identificó la importancia de trabajar articuladamente, pues la Biblioteca Central tiene experiencia con personas con Discapacidad Visual y PRADIF tiene experiencia en el trabajo con la población con D.I; lo que se convierte en una oportunidad de articular esfuerzos y acciones que lleven a la Biblioteca a ser un espacio más inclusivo.

Planteamiento del Problema Educativo

Descripción del problema

A través de un rastreo de información de las generaciones anteriores de estudiantes en PRADIF, se identificaron diferentes proyecciones para seguir aportando a la formación de las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias, donde según Avellaneda et al (2020), “Se propone que los siguientes trabajos de grado desarrollados en el programa PRADIF, enfoquen su proyecto investigativo en contribuir a la mejora de la calidad de vida de todas las PcD y/o Talentos o Capacidades Excepcionales” y

“Se sugiere que las próximas generaciones del programa PRADIF, continúen fortaleciendo las conductas adaptativas”.

Además, en las observaciones no participantes que realizaron los educadores especiales en formación Julieth Herrera, Andrés Molina, Laura Jaramillo y Lorena Peñaloza durante el semestre 2021-1 para dar cuenta del trabajo con la población con D.I en los talleres dirigidos por la Generación V⁵, con el fin de fortalecer las habilidades blandas en dos grupos del IPN conformados cada uno por 6 estudiantes con D.I divididos en diferentes niveles, donde en el nivel 3 se encuentran los jóvenes de los 15 a 18 años y en el nivel 4 los adultos con edades de los 18 a los 23 años.

En estas observaciones se evidenció que es importante fortalecer la conducta adaptativa de la población pues se pueden potenciar sus habilidades generando mayor independencia; sin embargo, se encontró que existe una necesidad de trabajar las habilidades comunicativas, dado que se presentaron dificultades en algunos chicos para el desenvolvimiento en la participación de los talleres, pues a la hora del discurso no se lograban terminar de construir las oraciones, lo que causaba frustración en algunos de los estudiantes, específicamente en el caso de una joven con D.I de 19 años, así como se expone en el tercer diario de campo de los maestros en formación nombrados anteriormente, según Herrera (2021):

(...) Se proyectó una presentación interactiva en la plataforma Genially para explicar de qué es un problema, donde les preguntaron a los participantes y no respondieron, razón por la que la educadora especial Nataly tuvo que intervenir, ya que una de las participantes se enfadó al no poder responder, por lo que su acompañante le ayudó a organizar una definición.

Desde las intervenciones realizadas en el semestre 2019-2 en las prácticas pedagógicas de los maestros en formación Andrés Molina, Julieth Herrera y Laura Jaramillo en el Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D, se pudo evidenciar en un grupo de 30 estudiantes de

⁵ Se entiende por “generación” en PRADIF a cada grupo de estudiantes que ingresan al programa y realizan su trabajo de grado allí; hasta el momento se han graduado V generaciones y dos están en proceso de desarrollo de sus prácticas y trabajo de grado.

grado sexto (602) en edades entre los 11 y 14 años, donde se encontraban 4 estudiantes con D.I que aunque tenían acceso a la información, una gran parte de esta no era accesible cognitivamente, pues manifestaron que se les dificultaba el desarrollo de ciertas actividades, debido a que las instrucciones de los maestros en ocasiones no eran claras y las guías o talleres que presentaban tenían mucho texto dificultando el pleno desarrollo de las actividades.

Exponiéndose así en el primer diario de campo realizado, donde según Jaramillo (2019):

(...) los estudiantes estaban aprendiendo cómo hacer unos experimentos con bombas sacando el peso y del aire, sin embargo, la maestra titular al dar la instrucción para realizar el experimento no fue muy clara, ya que a algunos chicos se les complicó hacerlo; las maestras en formación se acercaron a preguntar si necesitaban ayuda y un estudiante con D.I manifestó que la guía donde estaba el paso a paso no fue fácil para su comprensión. (p.1)

Por otro lado, se encontró que en la Institución John F. Kennedy I.E.D en la ciudad de Bogotá los docentes presentan una inconformidad frente a la realización de ajustes en sus clases como lo menciona Gamboa (2020) en su trabajo de grado:

Los docentes de aula presentan gran preocupación porque creen que, a pesar de agotar todos sus esfuerzos, llevar al aula de clases estrategias adecuadas para el trabajo de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, no se logran los objetivos propuestos. Consideran que la educación debe ser más personalizada y con un grupo de 35 estudiantes en el salón es difícil hacerlo; aseguran que no poseen el conocimiento para tenderlos, pues no son licenciados en educación especial. (p. 92)

Teniendo en cuenta lo anterior, se identifica que algunos profesores no tienen conocimientos y/o herramientas de cómo presentar la información de una manera accesible cognitivamente para los estudiantes con D.I, por el contrario, se mantienen en la idea de un modelo tradicional y en la necesidad de una institución especializada.

Así mismo en la investigación de Lastre et al (2019), en la Institución Educativa San José se puede dar cuenta por las opiniones de padres y estudiantes que perciben que sus compañeros con D.I no participan activamente en los diferentes espacios institucionales como se expone en el siguiente apartado:

La opinión de los estudiantes frente a esta variable es muy parecida a la que dan los padres de familia, los educandos consideran que las políticas no se cumplen a cabalidad, pues manifiestan que aún están presentes comportamientos y barreras sociales de exclusión escolar; por lo tanto, es muy débil la participación social.

Se puede afirmar entonces que, aunque existen diferentes esfuerzos por parte de los docentes para generar un ambiente inclusivo, los estudiantes expresan que aún existen barreras en la participación social de sus compañeros. Por otra parte, es importante resaltar la importancia de fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes, reconociendo la lectura y escritura como herramientas que generan conocimientos e interacciones, como lo considera Monsalve et al (2009):

La lectura y la escritura, al igual que el habla y la escucha, se constituyen en herramientas mediadoras de las interacciones entre los actores que participan en los procesos de comunicación, y a su vez son instrumentos para conocer el mundo, y apropiarse de él.

Retomando el video “Avanzamos y nos proyectamos como bibliotecas inclusivas” Biblioteca Sena (2021), se observaron avances en pro de la inclusión de algunas bibliotecas virtuales como la del SENA, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Biblioteca Luis Ángel Arango con programas que permiten el acceso a la información para personas con Discapacidad Visual y Auditiva, a través de la implementación de diversas herramientas como audiolibros, lectores de pantalla, amplificadores de letra, videos o gifs en Lengua de Señas Colombiana, entre otros; se pudo observar que la información accesible no acoge de la misma manera a la población con D.I. Por ello este Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) propone la creación de un programa de “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva a través de un trabajo conjunto

con la Biblioteca Central de la UPN , dando paso a contribuir con espacios más inclusivos que permitan aprendizaje, participación y esparcimiento de los niños y adolescentes con D.I, pues como se puede evidenciar en el Plan de Desarrollo Institucional de la UPN (2020) se le apuesta a la disminución de barreras y a la creación de espacios incluyentes:

Este programa propende por la disminución de las barreras de acceso a la educación superior de personas con discapacidad, víctimas de conflicto armado, habitantes de frontera, en proceso de reincorporación, LGBTI, mujeres y hombres cabeza de hogar, personas víctimas de violencia de género; procurando una serie de acciones que favorecen su permanencia y titulación, al igual, se despliega una serie de actividades y ajustes razonables para su ingreso y permanencia en la educación pública. (p. 119)

Por otro lado, como se pretende trabajar con la accesibilidad cognitiva, es preciso aclarar su definición. De acuerdo con Belinchón, Casas, Díez y Tamarit (2014) citados por Gómez y Lorenzo (2018):

El término accesibilidad cognitiva se refiere a las características que deben presentar los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos para que resulten inteligibles o de fácil comprensión. Esta medida resulta clave para favorecer el bienestar emocional del sujeto, puesto que los entornos que nos resultan comprensibles los hacen más fácilmente predecibles, mejoran nuestra sensación de control sobre los mismos y, además, favorecen nuestra participación. (p.98)

Se encuentra que además de favorecer el bienestar emocional del sujeto, la accesibilidad cognitiva aportará en el aprendizaje, según FEVAS Plena Inclusión Euskadi (2018):

La accesibilidad cognitiva es esencial para el desarrollo de estrategias de aprendizaje dirigidas al alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo, ya que la mayor parte de las barreras que encuentra en la escuela tienen que ver con sus dificultades para comprender el entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, la accesibilidad cognitiva permitirá crear ambientes más inclusivos que puedan facilitar el aprendizaje y garantizar la participación de las Personas con D.I. Cabe aclarar que dentro de la accesibilidad cognitiva se puede encontrar la tecnología accesible, los espacios accesibles y la lectura fácil; sin embargo, esta propuesta estará enfocada solo en la lectura fácil. Es por esto pertinente tener claro el concepto y cómo esta puede influir en la vida cotidiana de las personas con D.I, según García (2011) la lectura fácil es:

Una herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen hábito de leer o que se han visto privadas de él. Esta herramienta pretende ser una solución para facilitar el acceso a la información, la cultura y la literatura, debido a que es un derecho fundamental de las personas, que son iguales en derechos, con independencia de sus capacidades. No sólo es un derecho, sino que permite el ejercicio de otros, como el de participación, para tener la opción de influir en decisiones que pueden ser importantes para su vida, así como la posibilidad de desenvolvimiento autónomo de cualquier persona en un entorno como el actual que produce la mayor cantidad de texto de la historia, tanto en soporte físico como en digital. (p.21)

Al tener claridad del concepto es importante reconocer que la lectura fácil permitirá fortalecer las competencias lecto escritas, sin embargo es necesario conocer el concepto de lectoescritura, García y Jara (2016) plantean que “La lectoescritura es definida como la capacidad y la destreza para comunicarse en forma oral y escrita”, es así como se puede evidenciar que estas aportan a su desarrollo educativo, otorgando las habilidades necesarias para acceder a una educación superior, para el trabajo o procesos de inclusión laboral, además permitiendo mayor desenvolvimiento en diferentes espacios sociales, como lo nombra Arteaga y Alarcón (2010), citado por Guevara y Riveros (2019):

Un desarrollo adecuado de la competencia de lectoescritura en los niños es primordial para continuar en los siguientes niveles educativos, tener un buen desempeño y al finalizar tener mayor probabilidad de un nivel de vida de calidad, sin

dejar de lado que se podrá desenvolver en su entorno social, laboral, entender y generar soluciones a problemas que se presenten.

Por consiguiente, se pretende implementar este programa de “lectura fácil” en la Biblioteca Central de la UPN, de tal manera que además de realizar el trabajo conjunto que permita el acceso a diferentes tipos de información, no sólo a textos educativos sino también de intereses propios, se garantice así su participación en diferentes contextos.

En este sentido, Garzón y Prada (2020) definen la participación como:

Derecho de las personas con discapacidad intelectual de intervenir en la toma de decisiones, planificación, ejecución de los asuntos relacionados con su bienestar. Además, es entendida como un mecanismo que les asigna una identidad de manera individual y colectiva, desde diferentes escenarios sociales, culturales, políticos y educativos, que les permite dar a conocer sus necesidades, intereses y generar acciones para su reconocimiento como sujetos de derechos. (p. 9)

Al entender la información se puede tener una opinión clara, tomar decisiones y mayor participación en diferentes espacios, así como lo plantea FEVAS Plena Inclusión Euskadi (2018) “Porque cuando entendemos: Podemos participar, podemos opinar, sentimos seguridad, somos personas más autónomas, podemos tomar decisiones, tenemos más oportunidades para relacionarnos, participamos más en todas las actividades”.

Por lo anteriormente mencionado, el trabajar las habilidades comunicativas puede favorecer la comprensión, interpretación, expresión y elaboración de contenidos comunicativos permitiendo que las personas con Discapacidad pueden desenvolverse comunicativamente en la sociedad. Además, es importante reconocer el papel de la accesibilidad cognitiva en la comprensión que los niños y adolescentes con D.I puedan tener de la información, tomando como ejemplo los avances que presenta España, donde cuentan con la Ley General sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con la obligación de realizar normas donde se implemente la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil, además de la creación de un centro estatal de accesibilidad cognitiva (Plena Inclusión, 2021). Sin embargo, en un rastreo de información Distrital y Nacional se encuentran muy pocos

antecedentes de trabajos sobre accesibilidad cognitiva, puesto que es una propuesta que se está empezando a desarrollar en el país. Se encontró que, en el Colegio República Bolivariana de Venezuela ubicado en la ciudad de Bogotá, nació la iniciativa de la Biblioteca Azul marcada por la actual pandemia del Covid-19, priorizando la educación inclusiva llevándola a un proceso de comunicación más amplio que permite mayores posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, según la Secretaría de Educación (2020):

La Biblioteca Azul también incluye material del Centro Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (Arasaac), que cuenta con un portal web y ofrece recursos gráficos y materiales adaptados para facilitar la comunicación y la accesibilidad cognitiva a personas con autismo, discapacidad intelectual, desconocimiento del idioma, adultos, entre otros.

Por otro lado, en el Departamento de Caldas en la Red Departamental de Bibliotecas se destacó la importancia de brindar un mejor servicio para las Personas con Discapacidad, como se informa en la página EJE21 (2018) “Para generar espacios de inclusión en las bibliotecas públicas de Caldas, la secretaria de Cultura capacita a personal de la Red Departamental de Bibliotecas Públicas sobre accesibilidad cognitiva en estos centros.”

Por último, es importante resaltar la participación social, pues se pretende generar mayores posibilidades para esta, según Giné (2004) citado por Geva (2011):

Debemos tener en cuenta que las personas con discapacidad intelectual se encuentran en un entorno que suele restringir su participación social, así como muchas otras dimensiones de su vida. Este hecho, puede avivar el riesgo de que vean amenazada su calidad de vida de forma generalizada.

Partiendo de esto, se demuestra cómo la participación social de las personas con D.I se ve afectada en diferentes espacios de su día a día, influyendo en la toma de decisiones, su autonomía y su calidad de vida. En la investigación de Garzón y Prada (2020):

(...) en el caso específico de las Personas con Discapacidad intelectual, se percibe que generalmente tienen voz a través de la familia, lo que ha marcado un hito entre la incidencia y participación protagónica que deben asumir en diferentes

campos, especialmente en lo público, que es donde se toman la mayoría de decisiones que los benefician como colectivo.

Por lo planteado anteriormente, es importante implementar el programa de “lectura fácil con la Biblioteca Central de la UPN, pues además de conocer sobre la accesibilidad cognitiva, permitirá fortalecer las habilidades comunicativas, entender la información y así posibilitar mayor participación en los niños y adolescentes con D.I. Es por esto por lo que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer las habilidades comunicativas en un grupo de niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual entre 8 a 15 años, a partir de la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva con el fin de mejorar las oportunidades de participación social?

Sub-preguntas

¿Cómo se conceptúan las habilidades comunicativas?

¿Cómo fortalecer las habilidades comunicativas en un grupo de niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual entre 8 a 15 años?

¿Cómo se comprende la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil?

¿De qué manera se puede implementar la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva?

¿Cómo mejorar las oportunidades de participación social?

Justificación

En el presente trabajo se pretende fortalecer las habilidades comunicativas en un grupo de niños y adolescentes de 8 a 15 años desde el apoyo formativo del programa PRADIF, por medio de la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva, para así contribuir al mejoramiento de las oportunidades para la participación social. Teniendo en

cuenta lo anterior es pertinente tener claridad sobre las habilidades comunicativas, donde según Verdugo (1998), citado por Mora y Cortés (2016):

Las habilidades comunicativas, incluyen la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos (p.ej. palabra hablada, palabra escrita/ortografía, símbolos gráficos, lenguaje de signos) o comportamientos no simbólicos (p. ej. expresión facial, movimiento corporal, tocar, gestos)." Ejemplos concretos incluyen la capacidad de comprender o recibir un consejo, una emoción, una felicitación, un comentario, una protesta o un rechazo. (p. 6)

Es por esto importante resaltar que dentro de las habilidades comunicativas no solo está la capacidad de transmitir información, sino también comprenderla, ya sean palabras habladas o escritas, siendo por esto importante fortalecer las habilidades comunicativas en los niños y adolescentes con D.I ya que podrán acceder a la información de los diferentes contextos en donde se desenvuelven, permitiendo la participación e interacción con otros, posibilitando su inclusión social, como lo mencionan Mora y Cortés (2016):

En lo que respecta a las habilidades comunicativas, relacionadas directamente con una interacción estrecha con el otro y con la forma de comunicación verbal o no verbal que se pueda generar en un contexto determinado, prevalece la importancia de ello, debido a que por medio de su fortalecimiento, se está contribuyendo a generar espacios de interacción que solo a través de la comunicación (verbal y no verbal), puedan facilitar la inserción de la población con discapacidad intelectual, en la comunidad. (p. 20)

Por otra parte, es necesario reconocer que no contar con información accesible cognitivamente puede afectar los procesos de aprendizaje de las Personas con D.I y a su vez su participación, pues como se indica en el siguiente párrafo "El entorno escolar basa su interacción en procesos comunicativos verbales, ya sean orales o escritos; por ello, cualquier dificultad en el ámbito lingüístico en el alumnado supondrá una importante desventaja o circunstancia desfavorable para el alumno/a en su aprendizaje" (Gómez y Lorenzo, 2018).

Al tener claridad de las dificultades y barreras que se pueden presentar, es de vital importancia identificar nuevas alternativas como lo es la "lectura fácil" como estrategia de

accesibilidad cognitiva, para así propiciar ambientes donde se garantice el aprendizaje y la participación de las personas con D.I en diferentes espacios sociales y que así sea posible la igualdad de oportunidades, tal como lo expresan Gómez y Lorenzo (2018):

En el caso particular de las personas con discapacidad intelectual, resulta clave la accesibilidad cognitiva, para lo cual podrán considerarse la aplicación de diversas medidas que favorezcan una mejor comprensión de la información del entorno tales como señales simplificadas, pictogramas, encaminamientos, documentos en lectura fácil, o medidas de accesibilidad web. Entre otros posibles, en el entorno escolar todas estas medidas resultan cruciales para favorecer la inclusión de este alumnado y la oferta de una educación de calidad en igualdad de oportunidades al resto de discentes. (p. 100)

Además, es fundamental resaltar que la accesibilidad cognitiva es un derecho de las personas con D.I para que se facilite el participar y desenvolverse en los diferentes entornos sociales, pues se asegura que puedan acceder y comprender la información, de forma que se mejore su calidad de vida y sean unas personas más independientes, construyendo así una sociedad más inclusiva, puesto que las barreras de accesibilidad no son únicamente arquitectónicas.

Por otro lado, se debe reconocer la importancia de las habilidades comunicativas no solo en el ámbito escolar, pues al fortalecerlas podrán utilizarse día a día en su vida cotidiana buscando minimizar barreras en la participación en la vida diaria, tal como lo expresan Cassany, Luna y Sanz (2007), citado por Upegui et al (2009):

Para la escuela, la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura, como también el desarrollo de las habilidades de escucha y habla, no deben representar sólo propósitos de carácter curricular: deben convertirse en herramientas que apoyan la construcción colaborativa de conocimientos y desarrollar el pensamiento. En definitiva, aunque distingamos entre cuatro habilidades comunicativas, que son diferentes entre sí y que estudiamos por separado, en la comunicación actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación. (p. 195)

Teniendo en cuenta lo anterior, la comunicación es un factor importante para el desenvolvimiento en la vida cotidiana, así, desde este trabajo se pretende fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y adolescentes con D.I, puesto que es esta la discapacidad con mayor prevalencia en Colombia y en las Instituciones Educativas en donde los educadores especiales en formación han realizado prácticas pedagógicas se evidencia que la población con D.I tiene dificultades en el habla, la lectura y la escritura.

En este sentido, se justifica desde lo teórico la necesidad de profundizar en el tópico de crear un programa de lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva para que las personas con D.I puedan acceder a la información y se garantice su aprendizaje y/o participación; buscando desde el rol de educadores especiales el uso de estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes para garantizar el cumplimiento de derechos, la educación, la participación y el acceso a la información. Asimismo, si se trabaja desde la niñez se podrá mejorar la comprensión e interpretación de la información, de tal manera que logren expresar sus ideas, reduciendo las barreras para el aprendizaje y posibilitando mayores oportunidades de participación social en diferentes contextos a lo largo de su vida.

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer las habilidades comunicativas a través de la implementación de “la lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva, mejorando las oportunidades para la participación social de un grupo de niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual.

Objetivos específicos

- Desarrollar una propuesta pedagógica, que permita incrementar de las habilidades comunicativas en un grupo de participantes con D.I.
- Potenciar la lectura y la escritura haciendo uso de la “lectura fácil” mediada por los lenguajes artísticos visual, literario y corporal.

- Implementar herramientas de accesibilidad cognitiva, que favorezcan la creación de portadores de textos mejorando la comprensión de la información.

Articulación con el Grupo de Investigación

Según Vélez y Manjarrés (2021):

El grupo de investigación Diversidades, formación y educación plantea su sentido, su razón, su destino y sus propósitos, reconociéndose y situándose en las realidades y demandas actuales. Desde la educación en y para la diversidad y las diferencias, proyecta sus acciones hacia el análisis, reflexión y optimización de procesos de participación y equiparación de oportunidades en el ámbito educativo para las poblaciones que estén en riesgo de ser excluidas por encontrar barreras para su participación y aprendizaje, buscando ante todo legitimar el derecho a la educación y fortalecer la ciudadanía. (p. 2)

Por lo anterior, este trabajo se articula con el grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación, debido a que se busca minimizar las barreras en la educación y participación de los niños y adolescentes con D.I, generando estrategias que garanticen el aprendizaje y el acceso a la información mediante la creación de un programa de “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva, permitiendo la construcción de portadores de texto con “lectura fácil” haciendo reflexión en las prácticas inclusivas que legitimen el derecho a la educación y generen mayores oportunidades de participación social.

Además, se trabajará con la línea de investigación de Comunicaciones otras, pues como lo expresan Vélez y Manjarrés (2021):

Esta línea profundiza en proyectos y ejercicios investigativos centrados en posibilidades y oportunidades educativas a partir del aprendizaje mediado por diferentes lenguajes (alternativos, artísticos, tecnológicos, lúdicos y deportivos), los cuales enriquecen el acceso a la información de las personas con discapacidad y amplía, enriquece y favorece las oportunidades de aprendizaje y participación en diversos contextos educativos. (p. 4)

De acuerdo a lo anterior, esta línea de investigación Comunicaciones otras se relacionan con el PPI, debido a que la estrategia metodológica tiene como base principal el uso de los Lenguajes Artísticos (Visual, Literario y Corporal) como mediadores para fortalecer las habilidades comunicativas, además permitirá el acceso a la información, generando mayores oportunidades de aprendizaje y participación en diversos contextos en los que se puedan desenvolver, que cumple con el objetivo de la línea.

Antecedentes

Este PPI tiene como objetivo fortalecer las habilidades comunicativas en niños y adolescentes con DI por medio de talleres pedagógicos centrados en estrategias didácticas haciendo uso de los lenguajes artísticos como instrumentos para favorecer el aprendizaje, además se realizará la creación de portadores de texto utilizando la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva.

En este orden de ideas, es necesario realizar una búsqueda de antecedentes que evidencien los alcances y avances teóricos e investigativos de los temas referidos a: 1. Las habilidades comunicativas en niños y adolescentes con D.I (proyectos de investigación locales). 2. La implementación de los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje (proyectos de investigación internacionales, nacionales e institucionales). 3. Los acontecimientos sobre la lectura fácil desde los ámbitos internacional, nacional y local con el propósito de conocer otros proyectos que aporten al PPI, teniendo una guía de objetivos, actividades y resultados que brinden una base para el desarrollo de esta investigación.

1. Las habilidades comunicativas en niños y adolescentes con D.I.

En primer lugar, en el rastreo de información acerca de propuestas pedagógicas desarrolladas en la población con D.I en cuanto a las habilidades comunicativas a nivel internacional, se encontró el proyecto investigativo “Habilidades comunicativas en Discapacidad Intelectual” de Collazo (2014) desarrollado en España, el cual tiene como objetivo estudiar los problemas o alteraciones del lenguaje oral de personas adultas con D.I que desarrolla programas de intervención específicos para cada caso, donde a partir de los resultados obtenidos se

evidenció que una persona que no dispone de recursos comunicativos apropiados se verá desplazada a la exclusión. Con la investigación realizada se observaron avances en los procesos comunicativos de la población estudio referente a los niveles de léxico, morfo-sintáctico, fonológico y pragmático, mejorando la interacción social, autonomía y calidad de vida.

De igual forma se logra visibilizar en el trabajo de grado “propuesta de un programa para mejorar las habilidades comunicativas de interacción social en un grupo de niños con Síndrome de Down” elaborado por Rayo (2016) desarrollado en España, donde se establece que el objetivo es mejorar las habilidades comunicativas y sociales en la población con Síndrome de Down, puesto que se ha observado que los programas dirigidos a la población con D.I son escasos y con poca variación en sus contenidos; después de la ejecución de las intervenciones la autora plantea grandes avances en los sujetos, contribuyendo no solo a las habilidades sino también en su autoestima, desarrollar autonomía y facilidad en el desenvolvimiento para la vida diaria.

Así mismo, se halló en el proyecto investigativo “Discapacidad intelectual y lenguaje. Puesta en marcha de un proyecto de intervención educativa” de Ríos (2017) elaborado en España, donde se propone la hipótesis de si las personas con D.I tiene menos desarrolladas las habilidades comunicativas, especialmente la sintaxis y la pragmática, en donde los resultados indicaron que las personas con D.I tienen perfiles lingüísticos bajos en todas las áreas (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) encontrándose que en el área de la pragmática tienen mayor dificultad., de acuerdo con la investigación es necesario desarrollar un trabajo de estimulación comunicativa, de tal manera que pueda beneficiarse a lo largo de toda su vida, siendo un ser más social y más autónomo.

Por otro lado, desde el ámbito nacional se evidenció en el proyecto “arte y comunicación en la discapacidad” realizado por Amaya y Bahamón (2017) en la ciudad de Bogotá, que las habilidades comunicativas y la expresión en niños con discapacidad se fortalecieron, dado que el uso de la arteterapia permitió un desarrollo personal y grupal, pues al momento de expresar sus opiniones lo hicieron con confianza y sin temor de participar en los diferentes espacios, posibilitando así que los niños reconocieran otras formas de

comunicar como lo son la expresión corporal y gestual, las cuales permitieron forjar sus relaciones sociales, intercambiando ideas y pensamientos entre sí. Además, que el fortalecimiento de las habilidades comunicativas les permite un mejor desenvolvimiento y participación en los diferentes ámbitos sociales.

Así como también, se evidenció en el trabajo de grado “¡Vivamos la diversidad! Estrategias pedagógicas que visibilizan y fortalecen las habilidades sociales y comunicativas, de la población con discapacidad intelectual para facilitar la inclusión social” elaborado por Mora y Cortés (2016) en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, para optar por el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil, en el cual se realiza una investigación desde las necesidades que afectan la participación e inclusión social en la comunidad, buscando así consolidar espacios pedagógicos que promuevan estrategias para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y sociales en niños entre los 7 y 11 años y en un adulto de 33 años con D.I que asisten a la “Casa De La Cultura Ciudad Hunza”. Las estrategias utilizadas para esta propuesta fue el planteamiento de talleres, en donde se desarrollaron actividades lúdicas que cumplieran con el objetivo de mejorar el desenvolvimiento en la vida diaria y promover la inclusión social, concluyendo así que para facilitar la participación social, la inclusión y fortalecer las habilidades sociales y comunicativas, se debe optar por diferentes alternativas y herramientas para dar una atención adecuada a las necesidades de cada una de las personas con D.I.

Desde una perspectiva institucional, se identificó en el trabajo de grado para optar al título de especialista en educación especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa “Estrategias para Potenciar las Habilidades Comunicativas de las maestras del Jardín Nueva Esperanza de la localidad de Bosa y los niños con Síndrome de Down a través de la Comunicación Aumentativa Y Alternativa” de la Universidad Pedagógica Nacional realizado por Castañeda (2012), una sistematización de experiencias de la práctica pedagógica de la autora, acerca de talleres dirigidos a las maestras de un jardín infantil en Bosa sobre herramientas metodológicas basadas en la comunicación Aumentativa y Alternativa, para potenciar las habilidades comunicativas de los niños con síndrome de Down, donde en las conclusiones se evidencia que a partir del diseño de un cuento adaptado

y cinco juegos para potenciar las habilidades comunicativas, se logró crear conciencia por parte de las maestras y de la coordinadora en cuanto a las diferentes maneras de comunicar haciendo una reflexión sobre la D.I y el uso de la Comunicación Aumentativa y Alternativa para potenciar el lenguaje, aumentando las habilidades y capacidades en todas las áreas de aprendizaje en los niños con D.I del jardín infantil.

En las investigaciones antes descritas, se reconoce la importancia de fortalecer las habilidades comunicativas, esto se evidencia en los resultados y conclusiones, en los cuales, se identificaron mejores oportunidades de participación e inclusión social para la población con DI, además de un mejoramiento en su autonomía, en las actividades académicas y su calidad de vida. También se hace notorio en la realización de talleres pedagógicos que permitieron a los participantes tener mayor confianza y autoestima. A partir de estas investigaciones, puede concluirse que el fortalecimiento de las habilidades comunicativas genera un impacto positivo en la participación de la población y, los talleres pedagógicos son un espacio pertinente para procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que significa que el crear estrategias mediadas por el arte sí genera impacto en las habilidades comunicativas de la población con D.I, pues se relaciona con sus intereses y se crean espacios seguros de participación, siendo esto un aspecto importante a tener en cuenta ya que es la base del presente proyecto.

2. La implementación de los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje.

Desde el ámbito internacional, se pudo evidenciar en el texto titulado “El desarrollo de la autodeterminación a través del proceso creativo de las personas con discapacidad intelectual” elaborado por Alonso (2016), el cual habla de los elementos positivos de la experiencia educativa artística con la persona con discapacidad intelectual, siendo el proceso creativo el protagonista que da paso a la realización personal, de expresión y comunicación, sin que el énfasis esté puesto en el resultado final y la importancia recaiga en el proceso, además se valora la autodeterminación y el bienestar de los estudiantes, los cuales son contemplados como personas individuales con capacidades diversas que requieren apoyos. De acuerdo con el texto no se ve a la persona con déficits, sino con capacidades específicas, las cuales han sido fortalecidas por medio del arte, logrando un empoderamiento que los hace

sentir capaces de crear por medio de sus experiencias, ideas y gustos que les son propios; también se brinda motivación para la toma de decisiones, con el fin de desarrollar su autodeterminación, potenciando su autonomía, autoconciencia, manteniendo y mejorando su calidad de vida.

De igual forma, se encontró en el trabajo de grado “El beneficio del arte en “los otros” niños” realizado por Gracia (2017), el cual pretende dar a conocer los beneficios que el arte aporta a las personas con D.I, por lo que el arte es necesario para el desarrollo intrapersonal e interpersonal de los alumnos siendo esta una vía útil para la expresión de manera satisfactoria. Como lo expresa la autora, el arte puede ser utilizado de manera terapéutica ya que aporta beneficios para las PcD, otorgando de esta manera un sistema alternativo de comunicación e inclusive la expresividad y reflexión por parte de los alumnos, permitiendo de esta manera el desarrollo de la autonomía, motivación, participación activa y el aprendizaje cooperativo entre compañeros, favoreciendo el aprendizaje significativo para conseguir los objetivos establecidos, los cuales pueden pasar a ser un beneficio para su diario vivir.

En cuanto al contexto nacional se encontró que en el trabajo investigativo “Arteterapia y fonoaudiología en la potenciación de las habilidades comunicativas en jóvenes con discapacidad intelectual” elaborado por Molina y Vargas (2014), el objetivo de esta investigación es resaltar la arteterapia como una posibilidad para fortalecer las habilidades cognitivas, motoras, sensoriales y de lenguaje de la población con D.I, debido a que se abre una posibilidad de expresión, autoconciencia y desarrollo personal, permitiendo la participación y el ejercicio ciudadano de las personas con D.I dentro y fuera del aula. Como resultados, la investigación refiere que el arte permite implementar estrategias de expresividad para diferentes poblaciones y edades, abriendo las posibilidades de espacio creativos donde se reconoce a cada sujeto como un ser emocional, con ideas, sueños, frustraciones entre otras formas de expresión de su propia esencia, además de seguir con el apoyo de diferentes planes de trabajo con el arte para los futuros aprendizajes, autonomía, autoconciencia y determinación en su vida diaria.

Por otro lado, a nivel institucional los trabajos realizados con los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje se encontró el trabajo de grado “CommuniArtis” realizado en la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa por León et al (2017) en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, donde su objetivo fue fortalecer la capacidad comunicativa de niños y adolescentes con dificultades comprensivas o expresivas en la comunicación, mediante ambientes de aprendizaje haciendo uso de la Comunicación Aumentativa y Alternativa y los lenguajes artísticos; en donde se concluyó que los lenguajes artísticos son mediadores del aprendizaje que promueven espacios didácticos que permiten a los participantes tener experiencias significativas y motivantes en los procesos de comunicación.

Además, se encontró la investigación “ArtMe Mediación docente: estrategias pedagógicas que favorecen y desarrollan los Dispositivos Básicos de Aprendizaje en personas con Discapacidad Intelectual por medio de los Lenguajes Artísticos”, realizado por Pineda (2020) donde en el presente documento se realiza un investigación con el fin de fortalecer y desarrollar los Dispositivos Básicos de Aprendizaje en personas con D.I de la Institución EDISME de Medellín, por medio de la mediación Docente y los Lenguajes Artísticos. Donde se concluyó que los Lenguajes Artísticos permitieron identificar características particulares de los participantes, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades, habilidades teniendo en cuenta no caer en la infantilización, reafirmando la importancia de los Lenguajes Artísticos en la educación debido a que motivan a los participantes, generando mayores posibilidades para aprender, expresar y participar dentro del aula.

Teniendo en cuenta los proyectos mencionados anteriormente, se identifica la importancia de fortalecer las capacidades comunicativas y los Dispositivos Básicos de Aprendizaje en las personas con D.I, mediante el uso de los lenguajes artísticos como una herramienta pedagógica, con el propósito de diseñar ambientes lúdicos que fomenten un aprendizaje multidimensional, lo que significa que usar los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje si beneficia las habilidades que se quieren fortalecer, pues se evidenció en cada uno de los proyectos que los participantes tuvieron mayores oportunidades de aprendizaje, expresión y participación, mejorando el lenguaje expresivo como el

comprensivo, donde además se vieron constantemente motivados por los lenguajes artísticos ya que podían encontrar nuevos intereses o mejorar sus habilidades, sustentando así la pertinencia del uso de los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje en este PPI, pues se pretende que los participantes tengan mayores oportunidades de expresión, se sientan interesados en la formación educativa para así mejorar sus procesos de lectura y escritura.

2. Los acontecimientos sobre la lectura fácil desde los ámbitos internacional, nacional y local.

Para dar inicio al rastreo de información de los antecedentes acerca de la lectura fácil, se observa que hay un gran avance frente a su implementación a nivel internacional, pues por ejemplo se encuentra una línea cronológica con los acontecimientos más importantes en diferentes países. De acuerdo con Plena Inclusión (2019) el primer libro creado con el método de lectura fácil, se publicó en 1968 en Suecia a través del Centro de Lectura Fácil creado ese mismo año a instancias de la Agencia Sueca de Educación, esta primera publicación dio paso a la creación de diferentes textos en lectura fácil de varios países.

Para el año 1984 nació el primer periódico en lectura fácil, titulado “8 páginas” (8 Sidor), inició como un periódico de suscripción semanal y al día de hoy cuenta con una página web, el objetivo desde su publicación sigue siendo el mismo hasta el día de hoy, siendo este el publicar un periódico para personas con D.I o cualquier otra persona y colectivo que necesiten de la lectura fácil, esta meta en palabras de Malin Corona (editora en jefe) es de:

Llegar a cualquier persona que pueda necesitar un periódico de Lectura Fácil; esto supone en nuestro país, el 25% de la población. Personas con diferentes discapacidades, personas que estén aprendiendo sueco, niños en edad escolar, adolescentes, personas que no han desarrollado correctamente sus capacidades lectoras, etc. Lectura Fácil Euskadi (2014).

En 1997 se publican las “Directrices para materiales de lectura fácil” de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) que se revisaron en 2010, esta federación (IFDLA) fue creada en el año 1927 con 15 miembros en 15 países, sin

embargo, ha tenido un crecimiento exponencial contando ahora con más de 1500 miembros en 150 países, entre sus principales metas esta ser la voz de la profesión de bibliotecarios y la información, entre esta divulgación de información encontramos su deseo de difundir la lectura fácil, por lo que se publican estas directrices para materiales en lectura fácil, que cuenta con 3 propósitos, los cuales son: “1) describir la naturaleza y necesidad de las publicaciones de la lectura fácil; 2) identificar los principales grupos objetivo de estas publicaciones; y 3) ofrecer sugerencias a los editores de materiales de lectura fácil y aquellas organizaciones y agencias que apoyan a personas con discapacidad para leer” Creacesible (2012).

De acuerdo con Camacho (2019) en el año 2002 fue creada la Asociación Lectura Fácil en Barcelona, siendo esta una organización sin ánimo de lucro que trabaja para hacer accesible la lectura, la cultura y la información a todas las personas, con especial atención a aquellas con dificultades lectoras, es así como se convierte en centro de información y referencia a la lectura fácil.

Continuando con lo expuesto por Plena Inclusión (2019), para el año 2005 se publica la adaptación a lectura fácil de El Quijote⁶ y la Constitución Europea adaptada en lectura fácil e ilustrada por Forges⁷.

En el año 2007 se hace la adaptación de parte de la Ley de Autonomía Personal, circulada entre los grupos de autogestores⁸. Para el 2009 se desarrolla Pathways I, el proyecto para promover y elaborar las pautas europeas de lectura fácil, donde se continúan entre los años 2012 y 2013 con el desarrollo de Pathways II y a partir de este proyecto, Plena Inclusión incorpora a las personas con D.I en la validación, en este orden de ideas Pathways I y II es un proyecto que desea abordar la lectura fácil de manera global, no solo en cuanto a la forma o redacción, si no también que las personas con D.I sean redactores de textos y los maestros

⁶ https://www.lecturafacilextremadura.es/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/quijote_facil_lectura_1.pdf

⁷ https://portal.uc3m.es/portal/page/portal/orientacion_personal_participacion/PIED1/lectura_facil/libros_textos/Constituci%3n%20Europea.pdf

⁸ <https://repositori.lecturafacil.net/sites/default/files/2010%20Llei%20depend%C3%A8ncia%20Generalitat.pdf>

estén en continua formación frente a este tema, como resultado se escribieron 3 folletos con las reglas europeas de lectura fácil⁹.

Por otro lado, en el año 2012 se realizan las primeras formaciones de Plena Inclusión en lectura fácil para profesionales y personas con D.I. Mientras en el 2013 se crea la primera sentencia judicial en lectura fácil del mundo en México, donde el 16 de octubre, la Primera Sala de la Suprema Corte de la Nación de México concedió el amparo solicitado a un joven de 25 años diagnosticado con síndrome de Asperger¹⁰. Además, nace la colección de novelas en lectura fácil “Léelo Fácil”, entre esta colección existen títulos como: alondra, la reina mab, rayo de luna, voces del futuro, entre otros. Posteriormente nace la Cooperativa Altavoz, primera cooperativa en España gestionada por personas con D.I, la cual tiene dentro de sus principales servicios la adaptación y validación de documentos en lectura fácil, no obstante, se destacan de forma especial por enseñar y hacer proyectos de accesibilidad cognitiva y de lectura fácil. Por último, en este año se publica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en lectura fácil¹¹. En el año 2017 los juzgados de Oviedo (España) son pioneros en la elaboración de citaciones judiciales y sentencias en lectura fácil con la colaboración de Plena Inclusión Asturias, buscando de esta manera que los jueces de toda España sepan que deben facilitar las sentencias porque las personas con D.I también tienen derecho a acceder a la Justicia como el resto de los ciudadanos. Al mismo tiempo nace el Diccionario Fácil online de Plena Inclusión en Madrid que cuenta con más de 300 términos¹², esta iniciativa surge con el objetivo de definir términos y expresiones lingüísticas, así como nombres propios, acontecimientos históricos, entre otros términos que siguen las pautas de lectura fácil, para la validación de estos términos se da un proceso por parte de personas con D.I lo cual garantiza la rigurosidad y calidad final del trabajo realizado. De igual forma se crea la web Planeta Fácil, en la cual se publican noticias fáciles de comprender y cuenta con libros en lectura fácil, asimismo para este periodo el boletín en lectura fácil de Plena inclusión realiza diferentes cambios siendo al final una web (planeta fácil) y club de lectura online, en

⁹ https://www.globaldisabilityrightsnow.org/sites/default/files/related-files/374/ES_Information_for_all.pdf

¹⁰ <http://juristadelfuturo.org/wp-content/uploads/2019/04/AMPARO-EN-REVISI%C3%93N-159-2013-juristadelfuturo-org.pdf>

¹¹ https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion_onu_lf.pdf

¹² <http://www.diccionariofacil.org/>

el cual un grupo de personas leen y comentan diferentes libros de lectura fácil, destacando sus reuniones de libre acceso. Por otra parte el Periódico de Aragón lanza una sección en lectura fácil los domingos, para validar esta adaptación es previamente revisada por personas con D.I de Plena Inclusión, por último en este año se celebra el Congreso Estatal de Accesibilidad Cognitiva en Cáceres, el cual lleva como lema “Queremos comprender el mundo” este congreso se celebra con la finalidad de garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas, contando con espacios para hablar de accesibilidad cognitiva, entre otros espacios.

En el año 2018 se realizaron actos de reivindicación de la lectura fácil en diferentes zonas de España participaron 815 personas con D.I, durante el mismo año se publica la primera norma de calidad del mundo sobre la lectura fácil. Por último, en el año 2019 se publica en España la primera Ley en lectura fácil en un Boletín Oficial: el de Aragón.

A partir de los antecedentes internacionales que se presentaron, se puede identificar la importancia de implementar la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil, puesto que esto permite mayor comprensión de la lectura, la cultura y la información a toda la población, viéndose así mayor participación y avances en procesos de inclusión, dado que se genera igualdad de oportunidades y se reconoce la importancia en la formación de profesionales que hagan uso de la lectura fácil de manera que se pueda implementar en todos los espacios, como por ejemplo bibliotecas, juzgados y páginas web, entre otros. Todo lo anterior aporta de forma pertinente a esta investigación, pues se espera que con la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil se garantice un espacio inclusivo con oportunidades de participación y mayor acceso a la información, resaltando el trabajo conjunto con otros profesionales en pro de la calidad de vida de las personas con D.I.

Por otra parte, se presentan antecedentes nacionales en los cuales se evidencia que existe muy poca información sobre investigaciones o proyectos de “lectura fácil”; sin embargo, se pudo encontrar que para el año 2015 el Ministerio de Educación Nacional lanza una cartilla en Lectura fácil de la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, en donde les permita a cada una de las personas con D.I comprender este documento de una manera sencilla y clara.

Posteriormente la Asociación Lectura Fácil (2017) afirma que en el año 2017 nace un nuevo proyecto de lectura fácil en Colombia, llamado Asociación de Palabras Claras el cual impulsará el lenguaje accesible en todos los ámbitos del país, esta asociación fue creada para llevar el proyecto de lectura fácil a Colombia, contando con diferentes espacios para la formación y promoción de accesibilidad cognitiva y lectura fácil.

Para los antecedentes locales se encontró que para el año 2019 la Fundación Saldarriaga Concha realizó un taller junto a Eugenia Salvador en la Feria Internacional del Libro sobre “Técnicas de redacción en “lectura fácil” el cual busca impulsar la lectura fácil en diferentes textos, donde se reconozca que esta puede hacer partícipes a cada una de las personas en diferentes contextos y se promueva la inclusión de las personas con Discapacidad. Así mismo, se han realizado conferencias informativas junto a las codirectoras Eugenia Salvador y Elisabet Serra de la Asociación Lectura Fácil, sin embargo, no se han desarrollado proyectos de aplicación. Para este mismo año se desarrolló por parte de la Asociación Palabras Claras el taller “Técnicas de redacción en Lectura Fácil (LF) para adaptadores” junto a la BiblioRed.

Con lo anterior en los antecedentes nacionales y locales se demuestra que la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil es un tema relativamente contemporáneo, donde se puede hacer una comparación con los antecedentes internacionales que reflejan cómo aumentan las posibilidades de aprendizaje, participación y acceso a la información de la población, por lo cual se identifica la importancia de crear espacios de acción para hacer uso de esta estrategia y fortalecer las habilidades comunicativas mejorando la participación social de estudiantes con D.I, siendo así la propuesta pedagógica pertinente para esta problemática.

Marco teórico

En el desarrollo de este PPI, es necesario tener presentes referentes teóricos y apuestas conceptuales referidos a la población con D.I, para así reconocer diferentes concepciones sobre la discapacidad y las características de aprendizaje en la población, de manera que se evidencie la importancia de fortalecer las habilidades comunicativas (habla, lectura y escritura), así mismo las etapas y el reconocimiento de las dificultades que pueden presentarse en los procesos de lectura y escritura, y aquellas que se pueden darse en los

componentes de la lengua en la población, para así brindar de manera pertinente los apoyos que se requieran. Por otro lado, es importante reconocer cómo el fortalecimiento de las habilidades comunicativas puede mejorar los procesos de participación social en los niños y adolescentes con D.I y para esto se usarán los talleres pedagógicos como herramienta metodológica de aplicación y los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje.

A continuación, se presentará un esquema donde se relacionan los componentes que se abordarán en el marco teórico:

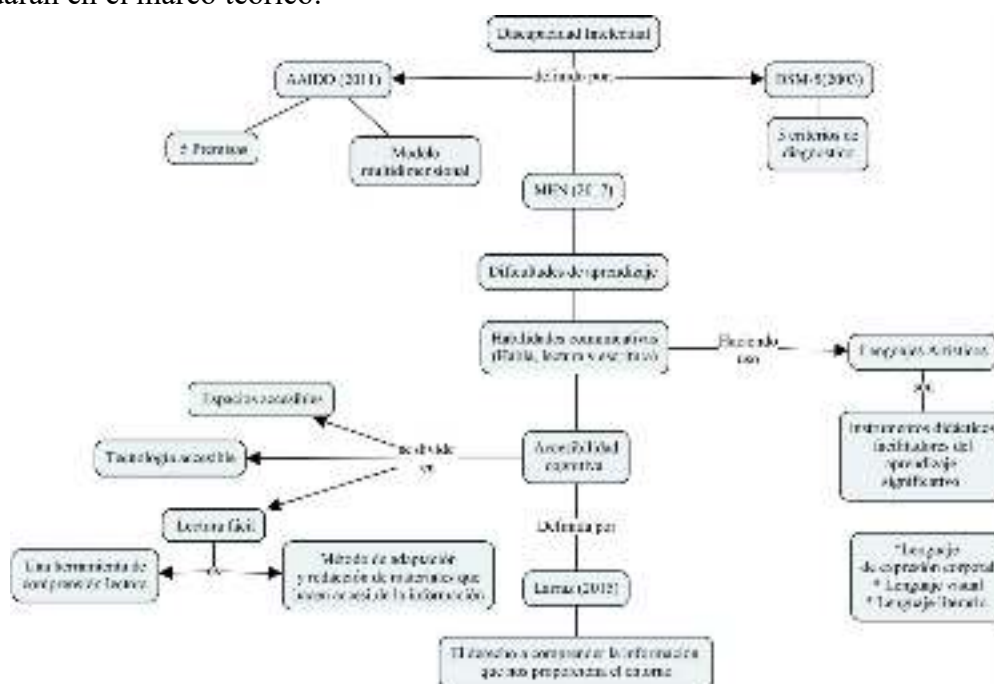


Figura 1. Esquema marco teórico. Fuente propia.

A continuación, se evidenciarán las diferentes apuestas sobre la concepción de las personas con D.I y cómo ésta se ha transformado a través de los años.

Discapacidad Intelectual

Teniendo en cuenta la población con la que se va a trabajar es preciso definir la D.I, donde Schallock at el (2021) hace un cambio al paradigma de “Retraso Mental” a D.I definiéndola de la siguiente manera: “La D.I se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha

manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 22 años”.

Seguido a esto, la definición se comprende teniendo en cuenta las siguientes premisas que son imprescindibles para la aplicación de dicha definición, según Schalock (2010), citado por Verdugo y Schalock (2010):

Premisa 1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios ordinarios, típicos de las personas que son iguales en edad y cultura.

Premisa 2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.

Premisa 3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades. Esto significa que la persona con discapacidad intelectual es un ser humano complejo que posee determinados talentos junto con ciertas limitaciones.

Premisa 4. Objetivo primordial de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo. En consecuencia, el mero análisis de las limitaciones no es suficiente, y la especificación de limitaciones debe ser el primer paso que ha de dar el equipo para ofrecer una descripción de los apoyos que la persona necesita con el fin de mejorar su funcionamiento.

Premisa 5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual mejora por lo general. Por consiguiente, si mantenidos los apoyos la persona no mejora, se hace preciso reevaluar el perfil de necesidades de apoyo propuesto. (pp. 6-7)

Además de las premisas, es necesario tener presente el modelo multidimensional del funcionamiento humano propuesto por la AAIDD, puesto que se utiliza principalmente con el propósito de mejorar el apoyo, la comunicación, la participación en ambientes y así mismo, puede ayudar a los padres a buscar recursos, grupos de apoyo, mayor reconocimiento sobre la discapacidad, comprensión del ritmo de discapacidad de su hijo para poder formular

expectativas y metas realistas e identificar variables para la planificación y evaluación de las intervenciones en los servicios que asista. Para ello se conciben 5 dimensiones que se presentarán a continuación:

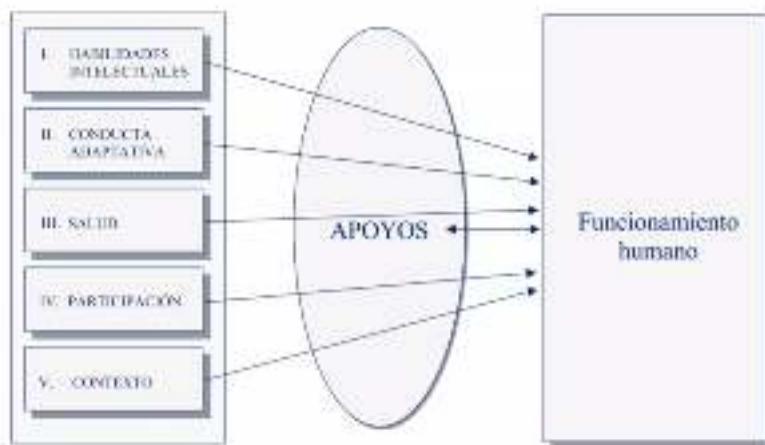


Figura 2. Esquema conceptual del funcionamiento humano, según Verdugo y Schalock (2010)

En el siguiente esquema se definirá cada una de las dimensiones del modelo multidimensional del funcionamiento humano:

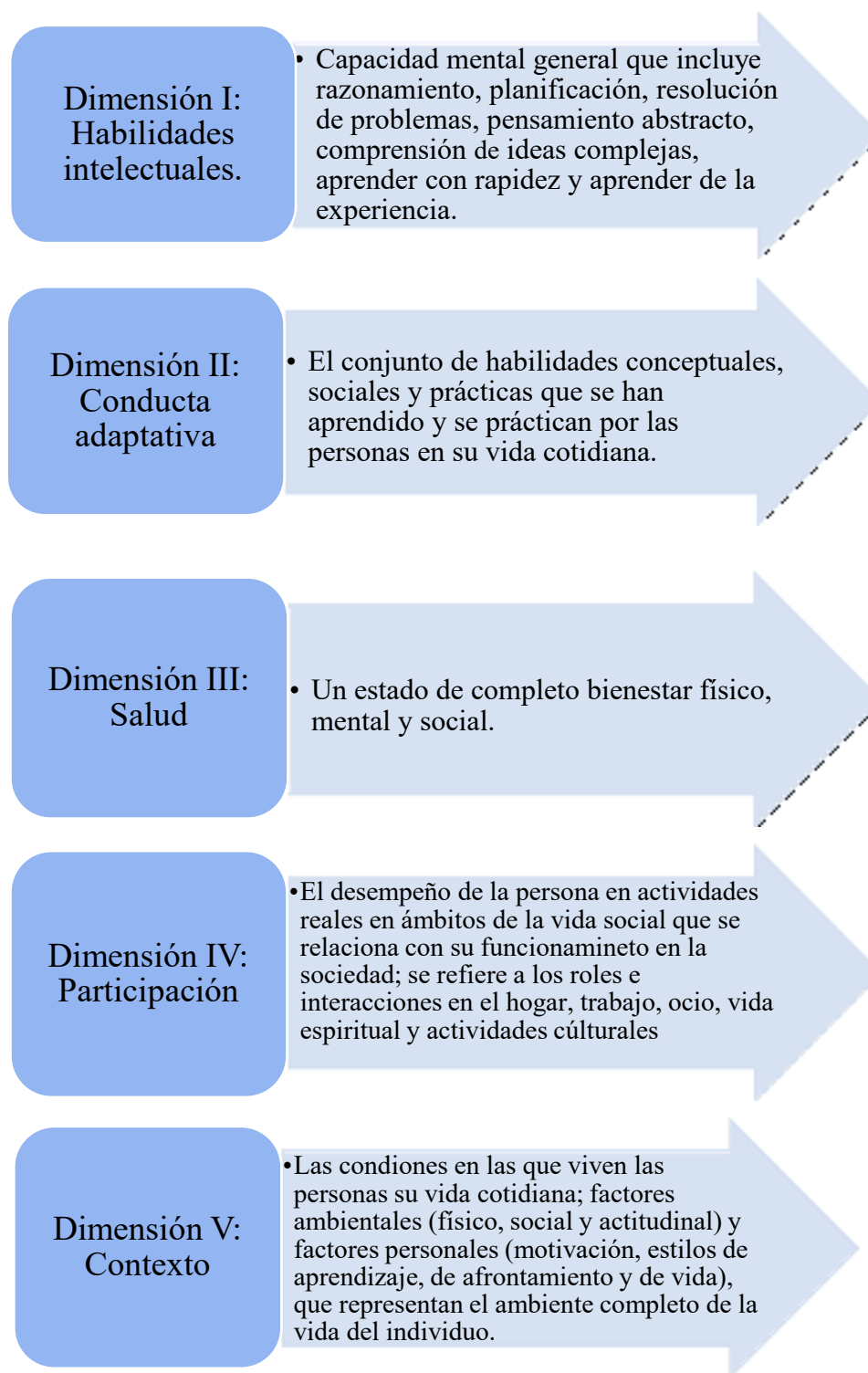


Figura 3. Definición de las dimensiones del modelo multidimensional según Verdugo y Schallock (2010).

Es así como teniendo presentes todas las dimensiones de la persona se podrán realizar los apoyos y estrategias pertinentes para promover el desarrollo la educación, los intereses y el bienestar de la persona, permitiéndole desempeñarse en múltiples contextos de su vida cotidiana.

Por otro lado, puesto que se pretende conocer las diferentes concepciones sobre la D.I, se puede observar cómo en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) (2013) se define la D.I como “Un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico”. Para el cumplimiento del diagnóstico según el DSM-5 (2013) se deben tener en cuenta los siguientes tres criterios:

A. Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.

B. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

C. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo.

Puede evidenciarse cómo desde las áreas de la psicología y de la medicina se concibe la D.I como un trastorno, por el contrario, el modelo multidimensional reconoce que la persona no se reduce a la discapacidad, sino que cuenta con otras características, intereses, habilidades y dimensiones que se deben tener en cuenta para brindar diferentes apoyos que le permitan al sujeto desarrollarse y participar en diferentes contextos.

Se hace importante dar a conocer la concepción de D.I. dada por el Ministerio de Educación Nacional (2017) de Colombia, en la que se hace claridad sobre la visión que se debe tener sobre el estudiante con D.I:

La persona o estudiante con discapacidad se define aquí como un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (ONU, 2006, p. 4; Luckasson y cols., 2002, p. 8; Verdugo y Gutiérrez, 2009, p. 17, citado por el MEN, 2017, p. 20).

Las perspectivas anteriormente planteadas, permiten constatar, cómo la concepción del estudiante con D.I. se ha ido transformando a lo largo del tiempo, desde la concepción de una persona que presenta un trastorno o disminución, hasta llegar a la perspectiva de un sujeto con características y dificultades, pero también con habilidades y potencialidades que lo componen. Y, lo más importante, que no es la discapacidad la que lo define.

A continuación, se presentan algunas de las características y dificultades de aprendizaje de las personas con D.I según Verdugo (2002), con el fin de poder establecer sus necesidades y los tipos de apoyos que requieren

Las dificultades se centran, principalmente, en procesos de razonamiento (comprensión de analogías, generación de inferencias en distinto tipo de contextos, organización, clasificación y establecimiento de jerarquías de conceptos de distinta índole) y funciones ejecutivas (autorregulación, planificación, anticipación de actividades y metas, flexibilidad comportamental y mental, resolución creativa de problemas). Además, presentan dificultad en otras habilidades intelectuales, sin embargo, estas limitaciones no interfieren en los procesos de aprendizaje, si se ofrecen los apoyos adecuados.

- Nivel de atención. Los estudiantes con DI presentan dificultades en la identificación de estímulos apropiados para la realización de tareas específicas, menor velocidad de procesamiento de la información, dificultades para atender a más de una fuente de

estímulos, si la actividad lo precisa (un libro y apuntes, el discurso del maestro y las diapositivas en las que se apoya) y dificultades para inhibir o desechar información irrelevante con relación a las demandas de una tarea particular.

- Nivel de memoria. Si bien los estudiantes con DI evidencian dificultades en el uso de estrategias activas de recuerdo, pueden aprender herramientas nemotécnicas y aplicarlas en diversas tareas, de igual manera presentan dificultades importantes en la memoria de trabajo, un sistema de especial relevancia para llevar el hilo conductor de las actividades y de las conversaciones, y para filtrar y seleccionar la información que se almacenará a largo plazo, bien en la memoria episódica (si se trata de una vivencia afectiva o personal), o en la memoria semántica (si se relaciona con conceptos y nuevos significados). Funciones ejecutivas. Evidencian dificultades para regular la organización de tiempos y metas, emplear espontáneamente herramientas para planificar y anticipar las rutinas del día a día, u organizar un plan de trabajo y monitorearse, con el fin de verificar si cumplen las metas propuestas o qué errores deben subsanar (pp. 96-97)

Teniendo en cuenta que se va a trabajar con niños y adolescentes que se encuentran escolarizados en instituciones educativas de Bogotá, es importante precisar las características de aprendizaje de la población desde el Ministerio de Educación Nacional (2017) el cual expone que generalmente, en el aula se encuentran estudiantes con DI cuyas dificultades se centran en: procesos de razonamiento, funciones ejecutivas, nivel de atención, nivel de memoria y el desarrollo de habilidades comunicativas y lenguaje.

Debido a que se pretenden fortalecer las habilidades comunicativas, antes de conocer las características en la población se debe tener presente el concepto de estas y de qué manera están conformadas.

Habilidades Comunicativas

Según el MINEDU (2001), las habilidades comunicativas “Son definidas como grupos de recursos verbales y no verbales mediante los cuales se logran objetivos comunicativos específicos. Las habilidades básicas que se deben dominar para poder comunicarse con éxito son: hablar, escuchar, escribir y leer”. Por lo anterior se considera importante definir las habilidades a fortalecer, definiendo el habla así:

La habilidad del habla es entendida como un acto de carácter individual, de voluntad y de inteligencia, por medio del cual se exterioriza el lenguaje a través de la expresión de necesidades, pensamientos, emociones, deseos y sentimientos, como también la emisión de sonidos inherentes a una lengua que se utiliza en determinada comunidad (Cruz, 2020).

Por ello es importante fortalecer el habla puesto que permitirá a los niños y adolescentes con DI expresar ideas, sentimientos, emociones, pensamientos e intereses. Una vez definida el habla y la importancia de esta, se da paso a la comprensión de la lectura:

El proceso de la lectura se considerada fundamental para un buen aprendizaje, que permite el desarrollo del pensamiento creativo e innovador, en todas las áreas del conocimiento; desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo, de igual manera se logra entusiasmo, motivación, diversión, reflexión, estimulación y satisfacer la curiosidad. Su práctica conduce a desarrollar hábitos logrando en el individuo enriquecer su acervo cultural. (Herrera et al, 2016, p. 5).

Con base en lo anterior, la lectura es fundamental en el desarrollo del niño con DI ya que favorece su atención, concentración, observación, capacidad crítica y creación de hábitos lectores, que dan paso a un mejor aprendizaje autónomo.

Así mismo, es pertinente definir la escritura. Según Jiménez (2008) es “un medio básico para comunicar, expresar o representar algo a los demás y no un simple medio de transcripción básica de signos”. Es importante a la hora de realizar actividades de escritura tomarla como una herramienta que fomente la imaginación y la representación de ideas.

A partir de lo anterior, fortalecer las habilidades comunicativas (el habla, la lectura y escritura) permitirá conocer diferentes medios de comunicación, favoreciendo las relaciones interpersonales e intrapersonales, así como también favorecer competencias cognitivas como la atención, la memoria y el análisis de problemas o situaciones.

Desde otro punto de vista, Sánchez (2016) define las habilidades comunicativas “como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana” (p.38), a partir de estas el sujeto podrá desenvolverse con mayor desempeño en los contextos donde este inmerso. Presentadas las definiciones es importante dar a conocer las características de la población con D.I en el área de comunicación, donde Rodríguez (2015) expresa:

Estos estudiantes pueden evidenciar dificultades en el lenguaje expresivo. Por ello, tienden a emplear oraciones poco elaboradas en el discurso oral. (...) También evidencian dificultades en el lenguaje comprensivo, aunque menores que en el expresivo. En este sentido, necesitan que las instrucciones y comandos se les ofrezcan de modo claro, sencillo y fraccionado. El desarrollo del vocabulario es mejor que la adquisición de otros aspectos del lenguaje, ligados con la organización y la estructura de frases.

Desde esta perspectiva se puede evidenciar la importancia de utilizar un lenguaje claro a la hora de comunicar y dar instrucciones a los estudiantes con D.I, también es primordial realizar actividades que permitan mejorar las dificultades en el lenguaje expresivo y continuar ampliando su vocabulario.

Así mismo, se deben conocer las dificultades que tiene la población con D.I en los componentes de la lengua, como lo son: fonético (aspecto y comprensión de los sonidos, que podemos encontrar en las letras del alfabeto), fonológico (aspecto de la forma de expresión y articulación del lenguaje), léxico-semántico (aspectos del significado, sentido o interpretación de signos lingüísticos), gramatical morfosintáctico (permite que las oraciones de un texto tengan la determinada orientación o sentido en el orden de ideas) y pragmático (cómo el contexto influye en la manera en que se comprende un mensaje), pues esto contribuye en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera que se puedan emplear las estrategias correspondientes. A continuación, se presentará una tabla donde de acuerdo con Valdés (2016), la población con D.I puede llegar a presentar algunas de las siguientes dificultades teniendo en cuenta que el desarrollo de cada sujeto es distinto:

Tabla 1. Dificultades en los componentes de la lengua. Fuente propia

Desarrollo fonético y fonológico.	Desarrollo léxico-semántico	Desarrollo morfosintáctico	Desarrollo pragmático.
Aprenden los fonemas, aunque lo hacen más lentamente que los compañeros de su misma edad y con problemas de articulación que en muchos casos no llegan a superar del todo.	Tienen un vocabulario reducido, concreto y muy ligado al contexto en el que se encuentran.	Su evolución presenta un desfase general con respecto a su grupo de referencia. Los niños y adolescentes con D.I. emiten enunciados incompletos, utilizan oraciones simples y normalmente con un valor demostrativo.	En general su lenguaje comprensivo es mejor que el expresivo. Pueden presentar poca intención comunicativa y dependen en gran medida de la iniciativa y demandas de los adultos.

Nota: La información presentada en esta tabla es proporcionada por Valdés (2016)

Observando lo anterior, es importante realizar actividades pedagógicas que permitan el fortalecimiento de las habilidades comunicativas desde todos los componentes de la lengua, puesto que facilitan el aprendizaje y conceptualización del sistema escritural dando orden, coherencia, mayor comprensión al discurso y a los procesos de pensamiento. Además, aporta a los procesos comunicativos de la población con DI, para que así las personas logren tener más interacción y se propicie su participación social, lo que facilitará su desenvolvimiento autónomo en cualquiera de sus contextos.

Por otro lado, es necesario precisar cómo se desarrollan las etapas de lectura y escritura por las que un niño pasa, pues serán una guía para identificar dónde se sitúan los participantes de este proyecto, permitiendo reconocer las habilidades y las dificultades, de forma que se puedan plantear las actividades y estrategias pertinentes que respondan a sus necesidades. Desde este PPI se asume la postura de Emilia Ferreiro (1979), citado por Rodríguez (2021) presentando en el siguiente cuadro las etapas de la escritura:

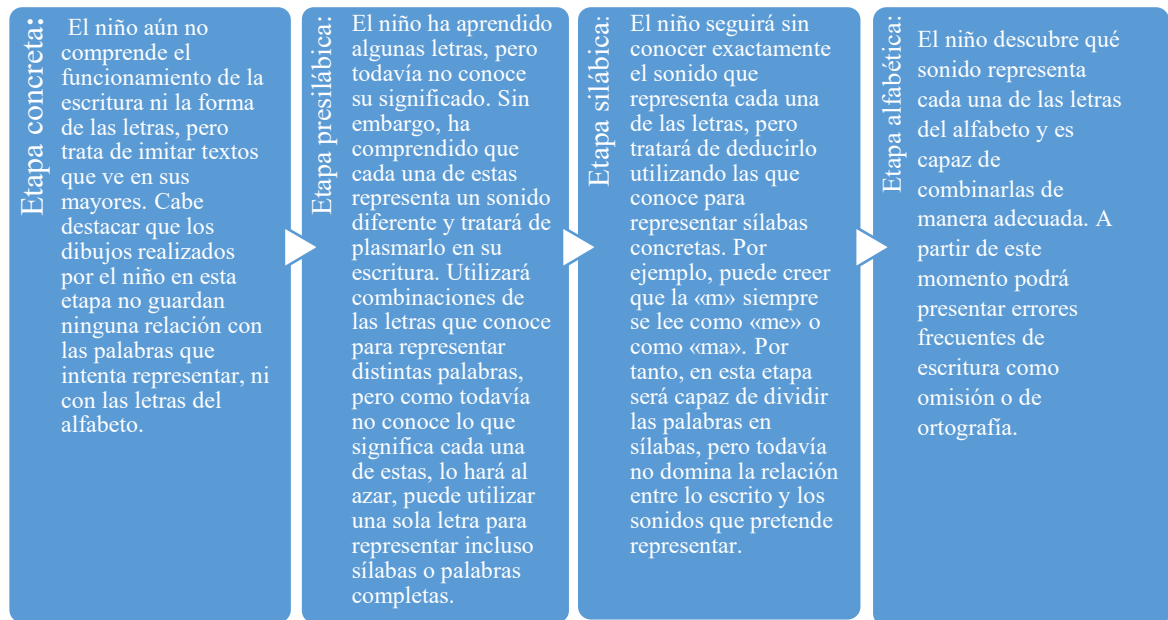


Figura 4. Etapas del desarrollo de la escritura según Ferreiro (1979), citado por Rodríguez (2021). Fuente propia.

En la misma línea, Emilia Ferreiro plantea que los niños pasan por tres etapas en el momento de aprender a interpretar textos escritos: etapa presilábica, etapa silábica y etapa alfabética y cada una de estas se caracteriza por la presencia o ausencia de dos aspectos fundamentales a la hora de entender palabras o textos escritos.

El primer aspecto es el cualitativo, refiriéndose a cómo se interpretan los sonidos de cada una de las letras. El niño que domine este aspecto logrará identificar cuáles son los grafemas que forman las palabras, cuál es su sonido y en qué orden están presentes. Mientras que el segundo aspecto conocido como cuantitativo, se refiere a la forma escrita de la palabra; por ejemplo, el niño conoce con cuántos grafemas forma la palabra y si su representación gráfica es larga o corta.

Siendo así, en la etapa presilábica el niño no domina ninguno de los dos aspectos. Al entender el cuantitativo, avanzaría hasta la etapa silábica, mientras que la alfabética se alcanzaría cuando sea capaz de comprender ambos aspectos. En el siguiente cuadro se presentan las etapas del desarrollo de la lectura desde la postura de Ferreiro (1979):

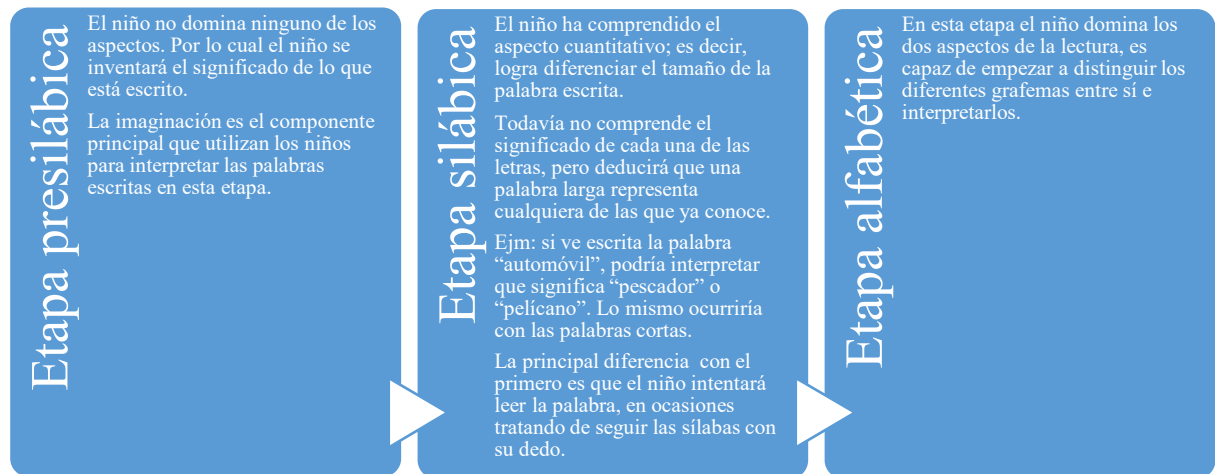


Figura 5. Etapas del desarrollo de la lectura según Ferreiro (1979), citado por Rodríguez (2021)

Como se mencionó anteriormente, el reconocimiento de estas etapas permitirá situar al estudiante, identificar si domina los dos aspectos y además, permitirá evidenciar si las actividades que se plantean cumplen con los objetivos logrando avances.

Adicionalmente, es necesario recocer cuáles son los errores que más se presentan en los procesos de lectura y escritura; tomando como referente a Romero y Cerván (2005), los errores más frecuentes en lectura son:

- Lectura silábica: Lectura caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.
- Lectura palabra a palabra: En este tipo de lectura el niño/a lee las oraciones de un texto, palabra por palabra sin respetar las unidades de sentido.
- Lectura vacilante: Lectura caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras sin que lo marquen los signos de puntuación. Supone inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene en algunas palabras para hacer lectura mental.

Asimismo, siguiendo los planteamientos de los mismos autores, los errores más frecuentes en la escritura son:

- Omisiones: Dejar de escribir algún grafema o sílaba, y algunas veces, toda la palabra.
- Adiciones: Agregar grafemas o sílabas a las palabras escritas.
- Sustituciones: Cambiar grafemas por otros, especialmente los que tienen una cierta similitud fonética, por ejemplo: m/n.
- Inversiones y escritura espejo: Dificultad para lograr una representación estable de las características de los grafemas, sobre todo en aquellas que presentan una gran semejanza gráfica, por ejemplo, b/d, p/q, f/t, u/v.

Lo anterior se pudo corroborar en un estudio realizado por García y Jara (2016) en la Unidad de Diagnóstico, Investigación Psicopedagógica y Apoyo a la Inclusión (UDIPSAI) de la Universidad Católica en Cuenca con niños y adolescentes con DI en edades entre los 5 y 14 años, pues se observó que los estudiantes con D.I presentaban dificultades en la lectura, realizándola de forma lectura lenta y silábica, debido a que la información visual no es procesada rápidamente tal como se describió en las etapas de lectura de los apartados anteriores.

En cuanto a la escritura, en este mismo estudio se evidencia que los estudiantes con D.I presentan dificultades en este proceso, puesto que a la hora de escribir grafemas que tienen fonemas similares como por ejemplo /s/, /c/ o /z/, o también en grafemas como /d/ por /t/; ejemplo; “lado” por “lato”, presentan dificultades para discriminar; lo que articula el habla con el proceso de lectoescritura, pues según Alcántara (2011) estas disgrafías fonológicas se presentan por retrasos en el desarrollo fonológico o inteligibilidad oral.

Igualmente se identificaron dificultades como omisiones, inversiones y sustituciones de grafemas y sílabas; lo que causa que el sentido del texto se pierda, pues por ejemplo escribían: “la maestra camna a ecuela”; lo que en ocasiones dificulta también su comprensión lectora. Por último, en esta investigación, se logró identificar que no respetaban las reglas ortográficas, sobre todo en los signos de puntuación. En ese orden de ideas, como educadores

especiales se deben identificar las dificultades de la población con D.I en las habilidades comunicativas, pues asimismo se podrán planear las actividades con los ajustes correspondientes de forma que se logren fortalecer los procesos de lectura y escritura, mejorando su participación en la escuela o para que por sí mismo pueda realizar diversas actividades de manera autónoma.

Del mismo modo, sobre los procesos de lectura y escritura de la población con D.I el MEN (2017) en las orientaciones pedagógicas para la atención de estudiantes con Discapacidad se plantea que:

(...) una gran cantidad de estudiantes con DI logran acceder a procesos de lectura y escritura, aunque requieran mayor tiempo para aprender y dominar estas habilidades. Como en el caso de los TEA, también les es difícil la comprensión de usos figurados y expresiones ambiguas. Necesitan entrenamientos puntuales para la adquisición de estrategias de lectura que les faciliten la generación de inferencias y el uso de sus conocimientos previos para interpretar distintos tipos de textos. (p. 97)

Afirmando de esta manera que sí es posible dominar las habilidades de lectura y escritura con los ajustes necesarios en las actividades, lo que además beneficiará sus procesos de lenguaje y desarrollo cognitivo, como lo exponen Jiménez y Flórez (2013) en el siguiente apartado:

El aprendizaje de la lectura es fundamental para la vida diaria y para el acceso al mundo de la literatura; en niños con discapacidad intelectual mejora los procesos de habla y lenguaje, y actúa como potencializador del desarrollo cognitivo. La lectura permite que el niño alcance mayor independencia y participación en el hogar y la escuela, y tenga más logros académicos en el currículo escolar. (p.5)

Por consiguiente, es importante buscar estrategias que permitan mayor comprensión en textos de tal manera que la información sea entendida por los estudiantes puesto que esto permitirá mejorar sus habilidades comunicativas y crear mayor independencia para la participación en los diferentes entornos donde se desenvuelven. De este modo es pertinente usar la accesibilidad cognitiva de forma que se facilite acceder a la información.

Accesibilidad cognitiva

Para abordar la accesibilidad cognitiva, es pertinente tener claridad en su definición la cual se retoma de Pérez (2019), quien la presenta como:

Condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Algo es cognitivamente accesible cuando resulta de fácil comprensión o entendimiento sencillos. (p.3)

Desde otra perspectiva, Larraz (2015) expone que la accesibilidad cognitiva es:

El derecho a comprender la información que nos proporciona el entorno, a dominar la comunicación que mantenemos con él y a poder hacer con facilidad las actividades que en él se llevan a cabo sin discriminación por razones de edad, de idioma, de estado emocional o de capacidades cognitivas (...) Es por ello necesario presentarlo y reivindicarlo en todos los ámbitos, incluso en los que ya se reconoce el beneficio de un diseño inclusivo que garantiza el acceso de todos, no solo al entorno físico y sensorial, sino también al cognitivo. (p.11)

Es así como se ve que la accesibilidad cognitiva es una condición que debe estar presente en todos los entornos, así también como se debe garantizar ya que es un derecho para las personas con Discapacidad pues les permite comprender la información que está en todos los espacios, servicios y objetos que les rodea.

Además, desde un marco normativo se puede recalcar su importancia dado que está presente en la convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde en su artículo 9 se reconoce la importancia de la accesibilidad, no solo el acceso a entornos físicos, sino también a la información y a las comunicaciones. Así mismo desde una perspectiva nacional la ley 1618 del 2013 en su artículo 2, punto 4 se resalta la importancia de garantizar el goce efectivo del derecho al acceso y a la accesibilidad en entornos físicos, herramientas, transporte, la información y las comunicaciones, incluidos

los sistemas y las Tecnologías de la Información y Comunicaciones tanto en zonas rurales y urbanas en igualdad de condiciones.

Es pertinente destacar que la accesibilidad cognitiva se divide en tres aspectos: La tecnología accesible, los espacios accesibles y la lectura fácil. Debido a que se implementará la lectura fácil como una herramienta de comprensión lectora es importante indagar su concepto, objetivo, importancia y el impacto que pueda tener esta en la vida de las personas con D.I, reconociendo que el acceso a la información es un derecho y una necesidad social.

Lectura fácil

ASPADEX Plena Inclusión (2019) enuncia que:

La lectura fácil es una forma de adaptar la información escrita para que esta sea leída y comprendida por personas con discapacidad intelectual. Puede hacer referencia tanto a libros como a documentos legales, textos informativos, páginas web... En cualquier lugar donde exista información escrita es posible hacer esta adaptación.

Comprendiendo lo anteriormente mencionado la lectura fácil se puede entender como un método de adaptación y redacción de materiales que hacen accesible la información; como se demuestra en la norma española 153101 del 2018, en la que se describen dos procesos de trabajo para la realización de documentos en lectura fácil: La primera como adaptación: Ejemplo, la adaptación de un clásico como El Principito y la segunda desde la creación original de textos nuevos en lectura fácil. Ambos procesos, incluyen la fase de validación donde una persona con dificultades de comprensión lectora tiene el papel protagonista. (Pérez, 2019). Así mismo es importante resaltar que esta también se comprende como una herramienta de comprensión lectora que pretende ser una solución para facilitar el acceso a la información, la cultura y la literatura.

Lo que permite que la lectura fácil no sea solo un ejercicio de comprensión, sino también de participación e influencia en toma de decisiones que pueden ser importantes para

su desenvolvimiento autónomo en cualquier entorno. (García, 2011). Complementando lo anterior en palabras de Rubio (2018) la “lectura fácil” tiene como objetivo:

(...) hacer más accesible cualquier texto escrito, ya sea en formato digital o analógico, mediante el uso de un lenguaje claro, directo y sencillo. Esa accesibilidad cognitiva se puede conseguir también con apoyos visuales y/o auditivos (imágenes, dibujos, pictogramas, audios, vídeos, etc.) El propósito de la lectura fácil va más allá de facilitar el conocimiento de nuestro entorno, permite también el aprendizaje, el desarrollo del sentido crítico, el fomento de la creatividad y la imaginación. En definitiva, favorece la autonomía y la participación ciudadana de todos y todas. (p. 2)

A partir de esto se puede inferir que la “lectura fácil” es una estrategia pertinente para mejorar los procesos de lectura y escritura de los niños y adolescentes con D.I debido a que se utilizan como apoyos visuales que permiten un acceso a la información, a la cultura y al medio que los rodea, lo que genera mayor participación por parte de los estudiantes.

Participación social

Se reconoce la importancia de dar a conocer el significado de participación social, es así como Rousseau (2017) afirma que:

La participación social es entendida como la capacidad que tiene la sociedad civil para actuar y ser un agente activo en la toma de decisiones de las políticas públicas de las naciones, territorios, comunidades y otras, siempre a través del fortalecimiento de colectivos, redes sociales, movimientos de género, de etnias, de grupos culturales que empoderan su voz y sus actuaciones en función de los procesos de transformación sociocultural. (p.109)

Es así como la participación social se da mediante la conformación de colectivos en busca de transformar ciertas acciones y objetivos en pro de la comunidad, de la misma manera esto se puede observar en el siguiente apartado, como lo expresan la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro de Investigación y Educación Popular (2015):

La participación social y política está relacionada con la pertenencia a un grupo social, pero sobre todo se refiere a un cierto tipo de acciones mediante las

cuales una sociedad, una comunidad o una colectividad define y redefine sus objetivos, sus medios, sus formas de organización y los tipos de relaciones que le dan vida.

A partir de lo mencionado, la participación se puede relacionar con la dimensión IV que propone AAIDD (2011), en su modelo multidimensional donde se reconoce la importancia de la participación de las personas con D.I en los roles e interacciones en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual, y actividades culturales, de manera que su interacción en actividades reales en ámbitos de la vida social le permita un mayor desempeño en todos los contextos.

Por lo anterior, se evidencia cómo la participación de cada una de las personas aporta en la construcción de objetivos en comunidad y así mismo en la participación de una manera autónoma en la toma de decisiones para así buscar acciones que aporten a la sociedad, es por esto que se hace de vital importancia reconocer el derecho de las Personas con Discapacidad en cada uno de los ámbitos de la vida, esto se puede resaltar en la Ley estatutaria 1618 de 2013 donde establece:

Las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El objeto de esta ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

Al tener presente los derechos de las Personas con Discapacidad se vuelve necesario resaltar la importancia de la inclusión y participación de estos en la sociedad como sujetos activos, puesto que les permitirá tener un rol más participe en la toma de decisiones y en diferentes actividades sociales, siendo clave esto para el desarrollo individual y grupal, como lo considera Salazar et al (2019):

La inclusión social y la participación ciudadana de las personas con discapacidad es de gran relevancia; ya que les permite mantener un rol activo en la comunidad, brindándoles la oportunidad de participar en la toma de decisiones,

ejecución de proyectos, creación de políticas públicas, participación en la generación de nuevas leyes, participación en cabildos abiertos, entre otras actividades políticas que pueden generar impactos positivos en el entorno social en que estas se desenvuelven. (p.8)

Esta participación no solo debe ser evidenciada en el ámbito político sino también en el cultural, recreativo y educativo, ya que estos contextos brindan las oportunidades de fortalecer las diferentes habilidades que constituyen al sujeto como lo son las comunicativas y su relación con el medio, por lo que serán los talleres pedagógicos la estrategia metodológica y didáctica que ayude a fortalecerlas y se convierta en un espacio de mayor participación, por lo que es importante abordar a continuación, los diferentes referentes conceptuales.

Talleres pedagógicos

La estrategia por medio de la cual se realizará la formación de los niños y adolescentes con DI, son los talleres pedagógicos los cuales permitirán la elaboración de diferentes actividades que aporten al fortalecimiento de las habilidades comunicativas y estén en pro de mejorar la participación social, es por este motivo importante definir el concepto de talleres pedagógicos, que en palabras de Sánchez (2007) se puede definir como: Un espacio en el que se busca capacitar, orientar, investigar, e intercambiar experiencias sobre un tema determinado; es un proceso de actualización como modalidad formativa, en el cual las acciones deben estar destinadas a contribuir al mejor desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje.

De forma similar Ander (2005) establece que:

El taller se puede adaptar a las necesidades específicas de un contexto educativo determinado, viéndolo como estrategia metodológica que propicia el aprendizaje colectivo en la construcción de conceptos a través del proceso investigativo, en el cual la participación activa de los alumnos sea el fundamento de los talleres, y donde el docente tenga el rol de facilitador

promoviendo y dinamizando el trabajo colectivo, realizando los correctivos y ajustes en el momento necesario.

Por lo que, de acuerdo con lo anterior, utilizar los talleres pedagógicos como estrategia metodológica y didáctica permitirá crear un espacio de participación y construcción de conocimientos, donde se promueva el trabajo colectivo y se intercambien experiencias entre sí. Igualmente es importante resaltar las características que deben tener los talleres pedagógicos para hacer un buen uso de estos, como lo precisan Alfaro y Badilla (2015)

Entre las principales características del taller pedagógico, destacan las siguientes:

- Se debe planear previamente, no puede improvisarse.
- Se desarrolla en jornadas de trabajo que no deben superar cuatro horas.
- Se requiere una base teórica y otra práctica.
- Los grupos que participen no deben ser tan numerosos (se recomienda un máximo de veinticinco personas).
- Se puede dividir en etapas: motivación, desarrollo de la temática por tratar, recapitulación o cierre y evaluación. (pp. M 97-98)

De acuerdo con esto, se plantean los talleres pedagógicos como un espacio de experiencias para el proceso de enseñanza – aprendizaje donde prime la interacción entre todos los participantes, teniendo en cuenta estrategias didácticas y las necesidades de cada estudiante; además en los talleres y actividades estarán presentes los lenguajes artísticos.

Lenguajes Artísticos

Así mismo es importante tener claridad sobre los lenguajes artísticos dado que serán los mediadores del aprendizaje, permitiendo a los sujetos aprender de maneras alternativas y significativas teniendo presentes sus intereses y conociendo nuevas habilidades, tal y como lo presenta el Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2013) “Usar las diferentes disciplinas artísticas (lenguajes artísticos) como instrumento didáctico facilitador del aprendizaje significativo de los niños/as en diversos ámbitos del conocimiento”.

Por otro lado, tener los lenguajes artísticos como mediadores permitirá abordar diversos temas y hacer posible el trabajo conjunto entre todos los participantes, pues como lo afirma el Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2013) “Considerar los lenguajes artísticos como instrumentos pedagógicos que hacen posible la integración y articulación de diversas asignaturas y núcleos de aprendizaje”.

Cabe resaltar que para este PPI se plantea el uso del lenguaje visual, el lenguaje literario y el lenguaje de expresión corporal, por lo que a continuación se definirán. El lenguaje visual según Cattaneo et al (2015) “se centra en el estudio del lenguaje de las imágenes, entender su lógica, sus mensajes y su modo de plasmarlos en formas, líneas, colores, posibilita formar una mirada atenta que permita realizar una lectura crítica de nuestro entorno.” Por otro lado, los autores también proponen que el lenguaje visual es un sistema de comunicación como se ve a continuación

El lenguaje visual es un sistema de comunicación que utiliza las imágenes como medio de expresión, es decir, transmite mensajes visuales. Una imagen puede tener diferentes lecturas. Su significado cambia según el receptor y según el emisor de dicha imagen. En la apreciación de un mensaje visual, al igual que en otros lenguajes, influyen la experiencia y la formación cultural de las personas. (Cattaneo et al, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, utilizar el lenguaje visual al momento de aplicar la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva se podrá comunicar a través de las imágenes, de tal forma que facilite la comprensión.

Según Yepes (2001) citado por Campo (2011): La importancia del lenguaje literario radica en:

Que el lenguaje literario sirve como estrategia de la animación a la lectura, ya que incentiva la relación entre el individuo y el texto, esto es importante ya que al trabajar sobre tres elementos básicos: la realidad, el pensamiento y el lenguaje se busca que se den confrontaciones en la estructura cognoscitiva del individuo mediante la dinamización del discurso lingüístico y gráfico del texto, favoreciendo construcciones significativas que puedan interactuar. De esta forma, las estrategias facilitan procesos transformadores profundos como la interpretación y la comprensión, que llevan al individuo a la creación de otras estructuras.

Es por esto que al utilizar el lenguaje literario en la aplicación de la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva permitirá que el sujeto cree diferentes significados de la realidad facilitando la comprensión e interpretación de textos.

Así mismo se reconoce la importancia de implementar el lenguaje corporal, puesto que es otra manera de interpretar el mundo y los canales de comunicación, comprendiendo cómo el cuerpo puede comunicar a través de movimientos, como lo expone Blanco (2009)

La Expresión Corporal es un medio que a través de códigos del cuerpo y de movimiento se comunica con el entorno, con los otros y consigo mismo. Está enmarcada en los lenguajes del arte y es esencial en el desarrollo de la formación del sujeto, pues el acceso y la comprensión de los mismos permiten entender y apreciar el mundo desde un juicio estético y cultural que vincula al ser humano con hechos sociales y culturales de diferentes contextos y épocas. La exploración del cuerpo y la expresión desarrolla la reflexión y la vivencia de varias formas de trabajo y aprendizaje en grupo, permitiendo la construcción de valores, roles y actitudes para la vida en comunidad. (p.15)

De esta forma se puede observar cómo los tres lenguajes permitirán fortalecer diferentes habilidades haciendo uso de diversas estrategias, sean visuales, corporales o literarias; de manera que pueden usarse diferentes recursos para realizar las actividades en los talleres pedagógicos, motivando a los estudiantes a descubrir nuevos intereses y posibilidades con lo que el entorno les brinda.

Diseño Metodológico

Este proyecto investigativo se llevará a cabo a partir del paradigma sociocrítico, desde el enfoque cualitativo y el tipo de investigación-acción.



Figura 6. Elementos del diseño metodológico. Fuente propia

Este PPI estará centrado en el paradigma sociocrítico, el cual busca la participación activa de los miembros de una comunidad en pro de la transformación social, como lo menciona Orozco (2016) “El paradigma sociocrítico tiene como finalidad sembrar las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos de las comunidades, considerando la intervención activa de sus miembros”.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede evidenciar que para este paradigma es importante reflexionar acerca de la realidad de la población, con el fin de reconocer las problemáticas y necesidades presentes, de forma que se puedan hacer transformaciones desde la teoría y la práctica, teniendo en cuenta la intervención activa y autónoma de los sujetos dentro de los diferentes espacios sociales. Como lo mencionan Alvarado y García (2008). “Se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter reflexivo, considera que el conocimiento se autoconstruye para y por las necesidades de los sujetos que pretenden una autonomía racional y liberadora”.

Por consiguiente, es necesario tener claro que este paradigma busca reconocer al sujeto como parte fundamental de la investigación, ya que este tiene un papel activo y una participación importante para la construcción de conocimientos mediante la interacción, de igual forma se tienen en consideración los contextos, las necesidades y las problemáticas particulares de la población, para un desarrollo satisfactorio de la investigación, relacionándose con el objetivo general del PPI donde se busca una transformación para mejorar los procesos de participación social en la población con D.I desde la necesidad de fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y adolescentes con D.I y la problemática de la comprensión de la información. Por otro lado, González (2003) expone que:

La investigación sociocrítica se distinguen tres formas básicas: la investigación-acción, la investigación colaborativa y la investigación participativa. Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual ponderan la participación como elemento base. Es decir, participación en la praxis para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento, su circularidad. (p.138)

De acuerdo a mencionado este paradigma se vuelve imprescindible para el presente PPI debido a que se busca cambiar los constructos sociales que existen frente al aprendizaje de las personas con D.I y a partir de los talleres pedagógicos hacer una transformación social para hacer efectivos procesos de inclusión para la población.

Así mismo, el paradigma sociocrítico tiene una articulación con el enfoque cualitativo, el cual proporciona una metodología de investigación que permite comprender las experiencias y vivencias de los sujetos, lo que desean alcanzar y lo que quieren expresar dentro de los contextos donde se desenvuelven, reconociendo que:

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez et al, 1996, p.10)

Es así como el enfoque cualitativo busca reconocer la realidad de cada una de las personas implicadas en el proyecto investigativo mediante las vivencias, experiencias y situaciones que le son propias al sujeto. Parte fundamental de este enfoque es la recolección de datos donde se identifica la problemática social que afecta a los sujetos, en este caso la información no accesible y las dificultades en las habilidades comunicativas, lo cual permitirá analizar los resultados y conocer el impacto del proyecto en los participantes.

Al reconocer la problemática y las realidades de los sujetos desde el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, el maestro podrá hacer reflexión de su práctica docente y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se utilizará el tipo de investigación-acción, el cual es definido por Bausela (2004):

La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que

se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación–acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. (p. 1)

Es así como la investigación-acción tiene como objetivo comprender la labor docente, en cuanto a cómo el maestro reflexiona y analiza las experiencias realizadas en el campo educativo, lo que permite la planificación y la constante mejora dentro de las actividades.

Por otro parte, el tipo de investigación-acción se puede reconocer como:

Herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación (...) en la cual se generan espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativos dentro y fuera del aula. (Colmenares, 2008).

De esta manera se logra comprender que la investigación-acción busca reconocer la realidad educativa de las personas con Discapacidad, mediante la construcción de espacios entre los docentes y participantes, aportando de manera positiva en los contextos que se desenvuelven los sujetos, permitiendo la transformación de esta misma a través del diálogo, la reflexión y la construcción de conocimientos entre sí.

En otro orden de ideas, Pérez (1994) propone unas etapas para el desarrollo del proyecto investigativo, las cuales son: el diagnóstico (planteamiento del problema), plan de acción (construcción de la metodología), puesta en práctica del plan (desarrollo de la metodología), observación (evaluación de la metodología) y reflexión de los resultados (análisis de la evaluación). Por lo anterior, se evidencia que este tipo de investigación permitirá llevar un orden en el desarrollo del proyecto investigativo, para así obtener el resultado y las transformaciones que se esperan; es por esto que este PPI se desarrollará con las siguientes fases teniendo en cuenta lo anteriormente planteado:

Fase 1: Planteamiento del problema y formulación de la pregunta de investigación

Selección del problema. Se establece que a partir de la identificación de diferentes factores (investigaciones y prácticas pedagógicas), se han logrado observar en estudiantes con D.I la necesidad de fortalecer las habilidades comunicativas, los procesos de lectura y escritura, la falta de participación social y el poco acceso a la información dado que existen pocos textos que sean accesibles cognitivamente y que se utilice la “lectura fácil” como herramienta de comprensión lectora.

Planteamiento de la pregunta de investigación. La pregunta de investigación surge a partir de la necesidad evidenciada en diferentes investigaciones que se han desarrollado en contextos educativos y en las prácticas pedagógicas de los maestros en formación que están realizando este PPI, por ello se plantea fortalecer las habilidades comunicativas y los procesos de lectura y escritura, que permitan una mayor participación social y que logren acceder a la información, por medio de la realización de diferentes talleres pedagógicos.

Caracterización de la población. Se determina que la población con la que se trabajará serán niños y adolescentes con D.I entre los 8 a 15 años, puesto que es necesario fortalecer las habilidades comunicativas, los procesos de lectura y escritura desde la niñez, permitiendo así el acceso a la información, a la participación social y a una educación superior y a una educación para el trabajo.

Fase 2: Elaboración del marco contextual y antecedentes

Marco contextual. Se desarrolla el marco contextual para posicionar al lector en el contexto en el cual se realizará este PPI; por lo cual, el macro contexto se centra en la Universidad Pedagógica Nacional. Luego se elabora el micro contexto, el cual se llevará a cabo en la Biblioteca Central de la UPN, en donde se expone la historia, servicios, la misión y visión de esta.

Antecedentes. Para la construcción de los antecedentes se realiza una revisión detallada en cuanto a lo que se ha realizado en diferentes investigaciones o proyectos a nivel

internacional, nacional y local con respecto a la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil en población con D.I, además del fortalecimiento de las habilidades comunicativas, proceso de lectura y escritura y cómo los lenguajes artísticos pueden ser los mediadores del aprendizaje.

Fase 3: Organización de la metodología

Se plantea el paradigma socio crítico el cual busca reconocer las diferentes perspectivas y realidades que viven los sujetos, pues se consideran útiles en la construcción del aprendizaje y en la interacción con el maestro, el paradigma tiene una articulación clave con el enfoque cualitativo, debido a que este permite comprender las experiencias y vivencias de los sujetos, recolectando de esta manera una gran variedad de datos que permitan observar el impacto y transcurso de los talleres a realizar, además de hacer uso de la investigación-acción, puesto que esta da paso a la reflexión de la práctica educativa por parte del maestro, lo que conduce a la constante implementación de mejoras y planificación de los diversos talleres a desarrollar.

Fase 4: Construcción de la propuesta pedagógica

Para el desarrollo de esta propuesta pedagógica se eligió el modelo constructivista, así mismo desde la investigación-acción se rescatan los roles del maestro y del estudiante, en vista que tienen un papel activo en su propio aprendizaje. Además, se indagó acerca de la D.I desde lo que plantea la AAIDD (2011), el modelo multidimensional planteado por Verdugo y Schalock (2010) y las dificultades que se evidencian en las habilidades comunicativas expuestas por el MEN (2017).

Fase 5: Desarrollo de la propuesta pedagógica

El desarrollo de la propuesta pedagógica se realiza semanalmente los miércoles de 2:00-4:30 pm, se inició el 9 de marzo en el semestre 2022-1 de manera presencial en las instalaciones de la Biblioteca Central de la UPN. La propuesta se desarrolla a través de talleres pedagógicos como estrategia metodológica y, están mediados por los lenguajes

artísticos para fortalecer las Habilidades Comunicativas en niños y adolescentes con D.I entre 8 a 15 años.

Fase 6: Recolección de datos

La información se recolectará a lo largo de todo el proceso investigativo, haciendo uso de diferentes instrumentos y técnicas, cada uno con un propósito específico y dirigido a una población en particular.

- Entrevista inicial: Estará dividida en 2 momentos, en el primero se realizará un cuestionario a los participantes y familiares para conocer sus hábitos de lectura y escritura; en el segundo se hará una prueba práctica para identificar las habilidades de lectura y escritura de los niños y adolescentes con D.I, para así determinar su admisión a los talleres “Leyendo Aprendo”.
- Instrumento de evaluación de las habilidades comunicativas: Se construirá y aplicará un instrumento de evaluación a los participantes al inicio de los talleres de la propuesta pedagógica, para conocer sus procesos de habla, lectura y escritura (habilidades comunicativas).
- Instrumento de evaluación de la participación social: Se construirá un instrumento de evaluación para conocer la participación de los estudiantes en su contexto escolar y en su contexto social, aplicándolo al inicio de la propuesta en el mes de marzo y al finalizar en el mes de septiembre. (apéndice D).

Fase 7: Análisis de los resultados

En esta fase se analizarán los resultados de cada uno de los instrumentos de evaluación utilizados, como lo son: entrevista inicial, instrumento de las habilidades comunicativas e instrumento de la participación social, los cuales se implementarán al iniciar todos los talleres pedagógicos, contrastándolos con las evaluaciones finales de cada uno de los talleres, con el fin de identificar los avances y resultados de implementación de la propuesta pedagógica.

Fase 8: Conclusiones

En esta fase se elaborarán las conclusiones relacionadas con la respuesta a la pregunta de investigación y el cumplimiento de los objetivos propuestos, evidenciando de esta manera el impacto que tuvo la propuesta pedagógica y el rol de educadores especiales en los niños y adolescentes con D.I.

Propuesta pedagógica “Leyendo aprendo”

Introducción

Este PPI propone el desarrollo de talleres pedagógicos llamados “Leyendo aprendo” desde el apoyo formativo de PRADIF, los cuales pretenden fortalecer las habilidades comunicativas de niños y adolescentes con D.I. aportando a su participación social, de igual forma se contará para algunos talleres con la asistencia de los padres, cuidadores y funcionarios de la biblioteca. Los talleres estarán organizados en módulos con una habilidad comunicativa determinada: hablar, leer y escribir; estos módulos estarán divididos en tres temáticas las cuales se desarrollarán a lo largo de los talleres, además se utilizará la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva y los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje esto con el fin de brindar oportunidades para garantizar el acceso a la información y se asegure la participación activa de todos los niños y adolescentes.

Cabe aclarar que el equipo plantea la propuesta pedagógica con talleres semanales los días miércoles en un horario de 2:00pm a 4:30pm, donde se realizarán dos talleres de forma simultánea: uno para los niños y adolescentes y el segundo para sus padres o cuidadores, cada grupo será acompañado por dos educadores especiales en formación; sin embargo cuando se realicen los talleres para funcionarios de la biblioteca estarán los cuatro integrantes del equipo y tanto los niños como sus padres no deberán asistir a la biblioteca central de la UPN.

Justificación

La presente propuesta pedagógica se basa en la necesidad de fortalecer las habilidades comunicativas y los procesos de lectura y escritura en un grupo de niños y adolescentes con

D.I entre los 8 a 15 años, usando la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva. Tales necesidades nacen de acuerdo con las indagaciones realizadas por el equipo de educadores especiales en formación, en el desarrollo del planteamiento problema que indican la falta de información accesible para la población lo que afecta su participación social y dificulta su acceso a la educación secundaria y posteriormente a la superior. Además, se considera importante ofertar talleres pedagógicos, mediados por lenguajes artísticos que fortalezcan las habilidades comunicativas y se reconozca la importancia de la accesibilidad cognitiva.

Por esta razón se crea la propuesta de “Leyendo Aprendo” la cual será un espacio para el aprendizaje, de tal manera que desde la niñez se fortalezcan las habilidades comunicativas y se fomente la lectura, implementando la lectura fácil con el fin de permitir el acceso a la información en cualquier contexto en el que esté la población, de forma que los niños y adolescentes puedan participar de manera activa y autónoma en diferentes actividades, para contribuir desde el rol del educador especial a la igualdad de oportunidades, garantizando el aprendizaje y una educación de calidad para la población con D.I, reconociendo el pleno gozo de sus intereses.

Objetivo General

Implementar talleres pedagógicos que permitan el fortalecimiento de las habilidades comunicativas (hablar, leer y escribir) en un grupo de niños y adolescentes con Discapacidad Intelectual, haciendo uso de los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje.

Objetivos específicos

- Favorecer el habla por medio de actividades que involucren la comunicación verbal y no verbal, el lenguaje corporal y las pautas de comunicación, con el fin mejorar la expresión de opiniones.
- Fomentar espacios de lectura donde se trabajen estrategias didácticas para el reconocimiento del vocabulario y la creación de los hábitos de lectura, posibilitando mayor comprensión de los textos.

- Crear portadores de texto en “lectura fácil” a través de actividades en grupo, para favorecer los procesos de escritura y el acceso a la información.

Modelo pedagógico

El modelo que sustenta esta propuesta pedagógica es el planteamiento constructivista, que se abordará con el fin de orientar los talleres pedagógicos “Leyendo aprendo” que se elaborarán para niños y adolescentes con DI.

El modelo constructivista enfatiza la importancia del aprendizaje significativo, puesto que permite que sea efectivo mediante los conocimientos previos de cada uno los sujetos, relacionándose así con la perspectiva teórica, en la cual se basa este proyecto donde se concibe a la persona con D.I como un sujeto con potencialidades; pues desde la concepción de un modelo multidimensional se reconocen las habilidades intelectuales donde se ubican las habilidades comunicativas que se pretenden fortalecer, partiendo no desde las dificultades del sujeto, sino desde la perspectiva de una persona con posibilidades y características propias, relacionándose así con el rol del educador especial donde se le debe brindar a la persona oportunidades de aprendizaje y participación, dándole los apoyos que requiere para que alcance su máximo desarrollo. En este punto se enlaza con el modelo constructivista y el aprendizaje significativo, pues parten de una persona que tiene saberes previos (en este caso de lectura y escritura), donde a partir de allí se fortalecerán las habilidades comunicativas relacionándolas con los nuevos saberes que se proporcionarán en los talleres “Leyendo aprendo”, permitiéndole además tener un papel importante en su propio aprendizaje, tal y como lo menciona Granda (2016):

El modelo constructivista se enfatiza en el aprendiz, es decir, el alumno tiene un papel activo, en el acto de conocer y aprender, ya que en el constructivismo el alumno no solo se limita a receptor información, sino que también debe ser crítico, investigador, reflexivo y dar paso a la creatividad.

Cabe resaltar que el constructivismo posibilita la creación de estrategias, que aporten al crecimiento integral de las personas y que estas adquieran una identidad propia para así aportar a su proceso de aprendizaje, esto se puede evidenciar en el siguiente apartado, “La teoría constructivista no es un método de enseñanza, sino más bien un conjunto de estrategias

didácticas para motivar el aprendizaje en el niño, es decir, que aprenda a aprender para la vida con una formación integral holística.” (Escobar, 2011, p.42)

Por otra parte, el docente no se clasifica como figura de autoridad, sino un mediador del conocimiento y el aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo y las necesidades de cada estudiante, permitiendo así que este construya su conocimiento a través de experiencias previas y de la interacción con el maestro y su entorno, como lo expone Granda (2016):

Por esto el rol del docente constructivista es el de mediador, fomentando a su vez el respeto y autoconfianza, desarrollando estrategias de conocimiento que faciliten al estudiante la adquisición de los nuevos conocimientos, evitando la frustración del alumno, manteniéndolo activo, desarrollar su confianza y brindarle el apoyo pedagógico necesario para que el alumno logre la asimilación de los saberes. (p.12)

Como se mencionaba anteriormente, dentro de la pedagogía constructivista el aprendizaje significativo es un aspecto importante, puesto que como lo menciona Ausubel (1983):

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (p. 2).

Es así como el aprendizaje se vuelve significativo cuando el estudiante crea una relación entre los nuevos conceptos y aquellos que posee con anterioridad, pues interioriza los aprendizajes y estos son útiles para su vida; es por eso que desde el rol del educador especial guiado por el constructivismo, se espera crear un ambiente que le brinde al estudiante las herramientas que permitan a este construir su propio conocimiento teniendo en cuenta las experiencias previas, incluyéndose además de los factores cognoscitivos, los factores afectivos y sociales.

Sumando a lo anterior, Ortiz (2015) expone que el aprendizaje significativo de Ausubel “afirma que el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas

que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal” (p. 7). Por lo que entonces se promoverá el aprendizaje significativo en los talleres “Leyendo Aprendo”, donde los conocimientos nuevos se relacionen con los anteriormente adquiridos y de allí surjan nuevas habilidades que generen autonomía y una participación activa evitando el aprendizaje memorístico. En este orden de ideas es pertinente precisar que para lograr el aprendizaje significativo se deben realizar tres fases, que se observarán a continuación en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Fases del Aprendizaje Significativo Según Shuell (1990)

Etapa Inicial	Etapa Intermedia	Etapa Final
<p>El estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recibe la información en partes o en bloques conceptuales. • Trata de conectar o relacionar. • Intenta un procesamiento de la información global. • El contenido aprendido es concreto y vinculado al contexto real. • Hace una descripción de su propia percepción de la información. • Va clasificando en partes para separarlas al momento de hacer un diagnóstico basado en dichos datos. 	<p>El estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos aislados y diferenciados con pocas relaciones para configurar estructuras. • Conexiones de superficie de una forma más profunda por aplicarlas a situaciones diversas. • El conocimiento es más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones; se más independiente del contexto. • Usa estrategias de procesamiento de la información. • Estructura la información y el propio cognitivo. 	<p>El estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza una mayor integración de conocimientos y habilidades. • Tiene un mayor nivel de independencia en el procesamiento de la información. • Tiene mayor control consciente de la ejecución. Logra ser consciente, consciente y de todo el proceso. • El aprendizaje se realiza en forma de un conocimiento de nuevo hecho en los momentos que ya tenía (estructura) y un momento en los niveles de independencia entre los elementos de los conocimientos.

Nota: La información presentada en esta tabla es proporcionada por Rodríguez, Caballero y Moreira (2011).

De acuerdo con la información presentada, el uso de estas fases permitirá que los estudiantes interactúen con su entorno logrando construir representaciones personales y significativas que le dan sentido al mundo y la realidad que perciben de tal manera que los conocimientos adquiridos puedan utilizarse en la vida cotidiana con mayor asertividad.

Al tener en cuenta las fases del aprendizaje significativo, se puede identificar los aprendizajes previos de los estudiantes en la fase inicial, de manera que en la fase intermedia se complementen con las actividades que los educadores especiales desarrollarán durante la aplicación de la propuesta y se tenga una comprensión más profunda del tema de los talleres, dejando como resultado que en la fase final se hayan apropiado de los aprendizajes obtenidos y lo puedan aplicar en su día a día. Así mismo las fases del aprendizaje significativo permitirán a los educadores especiales en formación evaluar el proceso y las habilidades adquiridas de los participantes, contribuyendo con herramientas y estrategias a futuros talleres.

Diseño de la propuesta pedagógica

Con el propósito de explicar el diseño de la propuesta pedagógica y su desarrollo se realiza la siguiente figura:

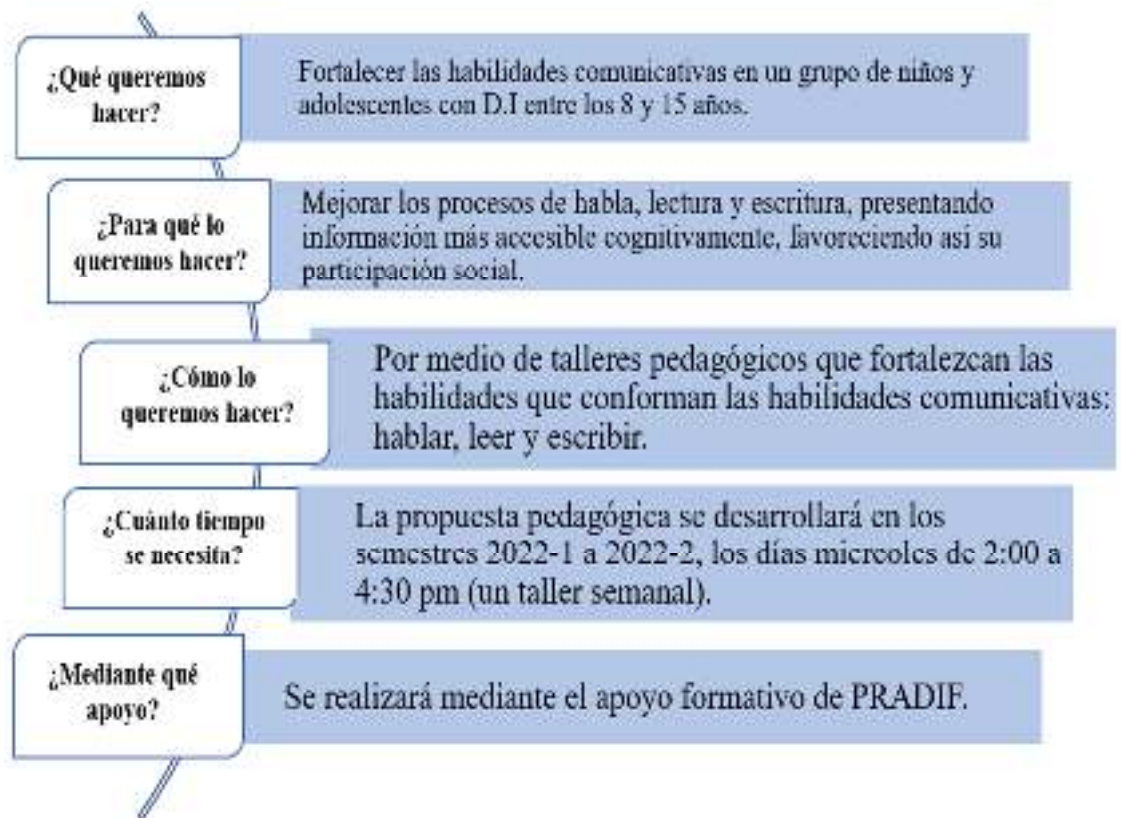


Figura 7. Esquema de la propuesta pedagógica. Fuente propia

La propuesta pedagógica está organizada a partir de módulos, teniendo en cuenta que se fortalecerán las habilidades comunicativas (hablar, leer y escribir), dentro de cada módulo se plantean 3 temas a trabajar teniendo presente la habilidad principal, donde para mayor claridad se pueden observar en los siguientes esquemas:



Figura 8. Habilidad comunicativa: Hablar. Fuente propia



Figura 9. Habilidad comunicativa: Leer. Fuente propia



Figura 10. Habilidad comunicativa: Escribir. Fuente propia

Cabe aclarar que como se mencionó anteriormente estos talleres pedagógicos, se realizarán de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo donde se encuentran las tres fases fundamentales: fase inicial, fase intermedia y fase final.

Rol del educador especial en la propuesta pedagógica

Con lo anterior, es importante reconocer cuál será el rol del educador especial en la propuesta pedagógica, dado que, además de ser una oportunidad de aprendizaje y mejoramiento para el quehacer docente, aportará propuestas pedagógicas orientadas a minimizar las brechas de participación en la escuela, la familia y la comunidad, por medio

de la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva contribuyendo en los procesos formativos de las personas con D.I.

Específicamente en “Leyendo Aprendo” se logra reconocer que los educadores especiales no enseñarán a leer y a escribir, sino que utilizarán estrategias pedagógicas y didácticas en cada uno de los talleres para fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y adolescentes con D.I, desde un enfoque de derechos que reconoce las diferentes formas de ser y estar en el mundo. También brindarán los apoyos pertinentes para la población, abordando problemáticas sociales en torno a la discapacidad, como la falta de acceso a la información y las dificultades en las habilidades comunicativas que inciden en sus niveles de participación social y autonomía.

Asimismo, se realizará a su vez un trabajo conjunto con las familias y otros profesionales, con el fin de crear transformaciones para espacios más inclusivos que permitan mayores oportunidades de educación, participación y accesibilidad cognitiva para la población.

Implementación de la propuesta pedagógica

La implementación de la propuesta pedagógica “Leyendo Aprendo” se divide en cuatro momentos:

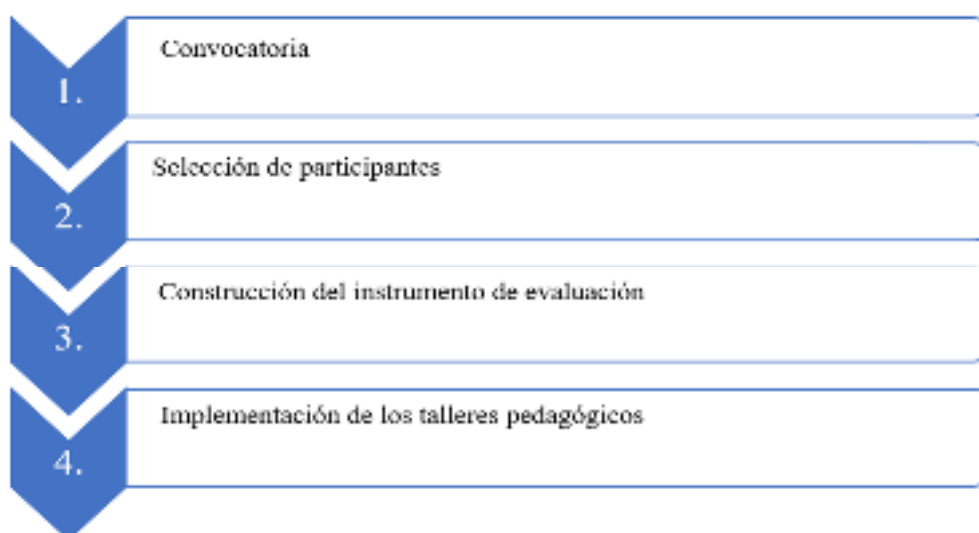


Figura 11. Pasos de la implementación de la propuesta. Fuente propia

Convocatoria

Se realizó una convocatoria el día 30 de agosto, realizando una búsqueda de niños y adolescentes en las edades de 8 a 15 años con el fin de vincularlos para fortalecer las habilidades comunicativas y procesos de lectura y escritura, de manera que pueda mejorar la participación social e implementar la “lectura fácil” como una herramienta de accesibilidad cognitiva, por medio de talleres pedagógicos que se realizarán desde el apoyo formativo de PRADIF. Para ello se utilizaron las siguientes estrategias:

- Creación de un afiche (apéndice A) por parte de los maestros en formación que hacen parte de este PPI y los funcionarios de la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Publicación de la convocatoria por medio de las redes sociales Instagram y Facebook de PRADIF y de las de los educadores especiales en formación.
- Divulgación de la convocatoria por medio de correos electrónicos y llamadas a diferentes Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, Secretaría de Educación y Localidad de Chapinero y Barrios Unidos.
- Divulgación del afiche en grupos de educación inclusiva y discapacidad.
- Entrega de los volantes en la localidad de Chapinero, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe, Tunjuelito y Usme.
- Se pegaron afiches de la convocatoria en diferentes espacios de la Universidad y en la entrada de la 72.
- Presentación de la propuesta pedagógica a diferentes educadoras especiales de Instituciones Educativas Distritales en la localidad de Chapinero (Colegio Simón Rodríguez, Colegio San Martín de Porres, Colegio Campestre Monteverde y en la localidad de Barrios Unidos (Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos, Colegio Heladia Mejía, Colegio Juan Francisco Berbeo y Colegio Jorge Eliecer Gaitán).
- Visibilización en el sistema de transporte masivo TransMilenio S.A presentando la propuesta pedagógica.

- Se divulgó por grupos de egresados de la Licenciatura en Educación Especial y profesoras de la Licenciatura.

Selección de los participantes

Como primer momento para la selección de los participantes, se tuvieron en cuenta diferentes requisitos que se plasmaron en el afiche de la convocatoria:

- Debe encontrarse en un rango de edad entre los 8 a 15 años.
- Debe contar con 3 horas los miércoles en la tarde (2:00 PM–4:30 PM).
- Presentar certificado de Discapacidad o historia clínica donde conste el diagnóstico de DI.
- Tener habilidades de lectura y escritura.

Posteriormente, se construye un instrumento de entrevista (apéndice B), dirigido a los niños y adolescentes con D.I que están interesados en ser partícipes de los talleres, este cumple la función de verificación de los requisitos y se tiene en cuenta las características de los niños y adolescentes con DI para los talleres. Ésta se enfoca en observar las necesidades y capacidades de cada sujeto, la cual está dividida en dos partes: La primera está conformada por preguntas acerca de:

- Información familiar.
- Información personal.
- Información de sus hábitos de lectura y escritura.

La segunda parte consta de un ejercicio práctico dividido en 3 ítems:

- Lectura de un cuento para identificar sus habilidades lectoras.
- Preguntas de comprensión lectora sobre el cuento.
- Un dictado de un párrafo para identificar sus habilidades de escritura.

Construcción del instrumento de evaluación

Los educadores especiales que movilizan el PPI elaboraron un instrumento de evaluación (apéndice C) de las habilidades comunicativas el cual se encuentra dividido en las tres habilidades: hablar, leer y escribir: este cuenta con 3 criterios y 33 parámetros

y se implementó en un grupo de niños y adolescentes con D.I entre los 8 a 15 años. Para esta creación se utilizaron elementos encontrados en 2 instrumentos de evaluación proporcionados por: Gómez (2016), Escobar y Gómez (2020).

Este instrumento se realizó con el fin de evidenciar las habilidades y dificultades que tienen los participantes en las habilidades comunicativas (hablar, leer y escribir), de forma que se pudieran planear talleres pedagógicos acordes para dar respuesta a las necesidades y el fortalecimiento de las habilidades de cada uno de los niños y adolescentes con D.I. Este instrumento se completará teniendo en cuenta las observaciones participantes y evaluaciones pedagógicas realizadas por el equipo de educadores especiales en todo el proceso de implementación de la propuesta.

Asimismo, se construyó un formato de instrumento de evaluación de la participación social para conocer la participación de los niños y adolescentes con D.I en su contexto escolar y en su contexto social, aplicándolo al inicio de la propuesta “Leyendo Aprendo” durante el mes de marzo y al final en el mes de septiembre.

A continuación, se presentarán los talleres pedagógicos donde se aplicará la propuesta “Leyendo Aprendo”.

Talleres pedagógicos

La estrategia por medio de la cual se realizará la formación de los niños y adolescentes con DI son los talleres pedagógicos, los cuales permitirán la elaboración de diferentes actividades, que aporten al fortalecimiento de las habilidades comunicativas y estén en pro de mejorar la participación social, es por este motivo importante definir el concepto de talleres pedagógicos, que en palabras de Sánchez (2007) se puede definir como: Un espacio en el que se busca capacitar, orientar, investigar, e intercambiar experiencias sobre un tema determinado; es un proceso de actualización como modalidad formativa, en el cual las acciones deben estar destinadas a contribuir al mejor desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje.

De forma similar Ander (2005) establece que:

El taller se puede adaptar a las necesidades específicas de un contexto educativo determinado, viéndolo como estrategia metodológica que propicia el aprendizaje colectivo en la construcción de conceptos a través del proceso investigativo, en el cual la participación activa de los alumnos sea el fundamento de los talleres, y donde el docente tenga el rol de facilitador promoviendo y dinamizando el trabajo colectivo, realizando los correctivos y ajustes en el momento necesario.

Por lo que, de acuerdo con lo anterior, utilizar los talleres pedagógicos como estrategia metodológica y didáctica permitirá crear un espacio de participación y construcción de conocimientos, donde se promueva el trabajo colectivo y se intercambien experiencias entre sí. Igualmente es importante resaltar las características que deben tener los talleres pedagógicos para hacer un buen uso de estos, como lo precisan Alfaro y Badilla (2015)

Entre las principales características del taller pedagógico, destacan las siguientes:

- Se debe planear previamente, no puede improvisarse.
- Se desarrolla en jornadas de trabajo que no deben superar cuatro horas.
- Se requiere una base teórica y otra práctica.
- Los grupos que participen no deben ser tan numerosos (se recomienda un máximo de veinticinco personas).
- Se puede dividir en etapas: motivación, desarrollo de la temática por tratar, recapitulación o cierre y evaluación. (pp. 97-98)

De acuerdo con esto, se plantean talleres pedagógicos para el proceso de enseñanza – aprendizaje, divididos en tres fases: fase inicial, fase intermedia y fase final, dando cumplimiento al aprendizaje significativo de Ausubel (1983); lo que permitirá ver un avance en cada una de las fases pasando de los conocimientos previos en la fase inicial, a mayor comprensión en la fase intermedia y posteriormente evidenciar la conexión entre los aprendizajes previos y nuevos en la fase final para el desenvolvimiento en los diferentes contextos de su vida. Además, los talleres pedagógicos serán un espacio donde prime la

interacción entre todos los participantes, teniendo en cuenta estrategias didácticas mediadas por los lenguajes artísticos acordes a las necesidades de cada estudiante.

Implementación de los talleres pedagógicos

Para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través de la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva en niños y adolescentes con D.I, en esta propuesta pedagógica se plantean talleres pedagógicos para:

1. Niños y adolescentes con D.I de Leyendo Aprendo: Los talleres pedagógicos estarán divididos por las siguientes habilidades comunicativas: hablar, leer y escribir, las cuales en su interior cuentan con tres temas centrales y actividades a realizar, donde se pensaron los objetivos según lo identificado en el marco teórico frente a las características de la población con D.I y sus dificultades en las habilidades comunicativas. Asimismo, los talleres se realizarán por fases (inicial, intermedia y final) para que se pueda cumplir con el aprendizaje significativo propuesto en el diseño metodológico.

Estos talleres estarán mediados por los lenguajes artísticos (expresión corporal, visual y literario), donde, además, se tendrán en cuenta los antecedentes encontrados acerca de la información accesible para la población con D.I, utilizando la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva.

2. Padres y cuidadores de los participantes de Leyendo Aprendo: Estos talleres pedagógicos se plantean teniendo en cuenta la importancia de realizar un trabajo conjunto con familia en pro del aprendizaje y la participación social de los niños y adolescentes que participan en “Leyendo Aprendo”. Estos estarán divididos por las mismas habilidades hablar, leer y escribir y se realizarán al finalizar cada módulo con los participantes. Allí se brindarán estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes para seguir fortaleciendo las habilidades comunicativas en casa, reconociendo la importancia de una información accesible cognitivamente.

3. Funcionarios de la Biblioteca Central de la UPN: Se realizarán talleres pedagógicos formativos acerca de la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva, de manera que se puedan crear espacios más inclusivos para las personas con D.I al realizar trabajos interdisciplinarios.

A continuación, se presentará el orden de la implementación de los talleres pedagógicos de la propuesta pedagógica en el siguiente cuadro:

Tabla 3. Implementación de los talleres pedagógicos. Fuente propia.

Taller	Habilidad comunicativa a trabajar	Tema central	Propósito	Actividades	Lenguaje artístico
1. (9 de marzo) ¡Vamos a conocer nuevos amigos!	N/A	Presentación de las familias, maestros en formación y funcionarios de la Biblioteca Central.	Crear un espacio de acercamiento entre participantes, educadores especiales en formación y familias por medio de actividades que permitan un ambiente de confianza.	<ul style="list-style-type: none"> • “Tejidos de vida” • “Creando nuevos personajes” • “Árbol de expectativas” • “Mural motivacional” 	Lenguaje visual.
2. (16 de marzo) “Mi Mundo en palabras”	Hablar	Comunicación verbal	Reconocer los tipos de comunicación verbal para el mejoramiento de la expresión de ideas, pensamientos y emociones, por medio del uso de los lenguajes artísticos visual y literario.	<ul style="list-style-type: none"> • Corto sobre comunicación. • Construcción de historia por medio de imágenes. • Elaboración de una carta. 	Lenguaje visual y literario

3. (23 de marzo) ¡Seamos accesibles!	N/A	Taller a funcionarios de la biblioteca sobre lectura fácil.	Conocer qué es la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil, con el fin de dar introducción del tema para la creación del portador de texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Qué es la accesibilidad universal y cognitiva. • “Qué es la lectura fácil” • ¿A quién beneficia la lectura fácil y cómo lo hace? 	N/A
4. (30 de marzo) “Todo lo necesario para una conversación”	Hablar	Pautas de comunicación para un mejor discurso	Reconocer las pautas de comunicación pertinentes para mantener un mejor discurso mediante la expresión corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar las pautas de comunicación “Búsqueda del tesoro” • Obra de teatro sobre pautas de comunicación. • Creación de conversaciones según los temas que salgan al azar. • Vendiendo un producto. 	Lenguaje expresión corporal
5A. (20 de abril) “Cuerpo y arte: una forma de expresión”	Hablar	Comunicación no verbal y expresión corporal	Fortalecer las habilidades comunicativas desde la comunicación no verbal, reconociendo la importancia de	<ul style="list-style-type: none"> • Mímica “Quien soy” • El espejo “Control de expresiones” • El arte como expresión. 	Lenguaje visual y expresión corporal

Encargados : Laura y Julieth.			la expresión corporal y la expresión artística como medio de comunicación.		
5B. (20 de abril) “Aprendiendo tips para la comunicación” Encargados : Andrés y Lorena.	Habla	Estrategias del habla para padres o cuidadores.	Reconocer estrategias que permitan el fortalecimiento del habla en los niños y adolescentes para aplicarlos desde casa.	<ul style="list-style-type: none"> • “Conociendo las diferentes formas de comunicar” • “Todo empieza desde casa” • “El arte para expresarnos” 	Lenguaje corporal y visual.
(27 abril) Feria del libro.			Salida pedagógica para cerrar las actividades del módulo de la habilidad comunicativa "hablar" y darle paso al módulo "leer", generando motivación en los participantes.		

6. (4 de mayo) “Mágica aventura de palabras”	Leer	Reconocimiento de las categorías de vocabulario	Reconocer las categorías de vocabulario para el mejoramiento de la comprensión lectora, por medio de juegos de palabras.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las palabras por categorías “Tablero de vocabulario”. • Unión de las palabras e imágenes. • Bingo de palabras. 	Lenguaje visual
7A. (11 de mayo) ¿Comprendo lo que leo?	Leer	Comprensión lectora	Fortalecer la comprensión lectora por medio de actividades que permitan el mejoramiento de la capacidad de análisis.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del cuento y plenaria. • Juego “Relacionando las historias” • Comprensión lectora para realizar una figura en origami. 	Lenguaje literario y visual
7B. (11 de mayo) “Padres en el club de la lectura”	Leer	Estrategias de lectura para padres o cuidadores.	Identificar los beneficios que brinda la lectura por medio de la creación de estrategias para la implementación en casa.	<ul style="list-style-type: none"> • Corto “leer te transporta” • “Juegos de sílabas” • “Momento de lectura” (leer, relacionar y hábitos) 	Lenguaje literario y visual

8. (18 de mayo) “Portadores de texto: El inicio y nudo”	N/A	Pautas para la creación de portadores de texto en lectura fácil con funcionarios de la biblioteca	Reconocer cuáles son las pautas necesarias para la realización del portador de texto, para así lograr su validación.	<ul style="list-style-type: none"> • Ortotipografía • Vocabulario y expresiones • Construcción de frases • Organización del texto • Elementos paratextuales • Lluvia de ideas. 	Lenguaje visual y literario
C I E R R E D E S E M E S T R E					
9. (31 agosto) “Leer te transporta”	Leer	Hábitos de lectura	Reconocer la importancia de los hábitos de lectura, fomentando la concentración, atención y creatividad por medio del lenguaje literario y visual.	<ul style="list-style-type: none"> • Corto “Leer te transporta” • “Rincón de lectura” • “Expresando en dibujos cierre” 	Lenguaje literario y visual
10. (7 de septiembre) “Portadores de texto: El final”	N/A	Creación de portadores de texto en lectura fácil con funcionarios de la biblioteca	Fortalecer los conocimientos previos sobre la lectura fácil, por medio de actividades didácticas que permitan retomar	<ul style="list-style-type: none"> • “A repasar y recordar” • “Comparemos el correcto uso de la lectura fácil” • “Analiza y observa” 	N/A

			aprendizajes, de forma que se puedan aplicar al portador de texto final.		
11A. (14 de septiembre) “Letras para recodar” Lorena y Julieth	Escribir	Conciencia fonológica	Fortalecer la conciencia fonológica para mejorar los procesos de lectura y escritura haciendo uso del lenguaje visual y literario.	<ul style="list-style-type: none"> • Friso interactivo • Parqués del ABC. • Adivina la palabra correcta 	Lenguaje visual y literario.
11B. (14 de septiembre) “De pequeños a grandes escritores” Laura y Andrés	Escribir	Estrategias de escritura para padres y cuidadores	Identificar los beneficios que brinda la escritura por medio de la creación de estrategias para la implementación en casa.	<ul style="list-style-type: none"> • “Creación de historia” • “Concurso de palabras” • “4 imágenes 1 palabra” • Definir ideas y materiales para los portadores de texto. 	Lenguaje visual y literario.
12A. (21 de septiembre) “Aprendo y Escribo” Laura y Andrés	Escribir	Coherencia en la escritura	Fortalecer la escritura reconociendo la importancia de la coherencia en la vida cotidiana a través de la	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una historia con el “tablero de vocabulario”. • Creando un guion para obra de teatro. 	Lenguaje literario y expresión corporal

			creación de historias.	<ul style="list-style-type: none"> • Representación de la obra de teatro. 	
12B (21 de septiembre) “Nuestras voces” Lorena y Julieth	Escribir	Creación de portadores de texto con “Lectura fácil” para padres y cuidadores	Crear portadores de texto a través de actividades en grupo aplicando la lectura fácil para el acceso a la información.	<ul style="list-style-type: none"> • Sabías que...? • Revisión del borrador de la historia. • Revisión de imágenes para el portador. 	N/A
13. (5 de octubre) “Iniciando el camino”	Escribir	Creación de portadores de texto con “Lectura fácil”	Crear portadores de texto en “lectura fácil” a través de actividades en grupo para favorecer los procesos de escritura y el acceso a la información.	<ul style="list-style-type: none"> • “Lluvia de ideas” • “Storyboard” (Taller 1) 	Lenguaje literario y visual
14A. (12 de octubre) “Game over” Andrés y Julieth	Escribir			<ul style="list-style-type: none"> • “Detalles finales” (Taller 2) 	Lenguaje literario y visual

14B. (12 de octubre) “Game Over” Lorena y Laura	Escribir			<ul style="list-style-type: none"> • Detalles Finales 	
15. (19 de octubre) “¡Recordando nuestros pasos!”	N/A	Reforzar las habilidades ya vistas.	Asociar los saberes vistos en los talleres anteriores, mediante un juego que permita relacionar los conceptos.	<ul style="list-style-type: none"> • 4 imágenes una palabra. • Lee y personifica • Comparte un cuento. 	Lenguaje literario y visual
16. (2 de noviembre) “¡Hasta la próxima!”)	N/A	Exposición de creaciones y despedida.	Finalizar el proceso exponiendo la creación de los participantes en todos los talleres	<ul style="list-style-type: none"> • Galería de arte. • Manillas “Leyendo Aprendo” • Compartir 	Lenguaje Visual

Los talleres presentados en la tabla anterior se iniciaron el miércoles 9 de marzo del 2022 en la Biblioteca Central de la UPN, donde se tuvieron en cuenta para la selección de las actividades y las estrategias didácticas criterios a partir de las características de aprendizaje de la población con D.I tales como nivel de atención, nivel de memoria y el desarrollo de habilidades comunicativas y lenguaje; además, las dificultades en los procesos de razonamiento, las funciones ejecutivas y las habilidades intelectuales. Por esta razón se plantearon actividades dinámicas de acuerdo a los intereses de los participantes, estableciendo un rango de tiempo acorde a los niveles de atención, realizando pausas activas

para mantener la motivación. A continuación, se describirán brevemente los talleres realizados:

Taller 1. Módulo: Habla-Temática: Presentación de las familias, maestros en formación y funcionarios de la Biblioteca Central – ¡Vamos a conocer nuevos amigos!
Número de participantes y familiares que asistieron: 11



Figura 12. Fotografía, taller 1. Fuente propia

Este primer taller tuvo como objetivo crear un espacio de acercamiento entre participantes, educadores especiales en formación y las familias, por medio de actividades que permitieran la interacción y un ambiente de confianza. Se dio un espacio para conocer gustos e intereses entre los participantes, además se brindó la oportunidad de comunicar las expectativas acerca de los talleres. Finalmente, se aplicó el instrumento de evaluación, el cual permitió observar las dificultades y necesidades de cada uno de los participantes.

Taller 2. Módulo: Habla - Temática: Comunicación verbal – “Mi mundo en palabras”. Número de participantes que asistieron: 9



Figura 13. Fotografía, taller 2. Fuente propia

El taller tuvo como objetivo conocer las formas de comunicación verbal para el mejoramiento de la expresión de ideas, pensamientos y emociones. Como primer momento, se dio una explicación del tema mediante una presentación con imágenes y ejemplos, luego se realizó una historia entre todos los participantes teniendo como base imágenes y por último realizaron una carta en la que debían incluir los parámetros establecidos (fecha, a quién va dirigida, mensaje y despedida).

Taller 3. Módulo: N/A - Temática: Taller a funcionarios de la biblioteca sobre lectura fácil – “¡Seamos accesibles!”. Número de funcionarios que asistieron: 8



Figura 14. Fotografía, taller 3. Fuente propia

En este taller se realizó como primer momento la recolección de saberes previos de los funcionarios de la biblioteca sobre los conceptos Accesibilidad Cognitiva y “Lectura Fácil”, para así dar paso a la explicación del tema por medio de videos y presentaciones sobre su importancia, implementación y niveles, además se realizó una lluvia de ideas sobre a quién y cómo beneficia la “Lectura fácil”. Por último, se acordó realizar un portador de texto en “Lectura fácil” entre los funcionarios de la biblioteca y los educadores especiales en formación.

Taller 4. Modulo: Habla – Temática: Pautas de comunicación para un mejor discurso – “Todo lo necesario para una conversación”. Número de participantes que asistieron: 9



Figura 15. Fotografía, taller 4. Fuente propia

El taller tuvo como objetivo reconocer las pautas de comunicación pertinentes para el mejoramiento del discurso, por medio de actividades que permitieran la participación y el trabajo en equipo. Para esto se realizó una búsqueda del tesoro en los espacios de la UPN, en donde debían buscar en equipo cada una de las pautas de comunicación, las cuales son: tener interés y atención, no interrumpir, ser respetuoso hacia las opiniones del otro, evitar cambios bruscos de tema, coherencia de las respuestas (se explicará qué es coherencia), no ignorar y hablar de manera clara (tono y postura)., Luego se dio la explicación de cada una de ellas para así realizar una obra de teatro en la que pudiesen reconocer las diferencias de una conversación con pautas de comunicación y en la que no se hace uso de estas, después se hizo la conformación de 3 grupos en donde cada uno debía entablar diferentes conversaciones en relación a distintos temas. Finalmente, los educadores especiales en formación presentaron objetos, los cuales debían ser vendidos por los participantes.

Taller 5A. Modulo: Habla-Temática: Comunicación no verbal y expresión corporal
– “Cuerpo y arte: una forma de expresión”. Número de participantes que asistieron: 7



Figura 16. Fotografía, taller 5A. Fuente propia

Para este taller se tuvo como objetivo fortalecer las habilidades comunicativas desde la comunicación no verbal, reconociendo la importancia de la expresión corporal y la expresión artística como medio de comunicación; para esto la primera fase se dividió en dos momentos, en el primero se desarrolló una actividad en la que debían relacionar palabras con imágenes las cuales se asociaban con el tema a desarrollar en el taller, para así dar paso al segundo momento en el que se realizó la actividad “Quién soy”, en esta los participantes debían dividirse en dos grupos y por turnos pasar a realizar mímicas para que su grupo adivinara y así obtuvieran el punto. Para la fase intermedia se hizo la actividad “espejito espejito” en la que decían diferentes frases, pero con distintos gestos y finalmente los participantes crearon una obra de arte en donde debían expresar cómo se sintieron durante la semana.

Taller 5B. Módulo: Habla-Temática: Estrategias del habla para padres o cuidadores – “Aprendiendo sugerencias para la comunicación”. Número de padres y cuidadores que asistieron: 7



Figura 17. Fotografía, taller 5A. Fuente propia

El taller tuvo como objetivo reconocer estrategias que permitan el fortalecimiento de las habilidades comunicativas "hablar" en los niños y adolescentes participantes de Leyendo Aprendo, por medio de materiales didácticos de forma que puedan aplicarse en casa. Para esto se realizó una presentación de las diferentes formas de comunicar (comunicación verbal, escrita y comunicación no verbal) a través de ejemplos relacionados con la vida cotidiana y videos que se analizaron entre todos los participantes. Asimismo, se presentó el arte como medio de comunicación, ya que por medio de este también se pueden expresar emociones y pensamientos. Por otro lado, se brindaron estrategias a los padres para fortalecer la habilidad comunicativa "hablar" desde casa, presentándoles diferentes juegos para poner en práctica de forma que el aprendizaje no sea monótono.

Salida pedagógica: “Vamos a la FilBo”. Módulo: Leer. Número de participantes y familiares que asistieron: 6



Figura 18. Fotografía, salida pedagógica: FilBo . Fuente propia

Se realizó una salida pedagógica a la Feria del Libro para cerrar las actividades del módulo de la habilidad comunicativa "hablar" y darle paso al módulo "leer". Para esta salida se realizó un recorrido por pabellones de la feria viendo libros que a los niños y adolescentes les parecían interesantes, conociendo nuevos géneros literarios e instituciones que estaban allí presentes, como la Universidad Militar con quienes se realizaron actividades de realidad virtual. Además, se cerró la visita con un taller de lectura organizado por el Ministerio de Educación Nacional, donde se leyó el cuento infantil "Lo que hay antes de que haya algo" de Liniers que trataba de un monstruo que aparecía en la oscuridad, cerrando así con una actividad de dibujo donde cada uno creó un monstruo diferente.

Taller 6. Módulo: Leer – Temática: Reconocimiento de las categorías de vocabulario – “Mágica aventura en palabras”. Número de participantes que asistieron: 10



Figura 19. Fotografía, taller 6. Fuente propia

El taller tuvo como objetivo reconocer las categorías de vocabulario para el mejoramiento de la comprensión lectora, por medio de juegos de palabras haciendo uso del lenguaje artístico visual. Para la aplicación de este taller se realizó una socialización sobre temas desarrollados en los talleres pasados, para así dar paso al módulo de la lectura. Se dio inicio a la fase inicial en la que se explicó qué son las categorías de vocabulario para presentar luego un tablero de vocabulario. En la segunda fase, se realizó una relación de imagen y palabra para fortalecer la conciencia semántica y mejorar la comprensión lectora; posteriormente, se les presentó unos tarjetones donde identificaron algún objeto o elemento que no pertenecía a la categoría de vocabulario y para finalizar se realizó un bingo de palabras con las categorías que se trabajaron durante el taller.

Taller 7A. Módulo: Leer – Temática: Comprensión lectora – “¿Comprendo lo que leo?”. Número de participantes que asistieron: 9



Figura 20. Fotografía, taller 7A. Fuente propia

El taller tuvo como objetivo fortalecer la comprensión lectora de los participantes por medio de actividades dinámicas, haciendo uso de los cuentos “Caperucita roja”, “los 3 cerditos y “Hansel y Gretel” e instrucciones de una figura en origami que estaban adaptados en lectura fácil. Para la aplicación del taller se realizó una socialización sobre lo que se había trabajado en el encuentro anterior y se recordó la actividad en casa que se había dejado acerca de categorías de vocabulario.

En la primera fase se realizó la lectura del cuento “Alondra” adaptado en lectura fácil y luego de esto se realizaron unas preguntas de comprensión lectora. En la segunda fase se realizaron 3 grupos a los cuales se les entregó un cuento que estaba dividido entre el título, la portada, los personajes y la historia, donde ellos debían organizarlo relacionando las imágenes con las palabras. Para finalizar se realizó una figura en origami donde los participantes debían seguir las instrucciones en Lectura Fácil.

Taller 7B. Módulo: Leer - Temática: Estrategias de lectura para padres y cuidadores- “Padres en el club de la lectura”. Número de padres y cuidadores que asistieron: 8



Figura 21. Fotografía, taller 7B. Fuente propia

Durante este taller se tuvo como objetivo que los padres y/o cuidadores pudiesen reconocer la importancia de la lectura, por medio de la creación de material didáctico que genere mayor motivación en casa, haciendo uso del lenguaje artístico visual y literario. Es por esto por lo que para la primera fase del desarrollo del taller se realizó una plenaria donde los padres socializaron cuáles beneficios conocen de la lectura, posteriormente se presentó un corto llamado “Leer te transporta”, donde entre todos debían evidenciar cuáles eran los beneficios que allí se presentaron. Para la segunda fase se presentaron 3 estrategias que podían usar en casa haciendo énfasis en que cada una de estas permiten fortalecer los procesos de lectura, además de esto se realizó el juego “Entre silabas descubro palabras”, en el cual se tuvieron las silabas e imágenes previamente cortadas. En la última fase se realizaron algunas preguntas sobre hábitos de lectura y luego se realizó la lectura de un texto, al finalizar se acordó junto a los padres y cuidadores la realización de dos portadores de textos en lectura fácil sobre diferentes temas y con distintos materiales, esto se irá construyendo durante los próximos talleres.

Taller 8. Módulo: N/A – Temática: Pautas para la creación de portadores de texto en lectura fácil con funcionarios de la biblioteca – “Portadores de texto: El inicio y el nudo”.
Número de funcionarios que asistieron: 9



Figura 22. Fotografía, taller 8. Fuente propia

Para este taller se tuvo como objetivo reconocer cuáles son los elementos y pautas necesarias para la creación de un portador de texto en lectura fácil, con el fin de lograr su validación, esto por medio de estrategias didácticas. Para dar inicio al taller se retomaron conocimientos previos sobre la accesibilidad cognitiva y lectura fácil vistos en un taller anterior. Llegando de esta forma a la fase inicial en la cual se compartieron las pautas y pasos a seguir para la creación del portador de texto. Después para la fase intermedia se dio a conocer cuáles son las características de ortotipografía y vocabulario que se debe tener en cuenta y en la fase final determinar cuáles son las recomendaciones para la implementación de frases y elementos paratextuales en los portadores de texto, todo a través de exposiciones, juegos actividades lúdicas que permitieran dar ejemplos claros y concretos sobre la creación del portador de texto que será implementado en la biblioteca.

Taller 9. Módulo: Lectura – Temática: Hábitos de lectura - “Leer te transporta”.
Número de participantes que asistieron: 6



Figura 23. Fotografía, taller 9. Fuente propia

El taller tuvo como objetivo fomentar los espacios de lectura por medio del lenguaje visual y literario para la creación de hábitos lectores. Como primer momento, se dio la bienvenida al inicio de los talleres del segundo semestre 2022 e inmediatamente se les anticipó la llegada de una invitada sorpresa, una profesora de la Licenciatura en Educación Especial, quien tuvo un momento dentro del taller para desarrollar una actividad, es ahí donde ella presentó el kamishibai, leyó dos historias y realizó diferentes preguntas a los participantes sobre cuál fue la parte que más les gustó, el personaje favorito, entre otras. Luego se realizó un recorrido por tres rincones de lectura ambientados según la temática del cuento y por último se realizó la lectura de varios cuentos y tres preguntas de comprensión lectora.

Taller 10. Módulo: N/A – Temática: Finalización del portador de texto en lectura fácil con funcionarios de la biblioteca - “Portadores de texto: El final”. Número de participantes que asistieron: 8



Figura 24. Fotografía, taller 10. Fuente propia

Este taller tuvo como objetivo fortalecer los conocimientos previos sobre Lectura Fácil por medio de actividades didácticas que permitieran retomar aprendizajes, de forma que se pudieran aplicar al portador de texto final. Como fase inicial se dio el saludo correspondiente, para luego realizar una actividad en kahoot que permitiera recordar conceptos ya vistos, en la fase intermedia se les brindaron unos documentos en lectura fácil y otros no, que les permitiera realizar una comparativa con los conocimientos que ya tenían, finalmente en la fase final se realizó una plenaria para compartir las opiniones y correcciones del portador de texto por parte de los funcionarios.

Taller 11A. Módulo: Escritura – Temática: Conciencia fonológica - “Letras para recordar”. Número de participantes que asistieron: 4



Figura 25. Fotografía, taller 11A. Fuente propia

En este taller se tuvo como objetivo fortalecer la conciencia fonológica para el mejoramiento de los procesos de escritura, atención y resolución de problemas, por medio de actividades didácticas en grupo haciendo uso del lenguaje visual, Para dar inicio al taller se retomaron conocimientos previos sobre las sílabas para la creación de palabras y ampliación de vocabulario, por medio de un juego comúnmente llamado “comecocos” o “come galletas”. Para la fase intermedia se realizó un juego llamado el parqués del ABC, que constaba de retos para favorecer la escritura y la resolución de problemas, cada casilla del parqués tenía un color diferente para realizar diferentes actividades de escritura. Por último, para la fase final, se realizó un juego llamado “la palabra correcta” donde tenían que identificar en un grupo de palabras, cuál era la palabra que estaba escrita correctamente y cuál era la que no.

Taller 11B. Módulo: Escribir – Temática: Estrategias de escritura para padres y cuidadores – “De pequeños a grandes escritores” Número de padres y cuidadores que asistieron: 4



Figura 26. Fotografía, taller 11B. Fuente propia

Para este taller se tuvo como objetivo el reconocer la importancia del fortalecimiento de la escritura por medio de la creación de estrategias para la implementación en casa, que permitan una mayor motivación por la escritura, haciendo uso del lenguaje visual y literario. Para la primera fase del taller se hizo el juego ahorcado, con el fin de explicar de una manera didáctica los beneficios que tiene la escritura, en el que se presentaron distintas palabras y se iban explicando a medida que se iban adivinando, para la segunda fase se presentaron dos estrategias para implementar en casa, la primera “concurso de palabras” y la segunda “creación de historias”, para esto se hizo énfasis en la importancia de que estas puedan realizarlas desde casa. En la última fase se dieron a conocer dos estrategias más “4 imágenes 1 palabra” y “creando mis propios personajes, finalmente se conversó acerca de la creación del portador de texto que realizarán entre padres y cuidadores, a lo que se llegó a una serie de compromisos que deben realizar para el próximo taller.

Taller 12A. Módulo: Escritura-Temática: Coherencia en la escritura- “Aprendo y escribo”. Número de participantes que asistieron: 5



Figura 27. Fotografía, taller 12A. Fuente propia

Este taller tuvo como objetivo fortalecer las habilidades de escritura, reconociendo la importancia de la coherencia textual en la vida cotidiana a través de la realización de actividades didácticas haciendo uso del lenguaje literario y expresión corporal. Para la fase inicial se realizó el juego “Golosa” que les permitiera conocer diferentes aspectos de la coherencia textual de una manera didáctica y así mismo se presentó un ejemplo en donde los participantes debían elegir la oración en donde las ideas se relacionaban; para un segundo momento, elaboraron una historia teniendo en cuenta el tablero de vocabulario; para la segunda fase, los participantes trabajaron en equipo para crear un guion que tuviera personajes y escenas donde se desarrollaría, además que se evidenciara un orden lógico en la historia, con el fin de representarla en la última fase.

Talle 12B. Módulo: Escritura-Temática: Creación de portadores de texto en lectura fácil: padres y cuidadores- “Nuestras voces”. Número de padres y cuidadores que asistieron: 5



Figura 28. Fotografía, taller 12B. Fuente propia

Para este taller se planteó el objetivo conocer sobre la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil para la creación de portadores de texto que permitan más acceso a la información para sus hijos, por medio de actividades didácticas grupales, a partir de lo anterior, en la primera fase se desarrollaron rompecabezas que contenían el significado de accesibilidad cognitiva, lectura fácil y sus beneficios; para la segunda fase se jugó ahorcado para conocer los pasos y pautas para la creación de un portador de texto y para la fase final los padres y cuidadores dieron diferentes opiniones sobre el portador de texto que ellos elaborarían.

Taller 13. Módulo: Escritura-Temática: Creación de portador de texto con “Lectura fácil”- “Iniciando el camino”. Número de participantes que asistieron: 4



Figura 29. Fotografía, taller 13. Fuente propia

El objetivo que se propuso para el desarrollo de las actividades en este taller fue crear un portador de texto en “Lectura fácil” a través del trabajo en equipo, favoreciendo los procesos de escritura, la participación y el acceso a la información, haciendo uso del lenguaje literario y visual, en donde se desarrolló en la primera fase una lluvia de ideas para decidir el tema principal que tendría la historia para el kamishibai, en la segunda fase se eligieron los personajes, lugares, elementos y el título de la historia, además se dio inicio a la historia teniendo en cuenta cada una de las ideas e intereses de los participantes; cabe aclarar, que la fase intermedia no dio finalidad, al igual que la fase final no se pudo desarrollar, por lo que se continuo en el siguiente taller.

Taller 14A. Módulo: Escribir – Temática: Creación de portador de texto con “Lectura fácil”- “Game over, escritores”. Número de participantes que asistieron: 4



Figura 30. Fotografía, taller 14A. Fuente propia

Para este taller se tuvo como objetivo Favorecer los procesos de escritura y el acercamiento a la tradición oral, a través de la realización de un storyboard para el portador de texto en “Lectura Fácil”, haciendo uso de los lenguajes artísticos visual y literario. Como inicio se brindó el saludo habitual para así dar comienzo con la continuidad de las ideas del portador de texto, el inicio, nudo y desenlace de la historia, como actividad intermedia se escogieron las frases adecuadas para realizar el storyboard, llegando así a la última fase en donde se realizaron los dibujos que servirán como acompañamiento visual del portador de texto.

Taller 14B. Temática: Creación de portadores de texto en lectura fácil: padres y cuidadores. – “Game over”. Número de padres y cuidadores que asistieron: 4



Figura 31. Fotografía, taller 14B. Fuente propia

En este taller se tuvo el objetivo de construir un portador de texto a través del trabajo en equipo, teniendo en cuenta la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva, reconociendo la importancia de los procesos escriturales. Como inicio se realizó el saludo habitual y así comenzar con la revisión de las ideas que se tienen del portador de texto y tener una estructura clara, posteriormente se analizaron los textos que se tenían para observar si estos cumplían con los parámetros de lectura fácil, de igual forma los educadores especiales en formación volvieron a recordar estas pautas, por último, se organizaron los detalles como imágenes de acompañamiento al texto, colores de fondo y tamaño.

Análisis de los resultados

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos con la implementación de la propuesta pedagógica, la cual abordó las habilidades comunicativas (hablar, leer y escribir) a través de la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva para la participación social de niños y adolescentes con D.I. Para ello se analizó la información recolectada mediante los instrumentos que se aplicaron, los cuales son:

- Entrevista inicial.
- Instrumento de evaluación de habilidades comunicativas.
- Instrumento de evaluación de participación social.
- Evaluaciones de los talleres pedagógicos.

Lo anterior, para identificar cómo inició el proceso de cada participante y así contrastarlo con los resultados que se obtuvieron al finalizar la propuesta, además de qué impacto generó en los padres, cuidadores y funcionarios de la Biblioteca Central de la UPN.

Seguidamente se presentará el análisis individual de los participantes en cada instrumento de evaluación, a quienes se les denominó “P#”:

Entrevistas Iniciales

Análisis de entrevista P1.

- **Ejercicio lectura:** P1 logró completar la lectura del cuento, sin embargo, leyó de manera silábica palabras como “jabalí” o “mapache”, pues pronunciaba “gabalí” y “mapañe”.
- **Ejercicio comprensión lectora:** Al momento de realizar el ejercicio P1 contestó 2 de 3 preguntas como se puede evidenciar a continuación:
 1. ¿Cuáles son los personajes del cuento?
Rta: P1 mencionó a la mayoría de los personajes. Mencionó al elefante, el cocodrilo, el jabalí y el ratón.
 2. ¿Quién se tiró al agua cuando se asustó?
Rta: P1 contestó que el cocodrilo fue quien se tiró al agua
 3. ¿Quién asustó al elefante?

Rta: la respuesta de P1 fue que el jabalí había sido quien asustó al elefante y en realidad fue el ratón; sin embargo, esto fue porque no leyó esa parte del texto ya que no la vio.

- **Ejercicio escritura:** En el ejercicio del dictado se observó que la mamá estaba ayudando a P1 para identificar la letra correspondiente, pues cuando ella escribía su mamá le decía “¿segura que es con esa letra?”, por lo que los educadores especiales en formación tuvieron que intervenir. Cuando P1 siguió el dictado se debía repetir la frase entre 2 o 3 veces para que la terminara de escribir. Al terminar el ejercicio se evidencian adiciones en palabras como “rantoncito, trigre y fruerte”, como se observa en la siguiente imagen:

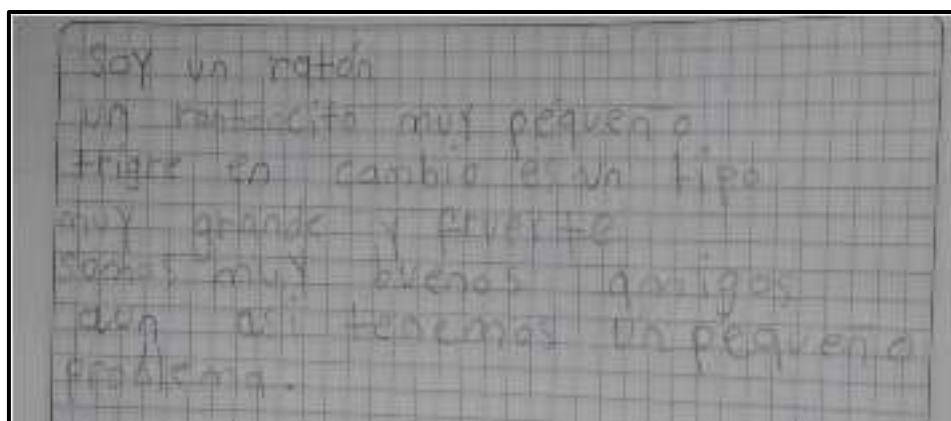


Figura 32. Fotografía, ejercicio de escritura P1. Fuente propia

- **Análisis final:** Con lo anterior se puede identificar que P1 tiene hábitos de lectura y escritura, pues no solo lee y escribe las tareas del colegio, sino también de temas de su interés, asimismo al iniciar una lectura o un escrito, le da fin a esta actividad. Además, P1 en el proceso de lectura se encuentra en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, al igual que en el proceso de escritura, puesto que ya reconoce los grafemas y las combinaciones, aunque se presentan adiciones en el dictado y lectura silábica.

Análisis de entrevista P2.

- **Ejercicio lectura** Él participante P2 logró completar la lectura del cuento, sin embargo, leyó de manera silábica palabras desconocidas como “cocodrilo” y “jabalí”. Además de esto, su mamá trató de ayudar a P2 corrigiéndole las palabras que pronunciaba mal, por

lo que los educadores especiales en formación tuvieron que intervenir para recordarle que la prueba se debía realizar sin ayuda.

- **Ejercicio comprensión lectora** Al momento de realizar el ejercicio, el participante P2 contestó 2 de 3 preguntas de manera acertada, pues en la pregunta 2 le faltó nombrar a uno de los personajes del cuento, el oso. Las respuestas a estas preguntas se muestran a continuación:

1. ¿Cuáles son los personajes del cuento?

P2 Recordó a todos los animales.

2. ¿Quién se tiró al agua cuando se asustó?

P2 respondió que era el Cocodrilo quien se había tirado al agua

3. ¿Quién asustó al elefante?

P2 respondió que el Ratón fue quien asustó al elefante

Ejercicio de escritura: En el ejercicio del dictado se observó que el participante P2 presenta omisiones consonánticas en las palabras “tixe”, “gande”, “peño” y “peque”, además durante el dictado, se repitió 2 veces un párrafo “Tigre en cambio, es un tipo muy grande y fuerte, adicional a esto se observó que el participante realiza inversiones con las letras “b” y “d” como se observa en la siguiente imagen:

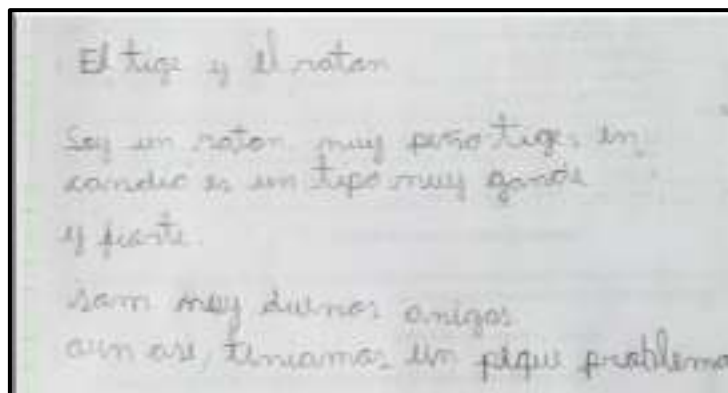


Figura 33. Fotografía, ejercicio de escritura P2. Fuente propia

- **Análisis de la entrevista:** Con lo anterior se puede identificar que P2 tiene preferencia por leer en las mañanas los cuentos, comics y revistas que tiene a su alcance, pero no tiene un gusto por las noticias, pues utilizan palabras que él no comprende, así mismo da a conocer que si le gustan los textos que le dejan asignados en el colegio los termina.

Además, P2 en el proceso de lectura se encuentra en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, al igual que en el proceso de escritura, puesto que ya reconoce los grafemas y las combinaciones, aunque se presentan inversiones en el dictado y en la escritura.

Análisis de entrevista P3.

- **Ejercicio lectura** La participante P3 al inicio de la lectura estuvo insegura pues no quería equivocarse, por lo que los educadores especiales en formación la animaron de manera constante. Aquí se pudo evidenciar que P3 realiza pausas entre oraciones sin que existan signos de puntuación, sin embargo, logró la lectura total del cuento y adicional a esto comentó que le gusta leer el libro de la hermana mayor llamado, “Cosas de chicas”.
- **Ejercicio comprensión lectora:** Al momento de realizar el ejercicio P3 contestó todas las preguntas de manera adecuada, además contó a los educadores especiales en formación acciones que estaban realizando los personajes del cuento, esto lo hizo en específico con el personaje del cocodrilo, pues dijo que “el cocodrilo estaba tomando el sol”. Sus respuestas fueron las siguientes:
 1. ¿Cuáles son los personajes del cuento?
Rta: La participante P3 mencionó todos los personajes del cuento, tales como el elefante, cocodrilo, jabalí, ratón y finalmente el oso.
 2. ¿Quién se tiró al agua cuando se asustó?
Rta: Aunque P3 dudó, contestó que el cocodrilo fue quien se tiró al agua.
 3. ¿Quién asustó al elefante?
Rta: La participante P3 contestó que el ratón fue quien asustó al elefante.
- **Ejercicio de escritura:** En el ejercicio del dictado, los educadores especiales en formación repitieron 1 vez el dictado a petición de la participante, ya que ella dijo que “quería repasar lo que había escrito”. Con este ejercicio se pudo observar que la participante P3, presenta omisiones e inversiones como en la palabra “cadio”, además de esto realiza sustituciones en las palabras como lo son “brende” y “ploptema”, como se observa en la siguiente imagen:

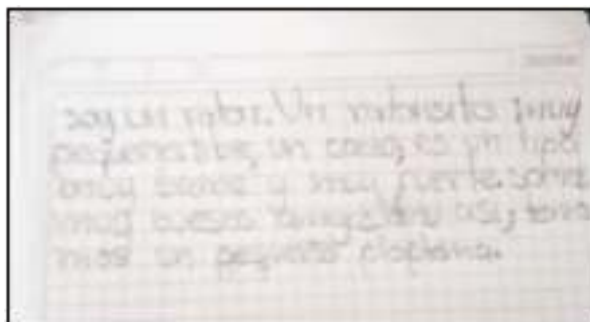


Figura 34. Fotografía, ejercicio de escritura P3. Fuente propia

- **Análisis final:** Por lo anterior se puede identificar que P3 tiene hábitos de lectura, pero encaminados a temas específicos tales como cosas de chicas (libro de la hermana) además de cuentos que no haya visto en la televisión y que le llamen la atención. También se puede evidenciar que para estar segura de lo que escribió, pide que le repitan la lectura para darse cuenta que si lo que escribió tiene errores para realizar una respectiva corrección.

Es por esto que P3 en el proceso de lectura se encuentra en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, al igual que en el proceso de escritura, puesto que ya reconoce los grafemas y las combinaciones, aunque se presentan omisiones, inversiones y sustituciones en el dictado. Además, la participante manifiesta que le gustaría leer y comprender otros libros y revistas de anime. De acuerdo con lo que se evidenció la participante P3 tiene gran interés y motivación por cada una de las actividades que se realizarían en los talleres

Análisis de entrevista P4.

- **Ejercicio lectura:** El participante P4 a la hora de leer el cuento estuvo muy distraído, por lo que los educadores especiales en formación le tuvieron que pedir a su mamá que guardara todos los elementos con los que P4 podría distraerse. Cuando P4 empezó a realizar la lectura, lo hizo de manera silábica, es decir, “Cu-an-do - el - e-le-fa-te - ca-mi-na” o “a-sus-ta - al - o-so”.

- Ejercicio de comprensión lectora:** Al momento de realizar el ejercicio de comprensión lectora, se le tuvo que repetir a P4 varias veces las preguntas y contestó 2 de 3 preguntas como se puede evidenciar a continuación:
 - ¿Cuáles son los personajes del cuento?
 Rta: P4 mencionó al elefante, el cocodrilo, el ratón, el oso, sin embargo, le faltó nombrar al jabalí.
 - ¿Quién se tiró al agua cuando se asustó?
 Rta: P4 contestó que el cocodrilo fue quien se tiró al agua
 - ¿Quién asustó al elefante?
 Rta: P4 contestó incorrectamente, pues dijo que el oso había sido quien asustó al elefante y en realidad fue el ratón.
- Ejercicio de escritura:** En este proceso se evidencia mayor dificultad, pues preguntaba de manera constante cuál letra debía escribir y fue un ejercicio que tomó más tiempo. P4 no terminó el dictado, pero en lo que escribió se observa que presenta omisiones y adiciones, como se observa a continuación:

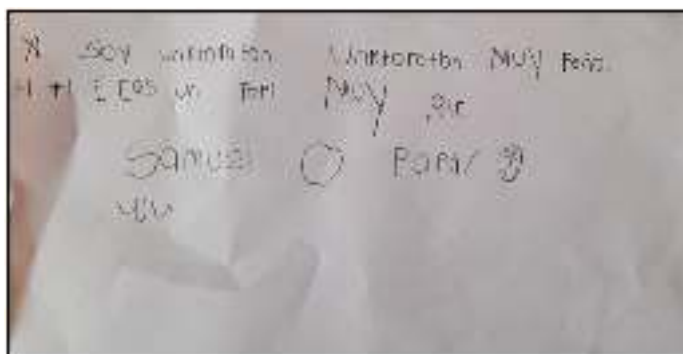


Figura 35. Fotografía, ejercicio de escritura P4. Fuente propia

- Análisis final:** A partir de lo anterior se evidenció que el P4 tiene hábitos de lectura en temas particulares tales como libros y cuentos. También pone a conocimiento de los educadores especiales en formación que lee a cualquier momento del día los temas que le ponen en el colegio, pero en la noche lee lo

que él quiera. En la escritura manifiesta que le gusta escribirle cartas a F4 además que escribe lo que le asignan en el colegio.

Con lo anterior se puede identificar que P4 en el proceso de lectura se encuentra en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, pero se debe fortalecer ya que su lectura es silábica. El proceso de escritura se encuentra en la etapa silábica, pues solo escribe las sílabas que conoce y las utiliza para representar otras palabras por lo que se debe realizar mayor seguimiento al proceso de escritura.

Análisis de la entrevista P5

- **Ejercicio lectura:** Se evidenció que P5 logró concluir con la lectura del cuento, sin embargo, leía de manera silábica algunas palabras como lo fueron “co-rrí-en-do” o “co-co-dri-lo”.
- **Ejercicio de comprensión lectora:** A la hora de realizar el ejercicio se concluyó que P5 contestó 2 de 3 preguntas, como se evidencia a continuación:

1. ¿Cuáles son los personajes del cuento?

Rta: P5 mencionó varios de los personajes mostrados en el cuento como lo son el elefante, oso y ratón; sin embargo, dijo que había un cerdo y en la historia no se evidencia.

2. ¿Quién se tiró al agua cuando se asustó?

Rta: P5 respondió que el oso fue el que se asustó; sin embargo, esta respuesta es incorrecta ya que, el cocodrilo es quien se asusta.

3. ¿Quién asustó al elefante?

Rta: P5 respondió de manera acertada pues dijo que el ratón era quien había asustado al elefante.

- **Ejercicio de escritura:** Se observó que P5 al momento de realizar el ejercicio de escritura se tuvo que repetir 2 veces palabras como “ratoncito” y “tigre”; además, P5 realiza omisiones en palabras como “pequeño”, “tirer”, “encabio”, “grabe” y sustituciones como “porlema” e inversiones como “grabe”, como se evidencia en la siguiente imagen:

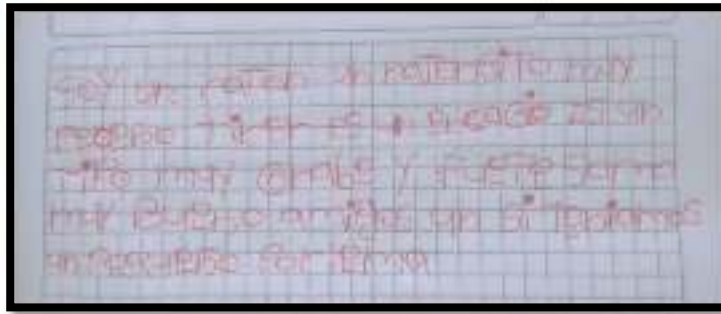


Figura 36. Fotografía, ejercicio de escritura P5. Fuente propia

- **Análisis final:** A partir de lo anterior se pudo identificar que P5 no ha generado hábitos de lectura y escritura diarios, ya que manifiesta que de vez en cuando lee cuentos que le gustan en casa y escribe cuando está en el colegio, asimismo solo termina los textos cuando es de su interés, solo lee y escribe en ocasiones pues no tiene momentos del día establecidos para realizar estas actividades. Además, P5 en los procesos de lectura está en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, de igual forma en los procesos de escritura se encuentra en esta misma etapa, ya que sabe diferencias grafemas al momento de leer; reconoce y escribe palabras completas de acuerdo con su sonido. Aunque se demostraron algunas dificultades nombradas anteriormente, como lo fueron sustituciones, inversiones y omisiones, P5 mostró gran interés y motivación por cada una de las actividades que se realizarían en los talleres.

Análisis de la entrevista P6

- **Ejercicio lectura:** En esta ocasión se tuvo en cuenta la edad de la participante para cambiar el cuento “Cuando el elefante camina” por “El cohete de papel”, esto permitió evidenciar que la participante realiza lectura silábica en palabras como “dispararlo” o “averiado” y al momento de querer leer estas palabras u otras que se le dificultaba leer por temor a equivocarse no continuaba leyendo, pues ella demostró

bastante timidez, teniendo un tono de voz muy bajo y manifestando que no deseaba leer más a lo que desistió y no terminó la lectura.

- **Ejercicio de comprensión lectora:** En este segundo momento también, se cambiaron las preguntas, pero la participante por miedo a equivocarse únicamente respondió 1 de 3 preguntas como se muestra a continuación:

1. ¿Cuál era la ilusión del niño?

Rta: P6 menciona que la ilusión del niño es tener un cohete.

2. ¿Qué disfrutaba hacer cada día el niño?

Rta: No responde.

3. ¿En qué se convirtió el niño cuando creció?

Rta: No responde.

- **Ejercicio de escritura:** Aunque P6 demostró temor al no querer equivocarse y al no querer realizar algo mal durante el dictado pues manifestaba no querer escribir, se posibilitaron los apoyos necesarios, como lo fue repetir la palabra o frase, dar un tiempo requerido de espera y no presionar, con el fin de que se cumpliera con la realización del ejercicio de manera satisfactoria, pues no se observan sustituciones, adiciones u omisiones, como se muestra en la siguiente imagen:

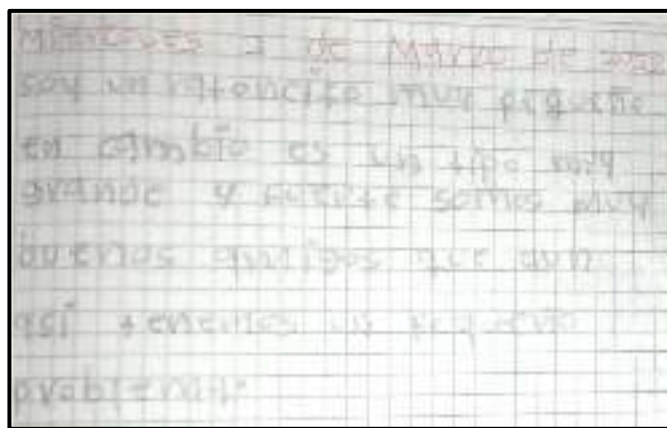


Figura 37. Fotografía, ejercicio de escritura P6. Fuente propia

- **Análisis final:** Teniendo en cuenta lo identificado anteriormente, se evidencia que para la P6 es muy complejo crear hábitos de lectura y escritura, pues manifiesta que no le gusta leer, ni escribir, solo en algunas ocasiones dedica tiempo para estas actividades y al

momento de iniciar la lectura o escritura de un texto no les da finalidad. En el proceso de lectura como en el de escritura P6 se encuentra en la etapa alfabética expuesta por Emilia Ferreiro, pues se evidencia que, aunque es tímida y demuestra inseguridad al leer en voz alta (por esta misma razón no contestó las preguntas de comprensión) demuestra que relaciona y comprende cada uno de los grafemas y palabras diferenciando así el sonido. Además, durante la entrevista se evidenció interés de la participante y su acudiente hacia los talleres, pues quieren fortalecer sus habilidades comunicativas y sobre todo sus procesos de lectura y escritura.

Análisis de la entrevista P7

- **Ejercicio lectura:** Al momento de realizar la lectura del cuento el participante manifestó que, en la pantalla, le salía un candado que no le permitía leer el cuento, por lo que se le pidió que trajera un texto que tuviera en casa; sin embargo, manifestó no tener y propuso leer una caja de tapabocas; luego encontró un libro de oraciones y las leyó. En este ejercicio se evidenció que el análisis de los procesos de lectura se dificultó puesto que, se desconocía el texto que P7 estaba leyendo y al ser un libro de oraciones es un tema no tan común para la edad y con un lenguaje complejo; sin embargo, se logró identificar que P7 realiza lectura vacilante, puesto que necesita hacer lectura mental para luego leer en voz alta con más confianza.
- **Ejercicio de comprensión lectora:** Por lo que se nombró en el punto anterior no se le realizaron preguntas de comprensión lectora.
- **Ejercicio de escritura:** Se evidencia que P7 comete algunos errores en el escrito como lo son, omisión en “ratosito”, sustitución en “som” e inversión en “se”; además, se observa que la persona quien lo estaba acompañando, en ocasiones tendía ayudar expresando “esa no es la letra”, es por esto que los educadores especiales en formación intervinieron para que no le ayudase más; no obstante, P7 logra culminar el dictado tal y como se observa en la siguiente imagen:

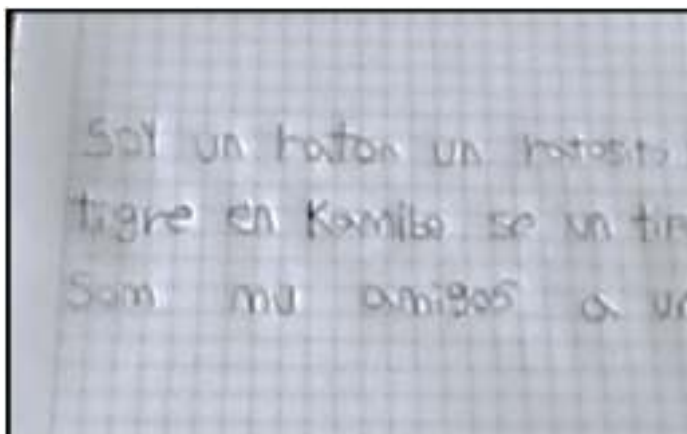


Figura 38. Fotografía, ejercicio de escritura P7. Fuente propia

- **Análisis final:** Teniendo en cuenta lo identificado anteriormente, se evidencia que P7 tiene hábitos de lectura y escritura pues establece momentos para leer o escribir, aunque prefiere buscar audiolibros sobre distintos temas y solo lee cuando tiene la disposición, pues repite las oraciones mentalmente para poder comprenderlas; al momento de escribir se evidencia que dedica tiempo para esta actividad en algunos momentos del día, no solo realiza los textos o trabajos que dejan en la escuela, sino también aquellos textos de su interés, asimismo los textos que inicia busca darles siempre finalidad. Por otra parte, P7 en sus procesos de lectura y escritura está en la etapa alfabética expuesta por Emilia Ferreiro, en la lectura identifica cada uno de los grafemas y los sabe diferenciar, asimismo en la escritura reconoce cada uno de los grafemas por su sonido y sabe combinarlos. Además, P7 demostró gran interés por participar en los talleres.

Análisis de la entrevista P8

- **Ejercicio lectura:** Durante el ejercicio P8 presenta una lectura fluida, comprensible y animada, no obstante, en algunas ocasiones los educadores especiales en formación le pidieron al participante que subiera el tono de la voz, esto debido a que bajaba el tono en medida que realizaba el ejercicio.

- **Ejercicio de comprensión lectora:** El participante demostró comprensión lectora, ya que recordaba los personajes y las acciones de estos, contestando todas las preguntas correctamente.

1. ¿Cuáles son los personajes del cuento?

Rta: P8 mencionó todos los personajes del cuento.

2. ¿Quién se tiró al agua cuando se asustó?

Rta: P8 respondió que el cocodrilo fue quien se tiró al agua.

3. ¿Quién asustó al elefante?

Rta: P8 respondió que el ratón fue quien asusto al elefante.

- **Ejercicio de escritura:** Para el ejercicio de dictado los educadores especiales en formación debían repetir las frases 2 veces al participante y este lograra completar las palabras, además se logra observar que P8 presenta omisiones (fuede-fuerte), inversiones (pequeño, escritura espejo: e.g, a-p), no deja espacios y además amplía la letra a medida que escribe tal y como se demuestra en la siguiente imagen:

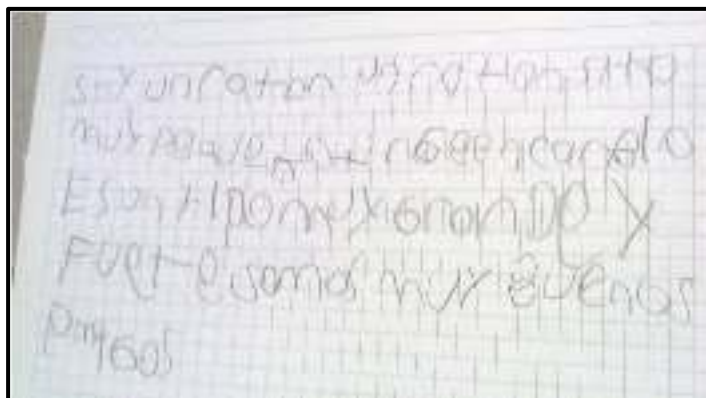


Figura 39. Fotografía, ejercicio de escritura P8. Fuente propia

- **Análisis final:** De acuerdo a lo anterior logramos evidenciar que P8 cuenta con hábitos de lectura por temas de su interés, contrario a la escritura por la cual no tiene un hábito establecido ni es del interés del participante, cumpliendo esta misma solo con tareas del colegio; además se logra apreciar que P8 se encuentra en la etapa alfabética de la lectura, contando con hábitos lectores desde pequeño y practicando la misma de manera constante con cualquier texto que encuentra en su entorno, por otro lado, para la escritura

se considera que P8 se encuentra en la etapa silábica, logrando combinaciones y grafemas correspondientes a la frase pero presentando omisiones, inversiones, aumento de tamaño en la letra y sin espaciado. Este análisis se da con base en base las etapas propuestas por Emilia Ferreiro. Teniendo esto en cuenta se considera que P8 cumple con los requisitos para ser partícipe de los talleres “Leyendo Aprendo”, puesto que se deben fortalecer sus procesos de escritura.

Análisis de la entrevista P9

Ejercicio lectura: la participante realiza la lectura de manera silábica y presentando inversiones en la misma, pero cuando se lograba dar cuenta de ello se corregía retomando la lectura nuevamente.

- **Ejercicio de comprensión lectora:** Contestó cada una de las preguntas de manera correcta realizando pausas para volver a recordar los personajes y sus acciones.

2. ¿Cuáles son los personajes del cuento?

Rta: P9 mencionó todos los personajes del cuento, repitiendo algunos mientras recordaba cuales eran los otros (cocodrilo, elefante, ratón, jabalí, elefante, oso, ratón...)

3. ¿Quién se tiró al agua cuando se asustó?

Rta: P9 respondió que el cocodrilo fue quien se tiró al agua al momento de asustarse.

4. ¿Quién asustó al elefante?

Rta: P9 respondió que el ratón fue quien asusto al elefante al final del cuento.

- **Ejercicio de escritura:** Durante el ejercicio de escritura los educadores especiales en formación debían repetir varias palabras de 2 a 3 veces para que la participante lograra completarla y aun así algunas quedaron incompletas como es el caso de la palabra (pequeño-pequeu), al igual se logra observar una inversión al finalizar esta palabra y otras como (un-un, ratón-arton, en cambio-mcambio), además presentó adiciones (tigre-tigete, amigos-gamigos) tal y como se presenta en la siguiente imagen:

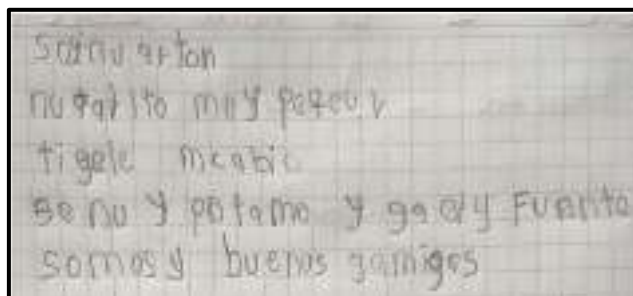


Figura 40. Fotografía, ejercicio de escritura P9. Fuente propia

- **Análisis final:** de acuerdo a las etapas propuestas por Emilia Ferreiro se logra identificar que P9 se encuentra en la etapa silábica correspondiente a la lectura, presentando inversiones y una lectura silábica que está en proceso de autorreconocimiento, logrando corregirse ella misma cuando se logra percatar, para la escritura se logra apreciar que P9 se encuentra entre la etapa silábica representando palabras con un solo grafema como (muy-y) o añadiendo más grafemas si la palabra es más grande como (pequeño-pequeu), al igual logra utilizar todos los grafemas en palabras como (somos) que se puede inferir conocía anteriormente. se puede concluir que P9 cumple con los requisitos para ser partícipe de los talleres “Leyendo Aprendo” contando con las bases necesarias en sus habilidades.

Análisis de la entrevista P10

- **Ejercicio lectura:** Durante el ejercicio de lectura P10 lo realizó de manera pausada, leyendo frases y dejando un tiempo antes de iniciar con la otra, pero en algunas ocasiones también se presentaba esta pausa entre palabras.
- **Ejercicio de comprensión lectora:** P10 demostró comprensión lectora, ya que respondió correctamente todas las preguntas.
 1. ¿Cuáles son los personajes del cuento?
Rta: P10 mencionó todos los personajes del cuento.
 2. ¿Quién se tiró al agua cuando se asustó?
Rta: P10 respondió que el cocodrilo fue quien saltó al agua en el cuento.
 3. ¿Quién asustó al elefante?
Rta: P10 respondió que el ratón fue quien asustó al elefante en el cuento.

- **Ejercicio de escritura:** Para el ejercicio de escritura los educadores especiales en formación debían repetir la frase 2 veces, para que la participante lograra concluir con su escritura, además se observa que no deja un espacio entre algunas palabras, pero en general presenta buenos niveles escriturales tal y como se encuentra en la siguiente imagen:

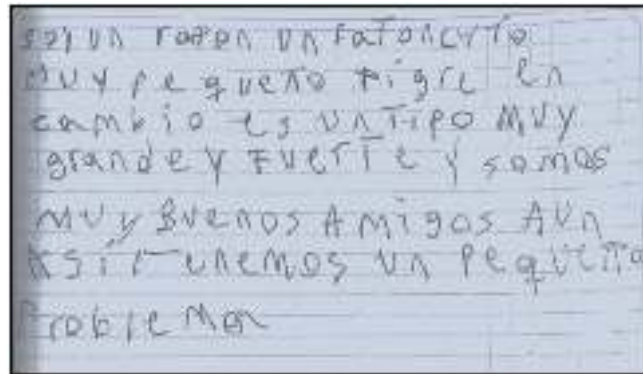


Figura 41. Fotografía, ejercicio de escritura P10. Fuente propia

- **Análisis final:** seguido de lo anterior logramos identificar que P10 cuenta con hábitos de lectura y escritura, terminando los libros y ejercicios de escritura ya sean académicos o no de forma autónoma, además en la habilidad de lectura P10 se encuentra en la etapa alfabética debido a que distingue los grafemas entre sí y lo realiza de manera correcta, pero presentando las pausas durante la lectura, entre más compleja sea la palabra o más larga mayor será la pausa que se realiza, por otro lado, en la escritura se encuentra en la etapa alfabética presentando una competencia escritural aceptable, en lo referido a lo presentando sobre las dificultades en la ortografía y espaciado siendo en general habilidades altas en los dos aspectos basándonos en las etapas de Emilia Ferreiro. Al igual la participante demostró bastante interés y emoción desde el primer momento que se habló de los talleres, pues le gusta escribir y leer, es por esto por lo que es admitida a los talleres de “Leyendo Aprendo” pues cumple con cada uno de los requisitos e interés.

Análisis de la entrevista P11

- **Ejercicio lectura:** La participante realiza lectura silábica con palabras desconocidas o largas como cocodrilo, jabalí y aterrorizado, además en ocasiones dejaba de leer porque le daba pena.

- **Ejercicio de comprensión lectora:** P11 contestó 2 de 3 preguntas, pues una la respondió de manera incompleta, tal y como se muestra a continuación, además contestó de manera muy concreta porque tenía pena de hablar.

1. ¿Cuáles son los personajes del cuento?

Respondió mapache, elefante, ratón (incompleto)

2. ¿Quién se tiró al agua cuando se asustó?

Cocodrilo

3. ¿Quién asustó al elefante?

Ratón

- **Ejercicio de escritura:** En el momento del dictado se repitieron las frases de dos a tres veces, sobre todo la última donde presentó mayor dificultad, pues se evidencia que realiza omisión de grafemas en las palabras “gande”, “fucte”, “teniamo” y substituyó en la palabra “promeda” tal y como se observa en la siguiente imagen:

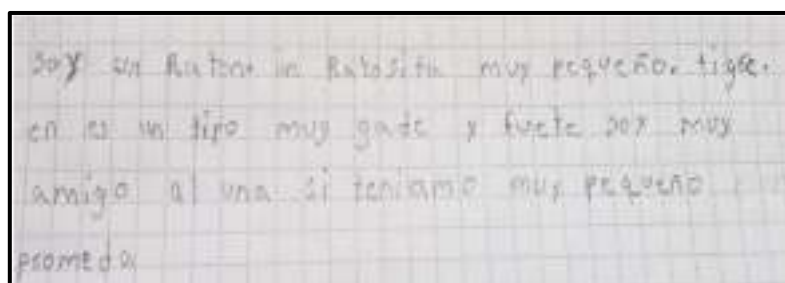


Figura 42. Fotografía, ejercicio de escritura P11. Fuente propia

- **Análisis final:** Con lo anterior se puede identificar que P11 tiene hábitos de lectura, pero priman los textos escolares, pues menciona que la mayoría de las veces solo lee lo que le dejan en el colegio; a su vez se identifica que no tiene hábitos de escritura, pues manifiesta que escribe casi siempre lo que le dejan en el colegio y lo que inicia por interés no lo termina porque confunde algunos grafemas. Además, se puede identificar que P11 en el proceso de lectura se encuentra en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, al igual que en el proceso de escritura, puesto que ya reconoce los grafemas y

las combinaciones, aunque se presentan errores frecuentes como omisiones, sustituciones y lectura silábica.

A continuación, se presentarán los datos obtenidos en los instrumentos de evaluación aplicados, donde se encontrarán tanto los análisis individuales como globales de los participantes; estos estarán divididos por las siguientes categorías:

- **Habilidades comunicativas:** mediado por las subcategorías hablar (comunicación verbal, no verbal y pautas de comunicación), leer (reconocimiento de las categorías de vocabulario, comprensión lectora y hábitos de lectura) y escribir (conciencia fonológica y coherencia escritural).
- **Participación:** mediada por las subcategorías de contexto escolar y contexto social.

Cabe resaltar que, dentro de los análisis globales, se tendrán en cuenta solo los 7 participantes que terminaron el proceso en la propuesta pedagógica, esto debido a que los demás participantes desertaron del proceso, por lo que no se podría realizar el análisis del contraste inicial y final de los talleres.

Análisis Instrumento de Evaluación de Habilidades Comunicativas

Tabla 4. Resultados – Habilidades comunicativas

Categoría	P	Resultados
Habilidad comunicativa		
Subcategoría	1	De los 3 talleres realizados para la habilidad del habla, P1 asistió a 2, donde al principio se observaba que en sus participaciones verbales en ocasiones cerraba sus ojos para no ver a los demás participantes y sentir más confianza. Asimismo, P1 tomó el liderazgo en actividades de comunicación no verbal y expresión corporal, donde además mencionó que quería hacer sola las actividades de mímica. También demostró liderazgo en actividades que incluían lectura en voz alta o argumentación de ideas teniendo un tono de voz adecuado; sin
Hablar: Mediado por los criterios de: Comunicación verbal, pautas de comunicación		

-
- y comunicación no verbal.
- embargo, en ocasiones al tener el liderazgo no respetaba el turno de sus compañeros y se le tenían que recordar las pautas de comunicación.
- Cabe resaltar que, en los talleres posteriores del módulo, P1 dejó de cerrar sus ojos al participar y se evidencia que tiene un discurso mucho más estructurado y fluido, pues cada una de las preguntas que se le realizan o las intervenciones de participación autónoma que tiene, las hace siguiendo el hilo conductor, sin cambiar abruptamente el tema. Empezó a respetar el turno de sus compañeros y levanta su mano cada vez que quiere participar, mostrándose no solamente motivado por las actividades de los talleres, sino por las intervenciones de sus compañeros, aunque su postura no es la adecuada en algunos momentos cuando manifiesta tener hambre.
- 2 De los 3 talleres realizados para la habilidad del habla, P2 asistió a 1 taller, por lo que no puede realizarse un análisis a profundidad. Sin embargo, cabe resaltar que en la presentación tuvo un tono de voz bajo, pero a medida que se sintió en confianza subió el volumen y expresó opiniones de manera autónoma, aunque no tuvo en cuenta el pedir el turno de la palabra.
 - 3 De los 3 talleres que se realizaron en esta habilidad, P3 asistió a 2, donde se pudo evidenciar que al inicio su tono de voz era bajo, su comunicación no verbal demostraba timidez y manifestaba constantemente que no le gustaba participar. En los talleres posteriores se pudo observar que P3 empezó a tomar el liderazgo en algunas actividades, sobre todo en las relacionadas con el arte, además subió su tono de voz y empezó a expresar sus ideas, relacionando sus actos verbales con la expresión corporal, respetando además el turno de sus compañeros, escuchando a los demás participantes y recordando a los demás las pautas de comunicación.
 - 4 De los 3 talleres realizados específicamente de la habilidad del habla, P4 asistió a todos evidenciándose que al momento de hablar y dar sus opiniones demostró timidez, un tono de voz bajo y en ocasiones no se le comprendía, además se desviaba del tema y no seguía instrucciones.

Por otra parte, se identifica que P4 en algunas ocasiones no escuchaba atentamente las opiniones de los demás y tampoco respetaba turnos, pues cuando se realizaba una pregunta a todo el grupo no pedía la palabra y quería ser el primero en responder. De igual forma no tenía una postura adecuada, ya que en la mayoría de los talleres se recostaba sobre la mesa y se disgustaba al mencionarle la situación.

En los talleres posteriores del módulo P4 empezó a subir su tono de voz, a pedir la palabra respetando la de sus compañeros, además usaba actos no verbales para comunicarse, tales como señalar, bostezar para decir que tenía hambre, usar expresiones faciales de felicidad y desagrado.

- 5 De los 3 talleres realizados para la habilidad del habla, P5 asistió a los 2, evidenciándose que al momento de hablar y dar sus opiniones demostró timidez pues usó un tono de voz bajo, desviando su mirada a la hora de hablar o cerrando sus ojos. P5 socializó y dio respuestas cortas de “sí y no” a las preguntas que se le realizaron, por ejemplo, al momento de preguntar gustos e intereses respondió sin extenderse, solo aspectos puntuales como que le gusta dibujar y pintar.

Por otra parte, se identifica que P5 escucha atentamente las opiniones de los demás y respeta turnos, pues cuando se realiza una pregunta a todo el grupo él alza la mano esperando a que sea su momento de responder; sin embargo, en pocas ocasiones toma la iniciativa por sí mismo de participar y en ocasiones no lleva el hilo conductor de las conversaciones.

En los posteriores talleres se observó que P5 tomó más confianza pues ya no demuestra tantos nervios y timidez a la hora de hablar, no quita la mirada y además se evidenció que en actividades realizadas por equipos tomó el liderazgo para hablar entre sus compañeros; sin embargo, es necesario seguir trabajando el tono de voz.

Es pertinente resaltar que, en los últimos talleres con diferentes preguntas orientadoras, P5 ha argumentado sus respuestas, asimismo demostró en diferentes momentos autonomía al querer participar y con un tono de voz más alto.

- 6 De los 3 talleres realizados en la habilidad del habla, P6 asistió a los 3, observando que en un inicio se le vio con bastante timidez y nervios para hablar ante todos, lo que dificultaba su expresión verbal. Sin embargo, P6 empezó a tener confianza expresando sus opiniones, pues en una ocasión manifestó que una forma de comunicación verbal también es escribir mensajes, de igual forma durante los talleres recordaba y hacía énfasis en las pautas de comunicación, como el no cambiar de tema o prestar atención, evidenciándose que P6 escucha atentamente las intervenciones de sus compañeros, sin interrumpir y alzando la mano si desea socializar una idea poniendo en práctica las pautas. Además, se observó que en cuanto a su comunicación no verbal P6 demuestra bastante timidez al momento de expresarse corporal y gestualmente, pues al momento de realizar una mímica y realizar gestos frente al espejo, se tuvo que motivar y apoyar en reiteradas ocasiones. Durante el desarrollo de los posteriores talleres, P6 demostró una participación más fluida en las actividades, pues específicamente en una ocasión al dividirse en grupos P6 tomó el liderazgo, expresó sus opiniones con un poco de timidez, pero autónomamente decidió participar.
- 7 De los 3 talleres realizados en la habilidad del habla, P7 asistió a 2, en los cuales se evidenció que tiene un buen discurso, ya que es estructurado; sin embargo, en ocasiones tiende a no participar activamente o con un tono de voz muy bajo. Posteriormente, al ir adquiriendo más confianza a la hora de participar empezó a tener un buen manejo de la voz, manifestando dudas a los educadores especiales en formación, por ejemplo, si no comprendía el paso a paso de una actividad. De igual forma, se evidencia que P7 presenta coherencia en sus conversaciones y respuestas, pues en una actividad donde debían crear una historia, P7 dio continuidad a está siguiendo el hilo conductor. Así mismo, se observó que tiene una actitud de escucha frente a las intervenciones de sus compañeros y a partir de esto les realiza preguntas u opina acerca de lo que comentan.

Durante la realización los talleres posteriores en el desarrollo de la propuesta pedagógica, se evidencia que P7 responde a interrogantes de manera autónoma y con coherencia en su discurso, subió su tono de voz para todas las intervenciones, también participa desde los diferentes temas que le interesan, como lo hizo al responder qué era un huracán dando sus propias opiniones y argumentando estas mismas.

- 8 De los 3 talleres realizados específicamente de la habilidad del habla, P8 asistió a los tres talleres observándose que, se ha evidenciado que P8 no le gusta compartir o realizar actividades con los compañeros, queriendo ser el primero en ordenar el cuento, en leerlo o en realizar la actividad y cuando no logra hacerlo, se molesta. Al igual que si alguna de estas actividades es de competencia o alguien puede ser el primero en lograrla, P8 intenta ser el ganador y de no serlo no deja que ningún compañero lo haga, impidiendo que el ejercicio continúe, además en algunas ocasiones no levanta la mano y solo da su idea sin respetar el turno y se extiende dando ejemplos o situaciones de su vida cotidiana.

No obstante, al momento en que se realizan preguntas, es uno de los participantes que con más frecuencia levanta la mano y brinda su opinión con un tono de voz alto que luego va bajando poco a poco hasta finalizar su intervención; durante estos momentos de participación P8 se muestra muy animado y participativo como en el taller de “mi mundo en palabras” que quiso dirigir por un momento dando en las indicaciones, además de querer hablar y expresarse en cada uno de los tres talleres. P8 demuestra interés por dar a conocer sus opiniones al resto del grupo, por ejemplo, dando ideas de lo que para él es la comunicación y cuáles son las emociones, también muestra gran interés por seguir participando en cada una de las actividades, tomando el liderazgo de los trabajos en grupo, se debe resaltar que, aunque P8 le gusta participar y realizar las diversas actividades se debe trabajar con el control de emociones y el trabajo en equipo, dando la oportunidad y explicando porqué la actividad deben hacerla entre todos, al igual que realizar otras estrategias en que sea esencial el trabajo conjunto.

- 9 De los 3 talleres realizados específicamente de la habilidad del habla, P9 no logró asistir al último ya que se encontraba enfermo, se evidencia que al momento de intervenir P9 lo hace en voz baja, cerrando los ojos y agachando la cabeza. Durante los últimos talleres de la habilidad del habla, se evidenció mayor participación y aunque sus respuestas eran de manera concreta y corta “sí” o “no”, o palabras que hicieran referencia a su intervención por ejemplo en los gustos e intereses, “jugar”, “princesas”. Por otra parte, se observó que P9 respeta turnos y levanta la mano cuando desea realizar una intervención, aunque estas sean cortas y con timidez al momento de terminar su respuesta da a entender que se siente feliz de lograr participar, levantando la cabeza y mostrando una sonrisa de satisfacción de ser escuchado por sus compañeros y realizar las diversas actividades. Durante el avance de los talleres P9 logra tomar mayor confianza a la hora de participar, levantando más la mano, realizando intervenciones más largas y expresándose mejor, además de usar un tono de voz más alto, no obstante, aunque se den estos avances tan significativos se debe seguir trabajando en esta habilidad.
- 10 De los 3 talleres realizados específicamente de la habilidad del habla, P10 manifestó gran interés por participar de las diferentes actividades que se realizarían, presentándose muy enérgicamente y dando más datos de los que se habían preguntado, siendo muy expresivo y dando respuestas extensas a las preguntas. De igual manera P10 muestra gran interés por participar en las diferentes actividades, también escucha las opiniones de los compañeros siguiendo las pautas comunicativas, levanta la mano para respetar los turnos y brinda sus puntos de vista sobre las diferentes preguntas que se realizan, de igual forma toma la iniciativa de querer escribir o expresar más opiniones, de tomar el liderato en los grupos. De igual forma se logró evidenciar que en los posteriores talleres P10 tomo mayor confianza hablando con mayor fluidez, expresándose mejor, dando su opinión de por qué le gusta participar en los talleres, qué actividades le gustaron más, qué le gustaría realizar en futuros talleres, también demostrando un gran interés, autonomía y motivación por seguir asistiendo a

“Leyendo Aprendo”; del mismo modo le gusta compartir con el resto de compañeros y su mamá los aprendizajes que adquirió durante el proceso de las actividades.

- 11** De los tres talleres realizados para la habilidad del habla, P11 asistió a 2, donde se pudo observar que es muy tímido, habla en un tono de voz muy bajo y sólo cuando se le pregunta, limitándose a contestar solo “sí” o “no” en sus intervenciones. Debido a su tono de voz bajo, sus compañeros no le entienden y hay que preguntarle en 2 o 3 ocasiones más, para que los otros participantes lo puedan escuchar. Se logró observar que, en los talleres de comunicación no verbal y expresión corporal, tuvo pena al pasar al frente para realizar las actividades y necesitó de la ayuda de los educadores especiales para participar imitando las acciones de la mímica.

Cabe resaltar que, en los talleres posteriores del módulo, P11 empezó a subir su tono de voz, pues mencionaba que ya sentía más confianza con sus compañeros y profesores, además de sentirse motivado por las actividades que se presentaban. Levantaba la mano cada vez que quería participar, estructurando su discurso y siguiendo una conversación fluida, tanto con sus profesores, como con sus compañeros, demostrando así interés por todas las intervenciones y respetando siempre los turnos al hablar. De igual manera, mejoró su postura, pues antes debido a su timidez era cabizbajo, ahora se mueve por diferentes espacios o mantiene la cabeza en alto, identificando su cuerpo como medio de expresión.

A partir de la información anterior, se pueden identificar diferentes avances en la habilidad del habla de cada uno de los participantes, teniendo en cuenta cada una de las categorías abordadas en el módulo realizado. Por ejemplo, en la comunicación verbal se demostró que 4 de los participantes en el inicio del proceso presentaban dificultades en este criterio, pues no expresaban sus ideas u opiniones, ni tenían un discurso fluido ya que acudían a sus padres o cuidadores. Ahora bien, en el proceso final de todos los talleres, se constata

que todos los participantes expresaron sus ideas y mantuvieron discursos fluidos en sus intervenciones.

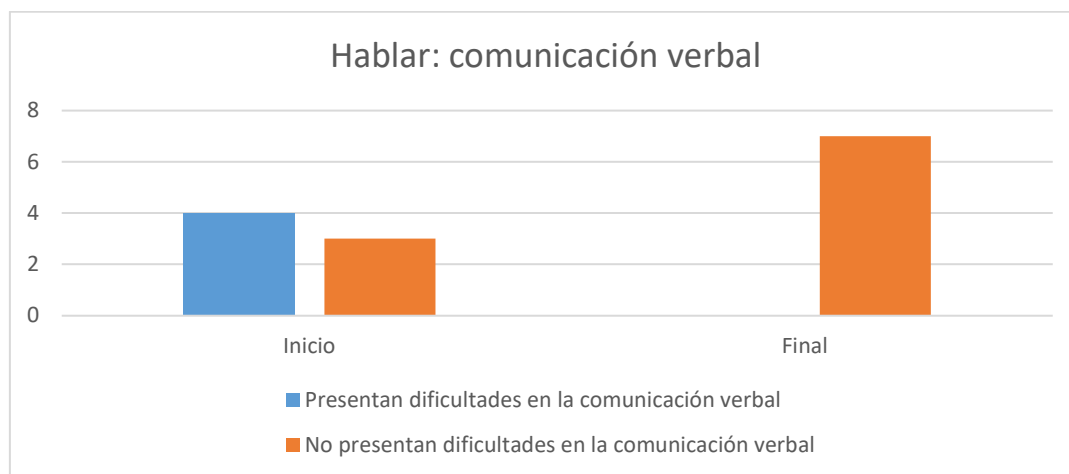


Gráfico 1. Análisis habilidad comunicativa hablar: comunicación verbal. Fuente propia

En cuanto a el criterio de pautas de comunicación se percibió que, en el inicio de los talleres, 6 de los 7 participantes presentaban dificultades con las pautas de comunicación, pues hablaban con un tono de voz muy bajo, no tenían coherencia en sus respuestas y no respetaban los turnos para pedir la palabra. Mientras que al final del proceso se ve un cambio en los resultados, pues 6 de los 7 participantes empezaron a poner en práctica estas pautas, levantando la mano para pedir la palabra, prestando atención, respetando la opinión de sus compañeros y utilizando un tono de voz adecuado para el espacio y la intervención.

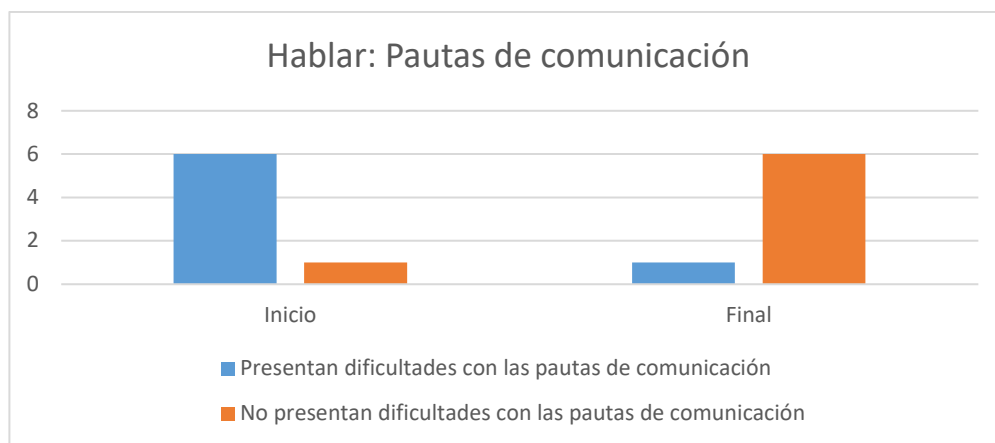


Gráfico 2. Análisis habilidad comunicativa hablar: pautas de comunicación. Fuente propia

Asimismo, se realizó un análisis del criterio de la comunicación no verbal, donde se identificó que 3 de los 7 participantes presentaban dificultades con la comunicación no verbal, debido a que no identificaban que el cuerpo también es un medio de expresión, descuidando sus gestos o posturas; puesto que no relacionaban su expresión gestual con su expresión verbal. Cabe señalar que, aunque durante la ejecución de los talleres pedagógicos se trabajó este criterio, en el análisis realizado no se observan transformaciones en este aspecto, porque aun cuando reconocieron el cuerpo como medio de expresión, olvidaban en ocasiones relacionar la expresión verbal con la expresión gestual, por ejemplo al preguntarles cómo había estado la semana respondían “bien”, pero no lo demostraban en sus gestos, es por esto que se debe seguir fortaleciendo la comunicación no verbal.

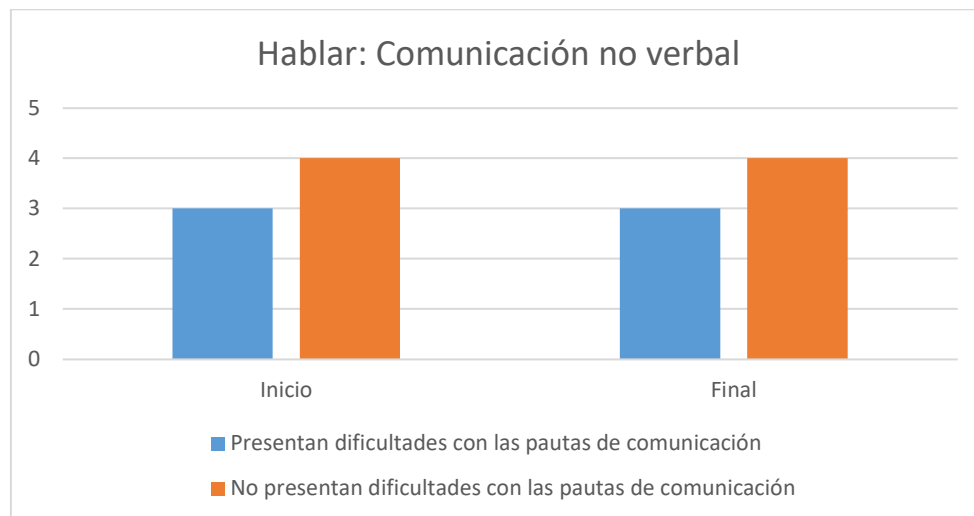


Gráfico 3. Análisis habilidad comunicativa hablar: comunicación no verbal. Fuente propia

- Subcategoría Leer:** Mediado por los criterios de: Categorías de vocabulario, comprensión lectora y
- 1** De los 3 talleres realizados para la habilidad de leer, P1 asistió a los 3, donde además también asistió a la salida pedagógica “Vamos a la FILBO”. Se evidencia que P1 siempre se ha interesado en la lectura, en cuanto a las categorías de vocabulario las reconoce e incluso explicó a sus compañeros qué categorías conocía, nombrando animales y útiles escolares. Referente a la lectura, P1 siempre se ha caracterizado por participar en cada uno de los talleres leyendo en voz alta, respondiendo a cada una de las preguntas de comprensión, identificando personajes, lugares y sucesos, además de realizar asociaciones entre las imágenes

hábitos de
lectura.

y el texto. Asimismo, se ha caracterizado por tener hábitos de lectura, leyendo cosas de su interés y ahora, manifestando que su género literario favorito es el de aventura.

Cabe resaltar que, tanto en la entrevista inicial como en los primeros talleres, P1 leía de manera silábica, sobre todo palabras que tenían /r/, /b/, /d/, /ch/ y /ñ/, sin embargo, se logró observar en los talleres posteriores a este módulo que P1 fortaleció sus procesos de lectura, pues tanto en los textos presentados en “Lectura Fácil”, como en los cuentos que se leyeron en los rincones, reconoció el sonido de cada una de las letras del abecedario y leyó de manera fluida. Con lo anterior, se puede evidenciar que, aunque P1 ya se encontraba en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, se logró fortalecer este proceso.

- 2 De los 3 talleres que se realizaron para la habilidad de escritura, P2 no asistió a ninguno, no obstante, de los talleres que sí logró estar presente se observa que P2 muestra interés por la lectura siempre y cuando esta le llame la atención o no presenten palabras complejas y desconocidas. De los talleres asistidos se logra analizar que P2 se encontraba en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, presentando lectura silábica solo en palabras que no conocía. Cabe resaltar que no se pudo seguir analizando el proceso debido a que no siguió asistiendo a los talleres por situaciones personales.

- 3 A partir de los 3 talleres desarrollados en relación con la habilidad de la lectura, P3 asistió a 2, en donde se pudo observar que P3 expresaba ejemplos de palabras las cuales las relacionaba con la respectiva categoría de vocabulario. Asimismo, no tuvo ninguna dificultad en realizar asociación de imágenes con palabras y al momento de leer un cuento adaptado en “Lectura fácil”, se observó una lectura más fluida con un tono de voz adecuado, identificó los personajes y los lugares donde se desarrollaba la historia. Del mismo modo, P3 demuestra hábitos de lectura, expresando que le gusta leer textos desde su interés, específicamente todo lo relacionado al anime.

Es importante reconocer que en la entrevista inicial y en los primeros talleres que se desarrollaron P3 manifestó que le gusta leer, aunque durante la lectura mostraba temor por confundir grafemas y equivocarse, por lo que en ocasiones realizaba algunas pausas entre oraciones donde no había signos de puntuación; sin embargo, se observó avances durante el proceso, pues al momento de usar cuentos e historias en “lectura fácil” lee de una manera más fluida, reconociendo cada una de las combinaciones de sílabas y leyendo textos completos. A partir de lo anterior, se reconoce que P3 continúa en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro y que se fortalecieron sus habilidades en la lectura como la asociación de palabra con imagen, reconocimiento de categorías de vocabulario e identificación de personajes en los textos.

- 4 De los 3 talleres desarrollados en relación a la habilidad de la lectura, P4 asistió a 2, donde relacionó sus intereses con las diferentes categorías en el tablero de vocabulario, por ejemplo, socializó su comida favorita y que esta pertenece a la categoría de comida. P4 pudo realizar asociación palabra- imagen con objetos relacionados a su cotidianidad, aunque se demoraba en leer la palabra y lo hacía de manera silábica.

Incluso al momento de leer las páginas del cuento adaptado en lectura fácil, realizó pausas durante el texto. Cabe resaltar que no se pudo seguir analizando el proceso debido a que no siguió asistiendo a los talleres por situaciones personales.

- 5 De los 3 talleres desarrollados sobre la habilidad de leer y a los cuales P5 asistió a todos, se pudo evidenciar que manifestaba sus intereses relacionándolos con las diferentes palabras que estaban en el tablero de vocabulario el cual está dividido en diferentes categorías como animales, medios de transporte, comidas, personajes, lugares y acciones, teniendo diferentes palabras e imágenes correspondientes a estas, por ejemplo, socializó que su comida favorita es la hamburguesa y que esta pertenece a la categoría de comida. Asimismo, al momento de evidenciar que categoría continuaba y que palabras estaban dentro

de estas, P5 junto a sus demás compañeros pudieron realizar asociación de imagen con palabra, leyendo en voz alta cada una de estas. Además, en una actividad en la cual se hizo un bingo de palabras, algunas de estas fueron león, avión, sirena, arroz, iglesia; entre otras, vocabulario que está dentro de categorías como animales, comida, personajes, medios de transporte y lugares. Se pudo observar que P5, aunque se demoraba en encontrar y leer la palabra al final lo lograba, al igual que en la lectura de un cuento adaptado en “Lectura fácil”, P5 identificó los personajes y lugares que se mencionó en el texto, los cuales fueron Alondra (personaje) y castillo (lugar).

Cabe aclarar que tanto en la entrevista inicial como en los primeros talleres, P5 leía de manera silábica, pues se le dificultaba leer fonemas como /r/ y /d/ y realizaba pausas entre palabras; no obstante, durante posteriores talleres se demostró que P5 al momento de leer las páginas de un cuento realizó una lectura más fluida, aunque realizó algunas pausas durante el texto, dio fin a cada una de las páginas que iniciaba y manifestó que los géneros literarios que más le llaman la atención son los de terror y fantasía; sin embargo, en una ocasión que se le realizó una pregunta de comprensión lectora P5 no respondió, dando a conocer que es necesario continuar fortaleciendo este aspecto. Teniendo en cuenta lo anterior es pertinente mencionar que, aunque P5 ya se encontraba en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, sus procesos de lectura como el leer textos completos, identificación de aspectos importantes de un texto y relación entre fonemas y grafemas se vieron fortalecidos durante el desarrollo de la propuesta pedagógica.

- 6 De los 3 talleres realizados para la habilidad de lectura, P6 asistió a 1, reflejando temor por leer en voz alta ante los demás compañeros, a pesar de lo anterior, se evidencia que, al construir espacios de confianza, P6 toma el liderazgo por realizar la lectura de distintas palabras y textos en “Lectura fácil” que se proponen durante las actividades, contestando así preguntas de comprensión lectora en donde reconoce personajes y lugares donde se desarrolla la historia.

Es importante dar referencia a lo que se identificó en la entrevista inicial y en los primeros talleres, pues P6 leía de manera silábica, demostrando bastante inseguridad y temor al leer, manifestando además que no le gusta leer. Durante los talleres posteriores de este módulo, P6 al motivarlo lee de manera fluida, aunque sigue manifestando que no tiene hábitos de lectura. A partir de lo anterior, se evidencia que P6 continua en la etapa alfabética de Emilia Ferreiro y aunque se evidencian avances en la lectura silábica, cuando son textos largos aún se presentan pausas, lo que deja como inferencia que se motiva más por los textos adaptados en “lectura fácil”.

- 7 De los 3 talleres realizados, P7 asistió a 2 y se pudo evidenciar que conoce diferentes categorías de vocabulario como animales y comida, además P7 propuso la categoría programas de TV, de igual manera ubica diferentes palabras en las categorías, asociándolas con las imágenes presentadas y relacionando con diferentes aspectos del día a día, como con la categoría de comida.

P7 responde a las preguntas de comprensión lectora debido a que identifica los personajes, lugares y sucesos que trascienden durante las historias o cuentos en “Lectura fácil” presentados durante los talleres. En referencia a sus hábitos de lectura se evidencia que P7 lee diferentes temas de su interés en su día a día, pues en varias ocasiones en los talleres manifiesta datos curiosos que ha leído sobre ciencia o tecnología y expresó que su género literario favorito es el de terror y le interesa leer anime.

Es importante resaltar que, en la entrevista inicial se evidenció que P7 presenta lectura vacilante puesto que, antes de realizar lectura en voz alta, lee mentalmente. P7 continua en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro y aunque se identificó que no omite ningún grafema al momento de leer y termina cada uno de los textos que inicia, sigue teniendo lectura vacilante. Por lo anterior, es necesario seguir trabajando el proceso de lectura, para que poco a poco lea en voz alta sin tener que leer primero mentalmente.

- 8 A partir de los 3 talleres realizados en relación a la habilidad de lectura y a los cuales P8 asistió, se logró evidenciar que P8 brindó su opinión en cuanto a lo que

era categoría y lo que era vocabulario, al igual que durante la actividad de identificación de qué elemento no correspondía a la categoría, demostró gran agilidad de responder con rapidez dándole puntos a su equipo, además al momento de jugar bingo de palabras, P8 demostró iniciativa al explicarle a sus compañeros cómo se jugaba, para un posterior taller, P8 dio a conocer la tarea que había realizado sobre nuevas categorías de vocabulario, leyendo en voz alta a todos los compañeros, también cabe resaltar que P8 quería leer todos los cuentos de los rincones y expresó que su rincón favorito fue el de terror.

Cabe resaltar que P8 ya contaba con hábitos de lectura desde la entrevista, leyendo de manera fluida y realizando entonaciones, de igual forma, esta habilidad se vio nutrida durante los diferentes talleres, aunque P8 ya se encontraba en la etapa alfabética de lectura propuesto por Emilia Ferreiro los talleres brindaron mayor motivación, fortalecimiento y un incremento de interés por otro tipo de historias, como terror, aventura y fantasía.

- 9** A partir de los 3 talleres desarrollados en relación a la habilidad de lectura y a los cuales P9 no asistió a los dos últimos, pues no continuara con el proceso, sin embargo en el primer taller de la habilidad de lectura que si asistió, se logró evidenciar que logro seguir los cuentos en lectura fácil, ordenarlos por título, imagen, personajes y contenido, además de leer las indicaciones en lectura fácil que se presentaron para realizar el origami, logrando así seguir de manera correcta y atenta los diferentes pasos.

Posteriormente se pudo evidenciar que P9 se encontraba en la etapa silábica propuesta por Emilia Ferreiro, no obstante, no se lograron recoger más datos además de los obtenidos en la entrevista y el primer taller comentado anteriormente, esto debido a que P9 no continuó con el proceso de los talleres “Leyendo Aprendo”.

- 10** A partir de los 3 talleres desarrollados en relación con la habilidad de lectura y a los cuales P10 asistió, se logró evidenciar que P10 realiza pausas al momento de leer, se mostraba un poco tímido si no sentía seguras sus respuestas o coherentes. Pero en algunos talleres expresaba los diferentes intereses que tenía por la

comida, lugares y animales de acuerdo con el tablero de vocabulario, además junto a los demás participantes, logró realizar asociación de imágenes con palabras, leyendo en voz alta cada una de estas. De igual forma durante el bingo encontraba de manera rápida las palabras, por otro lado, logró identificar los personajes y lo que sucedía en la historia del cuento adaptado en lectura fácil, de la misma manera P10 logró seguir los diferentes pasos del origami, además de leer algunos de estos en voz alta para sus compañeros.

Cabe resaltar que P10 en la entrevista inicial y durante los talleres se encuentra en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro sobre la lectura, pues se evidencia que el participante logra realizar una lectura más fluida, aun así se debe seguir trabajando en esta habilidad, puesto que durante el proceso ha demostrado interés por mejorar cada vez más, se ve inmerso en su deseo de querer leer otros cuentos, en querer participar cada vez más y compartir con todo el grupo las cartas o fragmentos de escritos que por sí mismo realiza.

- 11 De los 3 talleres realizados para la habilidad de leer, P11 asistió a los 3 y con esto se logró observar que P11 identifica las categorías de vocabulario y ubica diferentes palabras en estas, además aportó nuevos ejemplos de palabras al tablero de categorías que se realizó. De igual forma, se observó que P11 en el primer taller de este módulo leyó de manera silábica y en un tono muy bajo, pero participó activamente contestando preguntas acerca de los personajes, lugares o sucesos de los textos que se presentan.

Es importante resaltar que en los siguientes 2 talleres del módulo y en los talleres posteriores a este, P11 se motivó más por leer en diferentes actividades y utilizó un tono de voz más alto, donde además en palabras que se le dificultan debido a su extensión de 4 sílabas o más, infiere de las imágenes para concluir la lectura. De igual forma, se evidencia que P11 se motiva más con lecturas que contienen frases cortas, pues donde más participó y donde más motivado se le vio, fue en los espacios donde se utilizaban portadores de texto adaptados en lectura fácil, ya que leía de manera más fluida y finalizaba más rápidamente; mientras que en los rincones de lectura donde se utilizaron cuentos cortos, pero no adaptados,

leyó solamente las 3 páginas que se le solicitaron. De lo anterior, se puede evidenciar que, aunque P11 ya se encontraba en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, se logró fortalecer este proceso, reconociéndose también que la lectura fácil funcionó como estrategia de accesibilidad cognitiva y como herramienta de comprensión lectora, puesto que se le facilitó contestar asertivamente a preguntas referentes a textos adaptados en “Lectura fácil”.

Con base en la información anterior, se puede observar una evolución en la habilidad de leer de cada uno de los participantes teniendo en cuenta cada una de las categorías abordadas en el módulo realizado. Por ejemplo, en el reconocimiento de las categorías de vocabulario se evidenció que ninguno de los participantes sabía lo que eran estas; pues sólo algunos reconocían lo que significaba “categoría” o “vocabulario” como conceptos separados; sin embargo, luego de la explicación y las actividades que se plantearon, todos los participantes reconocieron categorías como personajes, lugares, géneros musicales o deportes y nombraron ejemplos de cada una de estas; esto se logró observar también en los siguientes talleres, pues en la creación de historias utilizaban las palabras pertenecientes a algunas categorías de vocabulario.

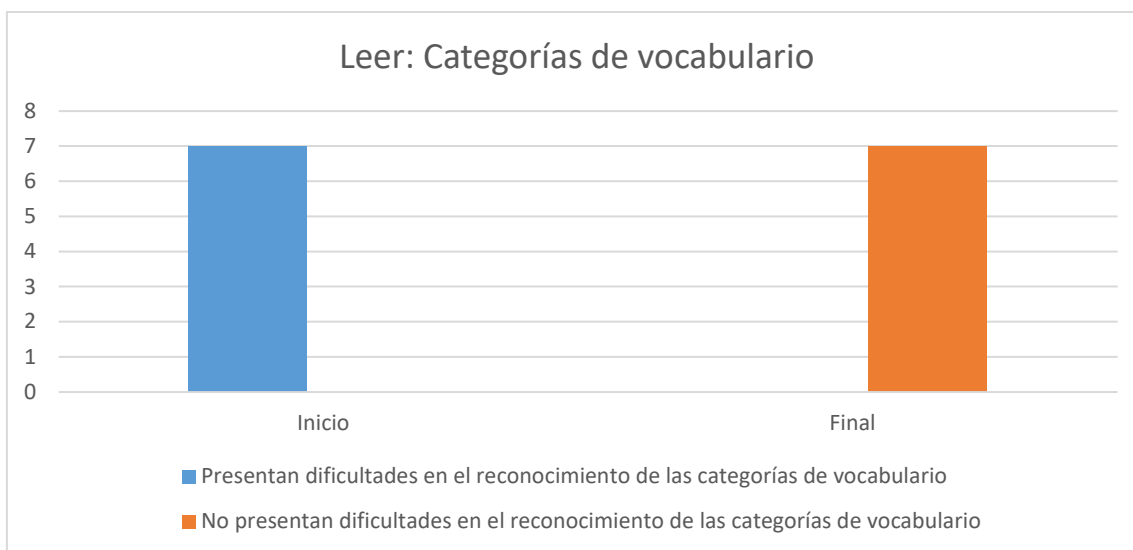


Gráfico 4. Análisis habilidad comunicativa leer: categorías de vocabulario. Fuente propia

Referente al criterio de comprensión lectora se pudo reflejar que, al inicio del desarrollo de los talleres pedagógicos, 3 de los 7 participantes presentaban dificultades, lo que se evidenció en que, al momento de hacer preguntas referentes a textos, no se identifican los respectivos personajes, lugares o sucesos; ni se realizaban inferencias del texto. Posteriormente, durante los últimos talleres, se pudo observar un avance, pues 5 de los 7 participantes comenzaron a responder de manera asertiva las preguntas que se realizaban en relación con las historias y cuentos que se leían en las actividades; además, algunos participantes comentaban diferentes datos que leían sobre textos de su propio interés.

Se identificó que debido al uso de la lectura fácil como herramienta, hubo una mayor comprensión lectora, puesto que se dio paso a la comprensión de ideas complejas y el pensamiento abstracto que son categorías planteadas del funcionamiento intelectual propuestas por Schalock et al (2021), es así como los participantes respondieron preguntas literales como por ejemplo “¿Cuál es el personaje principal de la historia?” y preguntas inferenciales como “¿Cuál era el sueño que quería cumplir el personaje principal?”, siendo una pregunta que no se encontraba específicamente en la historia y necesitaba de un proceso de análisis. A través del trabajo en equipo los participantes respondieron cada una de estas preguntas y se permitió la creación de un espacio para la resolución de problemas, además lograron realizar inferencias de los apoyos visuales presentados durante las actividades desarrolladas, por ejemplo durante el taller “rincones de lectura” se realizaron preguntas orientadoras frente a las imágenes que se encontraban en los cuentos y los participantes debían relacionar dicha imagen con lo que sucedía en la historia. Por otro lado, se reconocen las sílabas para la construcción de palabras permitiendo comprender el significado de estas.

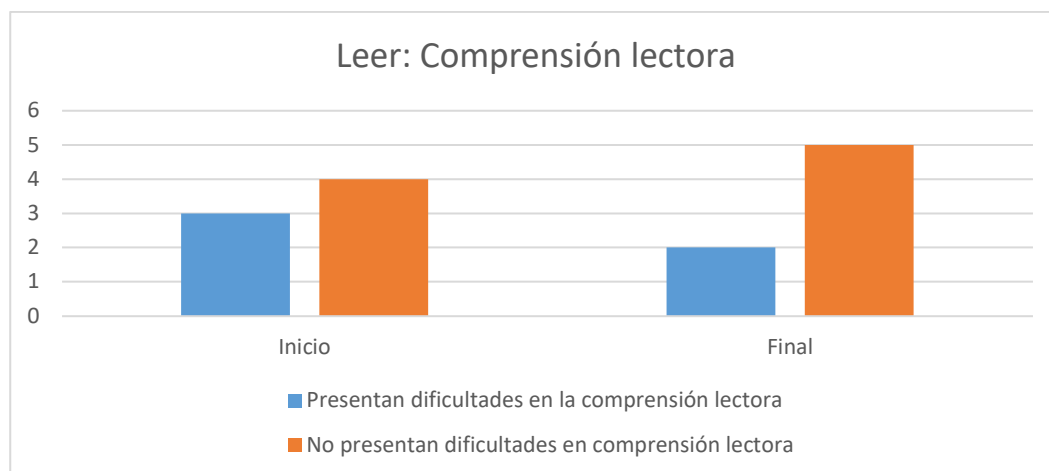


Gráfico 5. Análisis habilidad comunicativa leer: comprensión lectora. Fuente propia

Respecto al criterio de hábitos de lectura, con los datos del inicio del proceso se reveló que 3 de 7 participantes no tenían hábitos de lectura, pues manifestaban que no les gustaba leer y sólo leían los textos del colegio porque “les tocaba”. Durante la ejecución de los talleres pedagógicos se puede resaltar que todos los participantes se interesaban por leer los textos planteados, sobre todo los que estaban adaptados en lectura fácil; sin embargo, no se observó un cambio frente a los hábitos de lectura, puesto que los 3 participantes manifestaban que no había motivación en casa por la lectura.

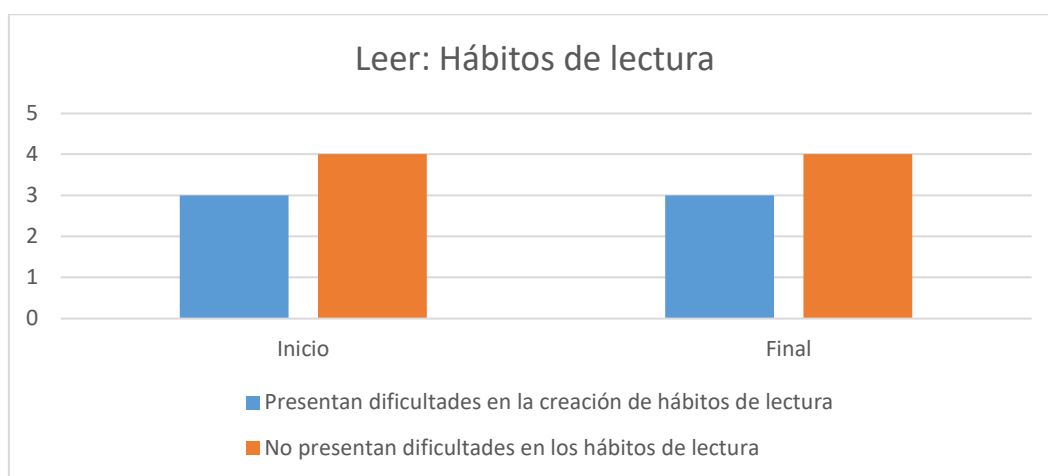


Gráfico 6. Análisis habilidad comunicativa leer: hábitos de lectura. Fuente propia

Además de los análisis obtenidos en cada una de las subcategorías, es importante resaltar el avance frente a la lectura, pues, aunque todos los participantes ya se encontraban en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro; se reflejaron disminuciones en los errores más frecuentes de la lectura, como en lectura silábica o en lectura vacilante. Cabe mencionar que es un proceso continuo que se debe seguir fortaleciendo, pues se evidenció que si los textos están adaptados en lectura fácil se realiza una lectura más fluida.

- Escritura:** Mediado por los criterios: Conciencia fonológica y coherencia de la escritura
- 1 De los 4 talleres propuestos para este módulo de escritura, P1 no asistió a ninguno, ya que no continuó con el proceso por motivos personales; sin embargo, aunque ya se encontraba en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, se pudo observar un avance en este proceso de escritura, pues durante el desarrollo de los talleres anteriores se evidenciaba que en cada actividad en la que escribía daba un inicio y final al texto, además de darle un hilo conductor, donde también evidenció que en los ejercicios escriturales como cartas o historias con el tablero de vocabulario, las adiciones que presentaba disminuyeron significativamente, pues amplió su vocabulario.
 - 2 De los 4 talleres realizados para la habilidad de escritura P2 no asistió a ninguno, aun así, de los talleres que, si participó, se evidenció que presentaba inversiones en la escritura, pero reconocía los grafemas y sus combinaciones, encontrándose de esta manera en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro. Cabe resaltar que no se pudo seguir analizando el proceso debido a que no siguió asistiendo a los talleres por situaciones personales.
 - 3 De los 4 talleres propuestos para la habilidad de escritura, P3 asistió a 3, en donde se identificó que reconoce combinaciones de sílabas y forma diferentes palabras, además que, para la realización de historias y cuentos, tiene en cuenta una estructura clara, da coherencia a sus textos, pues relaciona cada una de las ideas dando una secuencia lógica y finalidad a las historias que realiza. Cabe mencionar que en la entrevista inicial y en los primeros talleres desarrollados durante la propuesta, P3 mencionaba su disgusto por escribir, presentando

omisiones e inversiones; sin embargo, durante los posteriores talleres, expresó un mayor interés por la escritura, en los textos no se evidenciaron omisiones de grafemas y se disminuyó las inversiones, pues aún se observa confusión en los grafemas b/d. Por lo anterior, se afirma que P3 continua en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro y que durante la aplicación de la propuesta pedagógica sí se observaron avances en los procesos de escritura.

- 4 De los 4 talleres propuestos para este módulo de escritura, P4 no asistió a ninguno, ya que no continuó con el proceso por motivos personales; sin embargo, de los talleres a los que asistió se pudo analizar que continuaba en la etapa silábica propuesta por Emilia Ferreiro, pues solo escribía las silabas que conocía o su nombre.
- 5 A partir de los 4 talleres desarrollados con el fin de fortalecer la habilidad de escritura, P5 asistió a todos, evidenciándose que en reiteradas ocasiones tomó el liderazgo frente a la elaboración de actividades de escritura, en donde reconoce cada una de las silabas y sus combinaciones, por ejemplo: ba/be/pa/pi entre otras y a partir de estas silabas reconoce diferentes palabras las cuales contienen las silabas correspondientes, además se pudo observar que en la mayoría de ocasiones escribe todos los grafemas que conforman una palabra y al momento de redactar una historia da un orden lógico, relacionando cada una de las ideas y dando finalidad a esta. Cabe resaltar que en la entrevista y en los primeros talleres, se pudo observar que P5 presentaba dificultades en omisiones, sustituciones e inversiones, de igual forma se le dificultaba tomar dictados pues se confundía con grafemas como b/d; sin embargo, durante los últimos talleres se evidenció un gran progreso en las habilidades de escritura en cuanto a que ya no se evidencian inversiones en los grafemas b/d, cambios en el orden de los grafemas pues para silabas como “pro o por” se confundía y cambiaba el orden, aunque aún se evidencia que se presentan algunas dificultades en omisiones. A partir de lo anterior se analiza que P5 continua en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro y que sí fortalecieron sus procesos escriturales.

- 6 A partir de los 4 talleres desarrollados en relación a las habilidades de escritura, P6 asistió a 1, en donde se evidenció que reconoce diferentes combinaciones de sílabas, además de usarlas para crear diferentes palabras, así mismo se identificó que escribe todos los grafemas en palabras, reconociendo distinto vocabulario, escribiendo de manera correcta sin omitir grafemas y utilizando más de 4 sílabas como lo fue “lagartija y ferrocarril”, para escribir diferentes conceptos y descubrir anagramas se demostró que P6 reconoce bastantes palabras sin necesidad de tener un apoyo visual.

Es pertinente hacer referencia a la entrevista inicial que se realizó y a los primeros talleres desarrollados, en los cuales se observó que P6 no tiene dificultades en omisiones, inversiones o sustituciones, pues se muestra que redacta textos completos, también manifestó que la escritura es otra forma de comunicación; sin embargo, ha expresado que no le gusta escribir y no tiene hábitos de escritura, aunque en los talleres finales se mostró animado al escribir y descubrir distintas palabras. Teniendo en cuenta lo anterior se evidencia que P6 continua en la etapa alfabética expuesta por Emilia Ferreiro, pues se evidencia que se han fortalecido sus procesos de escritura, al formar diferentes palabras con combinación de sílabas, al dar finalidad a los textos y mostrar más interés por escribir.

- 7 Para la habilidad de la escritura se desarrollaron 4 talleres, a los cuales P7 asistió a 1, durante estos talleres se evidenció que reconoce qué es la coherencia textual e identifica distintas combinaciones de palabras, como “cocodrilo, restaurante” pues son palabras que tienen más de 4 sílabas; sin embargo, se evidencia que omite grafemas en algunas palabras y al momento de dar un orden a las historias en ocasiones las ideas no se relacionan. Cabe aclarar que en la entrevista inicial y en los anteriores talleres, se evidenció que P7 presenta dificultades en inversión, sustitución y omisión. Por otra parte, en diferentes actividades realizadas en talleres pasados, P7 tiene en cuenta las estructuras dadas para la realización de textos, como lo fue en la creación de una carta donde se evidenció una estructura clara. Teniendo en cuenta lo anterior, aunque P7 aún presenta dificultades en omisiones de grafemas, se analiza que continua en la etapa alfabética expuesta

por Emilia Ferreiro, evidenciando la importancia de continuar fortaleciendo estos procesos, además P7 ha manifestado durante los últimos talleres una mayor motivación e interés por la escritura.

- 8** A partir de los 4 talleres que se realizaron con el fin de fortalecer la habilidad de escritura, P8 asistió a 4, en donde se evidenció que en la entrevista P8 realizaba las combinaciones, pero se presentaban omisiones, inversiones, aumento de la letra y sin espaciado. Sin embargo, durante los talleres de escritura se observó que, aunque aún se presentan estas dificultades se presentan menos que antes, por lo tanto, se debe seguir trabajando en esta habilidad escritural, al igual se destaca que durante estos talleres P8 se ha mostrado motivado por escribir y realizar las actividades pese a que anteriormente no le gustaran las actividades escriturales. Además, en varias ocasiones expresaba sus ideas sobre realizar un guion y que contenía este, igual querer realizar una historia propia durante las actividades de escritura, en donde reconoce cada una de las sílabas y sus combinaciones, por ejemplo: me/mo/bi/be entre otras y a partir de estas sílabas reconoce diferentes palabras. las cuales contienen las silabas correspondientes, A partir de lo anterior se analiza que P8 continua en la etapa silábica propuesta por Emilia Ferreiro, por ende, aún se requiere seguir fortaleciendo sus procesos escriturales.
- 9** De los talleres propuestos para el módulo de escritura P9 no continuó con el proceso por temas familiares. Sin embargo, aunque se encontraba en la etapa silábica propuesta por Emilia Ferreiro, se logró evidenciar que estaba avanzando en su habilidad escritural, puesto que en anteriores talleres P9 se encontraba animado de realizar las actividades escriturales como cartas o historias, llegando a concienciar cuando escribía mal una palabra, teniendo de esta manera un auto-reconocimiento en su proceso de escritura. No se continuó realizando el análisis debido a que P9 no siguió en el proceso por motivos personales.
- 10** A partir de los 4 talleres desarrollados en relación a las habilidades de escritura, P10 asistió a 3 en donde se logró observar que presenta dificultades en la ortografía y el espaciado; en los últimos talleres se vieron avances en estos

aspectos, fortaleciendo la habilidad de la escritura, pues se presentaron en menor medida durante el desarrollo de las sesiones de trabajo. Además, el participante siempre se ha mostrado animado para la realización de las actividades escriturales, presenta motivación a la hora de realizar cartas, cuentos o historias, expresando que escribir es una de las actividades que más le gusta realizar. De igual manera reconoce las diversas combinaciones de sílabas, las cuales usa para la creación de diferentes palabras, es de esta manera se puede observar que el participante tiene un amplio vocabulario y uso del mismo, escribiendo las palabras en su totalidad sin presentar omisiones o inversiones, teniendo de esta manera una alta habilidad escritural tal y como se presentó en la entrevista, encontrándose así en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro.

- 11 De los 4 talleres propuestos para el módulo de escritura, P11 asistió a 2, evidenciándose que reconoce las combinaciones de las sílabas y las usa para la escritura de las palabras que emplea en un texto, escribiendo además sin necesidad de un apoyo visual (imágenes, dibujos o fotos). Asimismo, tiene coherencia en los ejercicios escriturales, pues aportó con ideas para la historia del portador de texto siguiendo con el hilo conductor de esta; parámetro que también se observó en los otros talleres realizados durante toda la propuesta, pues en cartas o historias que realizaba redactó con claridad y orden lógico dando un inicio y final a cada ejercicio. Por otro lado, aunque P11 en el proceso de escritura ya se encontraba en la etapa alfabética propuesta por Emilia Ferreiro, se evidenció una disminución en las omisiones que presentaba a la hora de escribir, puesto que, si se le presentan las palabras previamente y se realiza algún juego con estas, P11 las interioriza y las empieza a poner en práctica.

De acuerdo con la información presentada previamente, se puede observar un progreso en la habilidad de escribir de cada uno de los participantes, teniendo en cuenta cada una de las categorías abordadas en el módulo realizado. En relación con la categoría de conciencia fonológica se puede señalar que en el inicio del desarrollo de los talleres, todos los participantes reconocían el fonema de los grafemas y los componentes silábicos; pero se les

dificultaba formar y escribir las palabras, pues se presentan omisiones, adiciones, sustituciones e inversiones; donde de los 7 participantes, 5 presentaban omisiones, 4 sustituciones y 4 inversiones, en algunos casos presentando 2 o más de estos errores en el mismo participante. A partir de los últimos talleres se vio un contraste en los análisis, puesto que de los 7 participantes 2 presentan omisiones, 1 presenta sustituciones y 2 presentan inversiones, identificando que al realizar actividades de relación con sonido, imagen y texto que permitan el reconocimiento de todos los grafemas y sus combinaciones para escribir palabras, se favorece el proceso de escritura de los niños y adolescentes con D.I

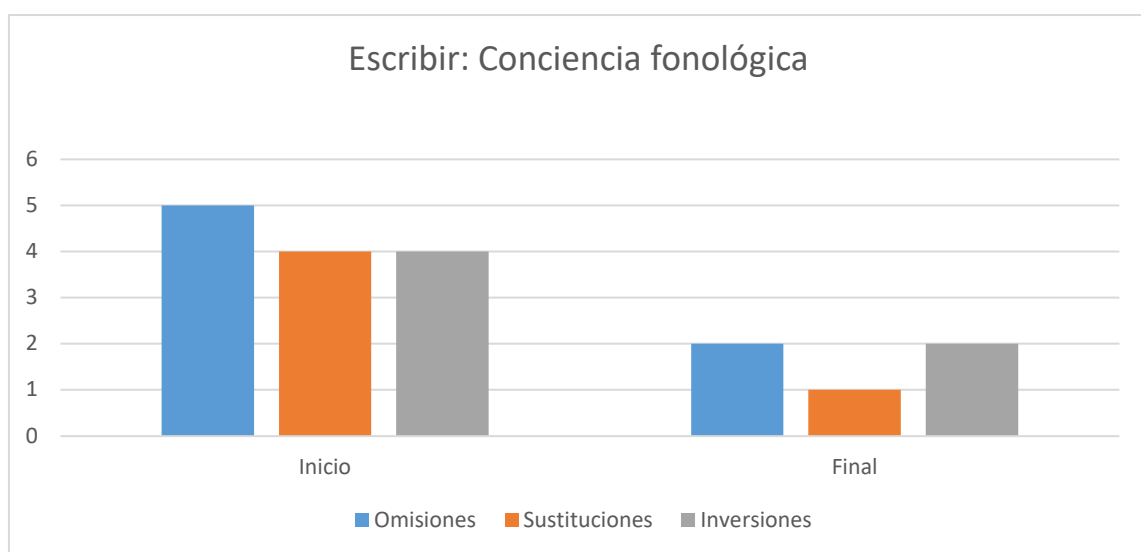


Gráfico 7. Análisis habilidad comunicativa escribir: conciencia fonológica. Fuente propia

Referente al criterio de coherencia de la escritura, se demostró que en al inicio de la implementación de los talleres, 3 de los 7 participantes presentaban dificultades en la coherencia escritural, puesto que a la hora de crear historias y cartas no se evidenciaba un hilo conductor, ni una estructura clara, lo que ocasionaba que no se completaran y no se dieran finalidad a los textos realizados. En comparación a los talleres que se realizaron al final del proceso, se percibió en los resultados un progreso significativo, pues cada uno de los participantes empezaron a redactar textos de manera coherente, teniendo en cuenta

diferente vocabulario sin necesidad de tener apoyos visuales y relacionando entre si cada una de las ideas, lo que posibilitó la elaboración de textos con un orden lógico y dando finalidad a estos; es pertinente resaltar la importancia de continuar fortaleciendo este criterio dentro de los procesos de escritura.

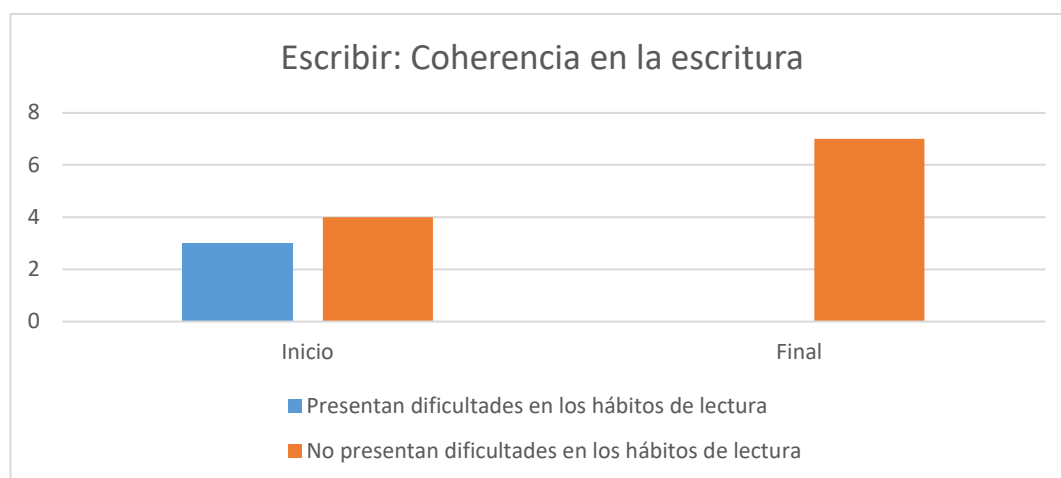


Gráfico 8. Análisis habilidad comunicativa escribir: coherencia en la escritura. Fuente propia

Además de los análisis obtenidos en cada una de las subcategorías, es importante resaltar el avance frente a la escritura, pues a partir de las etapas propuestas por Emilia Ferreiro, todos los participantes continúan en la misma en la que se encontraban anteriormente y aunque se observaron disminuciones en los errores más frecuentes de la escritura, como en las omisiones, sustituciones e inversiones; se debe seguir fortaleciendo esta habilidad, debido a que aún se presentan dificultades.

En la siguiente tabla se analizará la categoría de participación en el contexto escolar, mediado por los parámetros de participación en clase, interacción con compañeros y profesores, participación en eventos culturales de la institución en cada uno de los 7 participantes:

Tabla 5. Resultados – Participación Social

Participación	P	Resultado
Contexto escolar:	1	Marzo – 2022

<p>Mediado por los parámetros: Participación en clase, interacción con compañeros y profesores, participación en eventos culturales de la institución.</p>	<p>En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, las 5 casillas de los parámetros propuestos se marcaron con un “no”, donde se evidencia que P1 no participó en clase, no interactuó con sus compañeros o profesores con algo más allá del saludo habitual, no participó en eventos culturales de la institución y no participó de ninguna votación, ya que menciona que se sentía cansado y quería estar en su casa.</p> <p>Septiembre – 2022</p> <p>No se realizó la aplicación del instrumento de participación, puesto que P1 por motivos personales tuvo que retirarse del proyecto.</p>
--	---

2 **Marzo – 2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, las 5 casillas de los parámetros propuestos se marcaron con un “sí”, donde se evidencia que P2 sí participó en clase en diversas actividades como trabajos en grupo o individuales, al igual que respondía las preguntas que el docente realizaba en la misma, durante el receso salía a jugar con sus compañeros y compartía con ellos, al igual que participó en eventos escolares como la votación por el personero y semanas culturales.

Septiembre – 2022

No se realizó la aplicación del instrumento de participación, puesto que P2 por motivos personales tuvo que retirarse del proyecto.

3 **Marzo – 2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, las 5 casillas de los parámetros propuestos se marcaron con un “sí”, donde se evidencia que P3 sí participó en clase al momento de contestar preguntas a su profesor, interactuó con sus compañeros durante el descanso, sí participó en eventos culturales de la institución y participó en la votación

de elección de personero. Por lo anterior, se muestra que P3 participa activamente en el contexto escolar.

Septiembre – 2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, se señaló “si” en 4 de los 5 parámetros, pues al igual que en el mes pasado interactuó con profesores en cada una de las clases, expresando diferentes opiniones sobre temas y jugando con sus compañeros durante el descanso; además, fue participe de actividades que se realizaron durante una semana cultural, de lo único que no participó fue en votaciones, pues el colegio no tenía prevista esta actividad.

4 Marzo – 2022

En este mes del instrumento de participación, 2 de las 5 casillas se marcaron con un “si”, donde P4 manifestó que interactuó con sus compañeros de clase y participó en una izada de bandera.

Septiembre – 2022

No se realizó la aplicación del instrumento de participación, puesto que P4 por motivos personales tuvo que retirarse del proyecto.

5 Marzo – 2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, las 5 casillas de los parámetros establecidos se marcaron con un “no”, donde se demuestra que P5 no participó en clase, no interactuó con sus compañeros y maestros entablando una conversación o expresando opiniones, no participó en eventos culturales y votaciones dentro de la institución, pues se manifiesta que P5 no estuvo atento clases, ni con la actitud ni postura correcta.

Septiembre – 2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, se identificó que se marcaron con “si” 3 de los 5 parámetros, se logra ver que P5 no participa activamente en clase, pues es muy tímido, aunque se evidencia que si se realizan preguntas orientadoras P5 responde a cada una de

estas y se interesa por dar su opinión y expresar si algo no le gusto o le molesto durante la clase. Además, durante la hora del almuerzo interactúa con sus compañeros, dialogan y juegan en el descanso; sin embargo, en ocasiones tiende a aislarse y prefiere estar solo. A partir de lo anterior se analiza que P5 aún presenta timidez, pero a diferencia del análisis de la aplicación del instrumento en el inicio del proceso en donde se plasmó que “no participa, no expresa opiniones, ni interactúa con sus compañeros”, en esta última aplicación se muestra un avance pues en momentos y si es de su interés expresa sus opiniones e ideas, de igual forma interactúa un poco más con sus compañeros.

- 6 Teniendo en cuenta que P6 no está escolarizado, no se realizan los respectivos análisis del instrumento de evaluación de participación en el contexto escolar, el cual fue aplicado al inicio de la propuesta pedagógica en el mes de marzo y al finalizarla durante el mes de septiembre.

7 **Marzo-2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, de las 5 casillas de parámetros, 3 fueron marcadas con “si”, evidenciándose que participó durante la clase ya que, realizó una exposición ante sus compañeros y expresó sus ideas sobre el medio ambiente, de igual forma interactuó con sus compañeros pues realizaron un compartir entre todos, al igual que con su fonoaudióloga entablo una conversación. A partir de lo anterior se demuestra que P7, participa en diferentes momentos en su contexto educativo, pues comparte sus ideas e interactúa con distintas personas que componen su entorno escolar.

Septiembre-2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, de las 5 casillas de parámetros, 3 se marcaron con “si” y 2 con “no”, evidenciándose que participó en un foro sobre discapacidad en el colegio, en donde expresó opiniones e ideas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad al resto de sus compañeros y a los profesores; además, se

muestra que P7 se relaciona con compañeros del colegio pues juegan durante los descansos. Por otro lado, no participó en actividades culturales, ni en votaciones, pues el colegio no programó nada de esto. Teniendo en cuenta lo anterior, se demuestra que P7 participó activamente en diferentes actividades propuestas por el colegio, pues es una persona bastante sociable y le gusta compartir sus pensamientos y opiniones.

8 **Marzo-2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, de las 5 casillas de parámetros, 4 fueron marcadas con “sí”, evidenciándose que participó durante la clase ya que, realizó una exposición ante sus compañeros y expresó sus ideas sobre el medio ambiente, de igual forma interactuó con sus compañeros pues realizaron un compartir entre todos, por otra parte respondía las preguntas que realizaban los maestros en las clases e hizo parte los eventos teatrales que se estaban realizando en la escuela.

Septiembre-2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, de las 5 casillas de parámetros, 4 fueron marcadas con “sí”, pues se observa que P8 participa en clase en diferentes actividades que realizan los maestros, se encuentra más motivado para realizar los ejercicios de lectura, también comparte con sus compañeros en el receso y durante trabajos en grupo, le gusta estar presente cuando realizan eventos en el colegio aunque no esté dentro de los ejercicios si le gusta observarlos y hacer preguntas sobre lo que sucede. También se resalta el hecho de que compartió con sus compañeros de clase que participó en la salida pedagógica que se realizó desde PRADIF hacia el resguardo indígena Muisca de Chía, en donde realizó preguntas, expresó sus opiniones y charló tanto con los compañeros como los maestros en formación y los guías del resguardo.

9 **Marzo-2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, de las 5 casillas de parámetros, 3 fueron marcadas con “si”, se logra evidenciar que P9 responde las preguntas que realiza el maestro durante las clases, participa de las actividades, y comparte o expresa su opinión con los compañeros, no obstante, esta participación en clase no se da por iniciativa propia, sino que debe ser una pregunta directa para el participante.

Septiembre-2022

No se realizó la aplicación del instrumento de participación, puesto que P9 por motivos personales tuvo que retirarse del proyecto.

10 **Marzo-2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, de las 5 casillas de parámetros, 4 fueron marcadas con “si”, puesto que se observó que participó en clase de forma dinámica, haciendo preguntas al docente sobre temas que no comprendía, también comentaba a sus compañeros qué le gustaba hacer en casa y preguntaba los gustos de ellos, además de que en el receso le gusta jugar baloncesto y compartir sus onces.

Septiembre-2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, de las 5 casillas de parámetros, 4 fueron marcadas con “si”, durante este mes el participante se ha mostrado muy motivado por participar en clase, expresando preguntas más coherentes a los maestros, además de querer ser más activo en actividades de lectura y escritura, también se observa que tiene una buena relación con sus amigas contándoles lo que hace en casa y las invita a elaborar trabajos en grupo, por último se enfatiza en la salida pedagógica que se realizó desde PRADIF hacia el resguardo indígena de Chía, en donde el participante compartió con los educadores especiales en formación manteniendo charlas con ellos y estando atento a todo el recorrido.

11 Marzo – 2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, de las 5 casillas de los parámetros propuestos 2 se marcaron con un “sí”, donde se evidencia que P11 no participó mucho en clase, sólo conversó con sus compañeras en el descanso y participó en la votación del personero del colegio.

Septiembre – 2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto escolar, de los 5 parámetros, 3 se marcaron con un “sí”, mencionando que había participado más en clase, expresando ideas o dando otros puntos de vista frente al tema que se estaba viendo. Además, compartió lo que había realizado en la salida pedagógica que se realizó desde PRADIF al resguardo indígena de Chía, mencionándoles a sus compañeras de clase que tenía nuevas amigas que tomaban el Transmilenio solas, resaltando que también quería hacerlo algún día; además compartió que se había ganado una planta al ganar en una búsqueda del tesoro que se realizó en la salida.

Teniendo en cuenta la información anterior, se puede observar que durante el mes de marzo (primer mes de aplicación del instrumento), 2 de los sujetos no participaron en clase, 1 no interactuó con los compañeros, 2 no interactuaron con profesores, 3 no participaron en eventos culturales y 4 no realizaron alguna votación; cabe aclarar que se presentan los análisis de 6 sujetos en el contexto escolar, ya que uno de los participantes no se encuentra escolarizado.

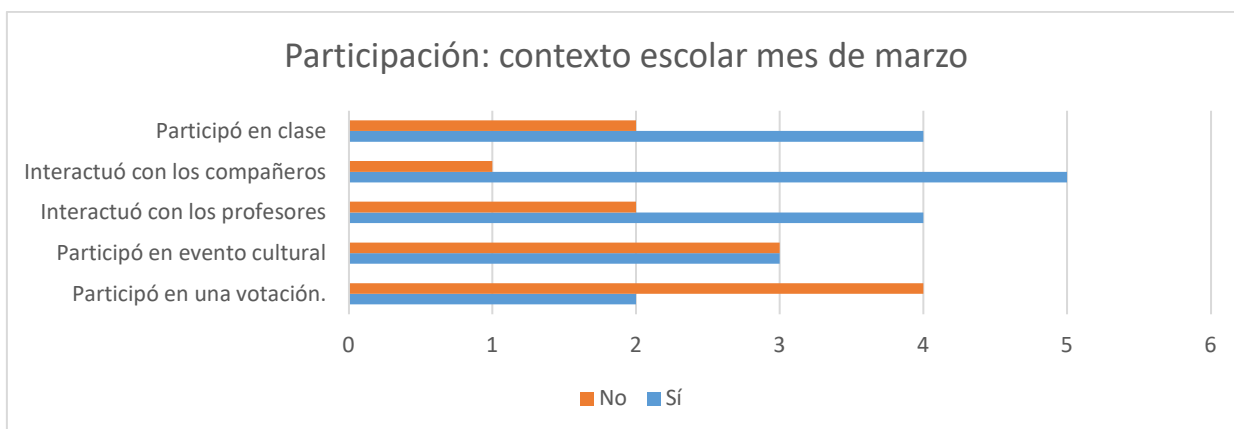


Gráfico 9. Análisis participación: contacto escolar mes de marzo. Fuente propia

Por otro lado, en el mes de septiembre (último mes de aplicación del instrumento), se identificó que todos los sujetos participaron en clase, interactuaron con sus compañeros y profesores; 3 de ellos participaron en eventos culturales y ninguno participó en una votación.

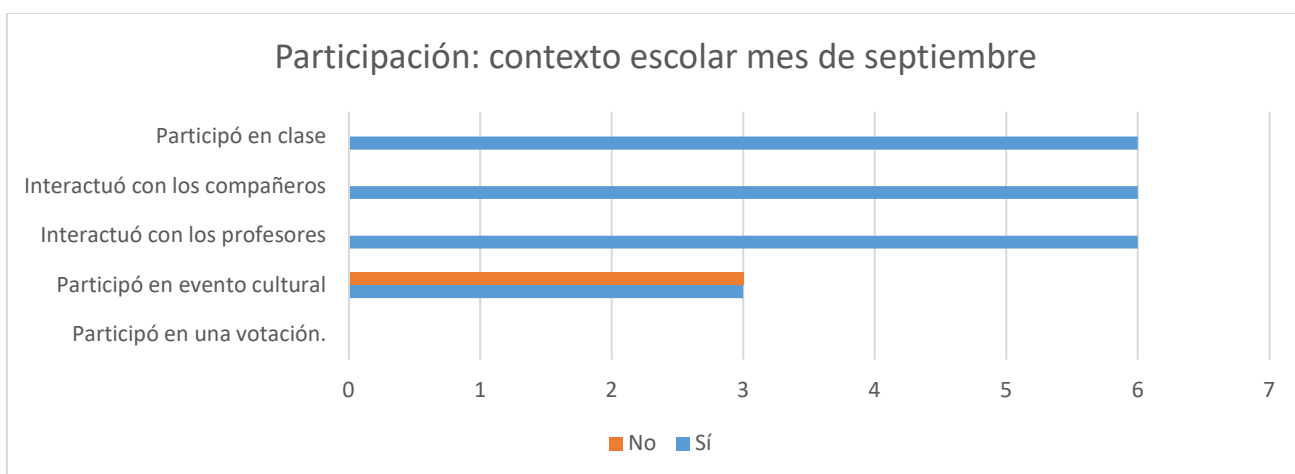


Gráfico 10. Análisis participación: contacto escolar mes de septiembre. Fuente propia

Con los resultados obtenidos anteriormente, se analiza que hubo un incremento en la participación en el contexto escolar, donde además al final de la aplicación de la propuesta pedagógica los padres y cuidadores mencionaron que en el colegio les habían hecho un reconocimiento por el cambio positivo en la participación de los niños y adolescentes con D.I.

En la siguiente tabla se analizará la categoría de participación en el contexto social, mediado por los parámetros de participación en reuniones familiares fuera del núcleo común, interacciones con familiares, vecinos y autonomía al comprar en la tienda, en cada uno de los 7 participantes:

<p>Contexto social: Mediado por los parámetros: Participación en reuniones familiares, interacciones con familiares, vecinos y autonomía al comprar en la tienda.</p>	<p>1 Marzo – 2022</p> <p>En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de los parámetros propuestos, 4 se marcaron con un “sí”, donde se evidencia que P1 participó en una reunión familiar, ya que asistió a un asado y en otro día salieron al centro comercial, interactuando con hermanos, primos, sobrinos y tíos. Así mismo P1 manifiesta que expresó ideas y emociones con su mamá y su tía, contándole que se sentía cansado y había cosas que le molestaban del colegio.</p> <p>Septiembre – 2022</p> <p>No se realizó la aplicación del instrumento de participación, puesto que P1 por motivos personales tuvo que retirarse del proyecto.</p>
	<p>2 Marzo-2022</p> <p>En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de los parámetros propuestos, 4 se marcaron con un “sí”, donde se evidencia que P2 participó en una reunión familiar, pues estaba en un asado y compartió con primos y otros familiares, también compartió lo que hacía durante la escuela a su mamá y le pedía ayuda en alguna tareas, por otro lado, en familia también fueron al centro comercial y P2 manifestó que le gustaba y que no, además de comprar el mismo en una tienda algunos dulces, por ultimo interactuó con amigos del barrio cuando fueron al parque.</p> <p>Septiembre-2022</p>

No se realizó la aplicación del instrumento de participación, puesto que P1 por motivos personales tuvo que retirarse del proyecto.

3 **Marzo – 2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de los parámetros propuestos, 2 se marcaron con un “sí”, donde se evidencia que P3 no participó en ninguna reunión familiar, porque su mamá se encontraba trabajando; a diferencia de que, si interactuó con vecinos, pues asistió a una pijamada donde una amiga, la cual también es su vecina.

Septiembre– 2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de los parámetros propuestos, 4 se marcaron con un “sí”, donde se evidencia que P3 participó en un almuerzo familiar, interactuando con otros familiares fuera de su núcleo y le expresó a su abuela las diferentes actividades que realizó, adicionalmente asistió a una piñata de una compañera del colegio; evidenciándose que durante este mes su participación fue más activo en diferentes espacios.

4 **Marzo– 2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de los parámetros propuestos, 4 se marcaron con un “sí”, donde se resalta que P4 participó en diversas reuniones familiares donde interactuó todo el tiempo con toda la familia, salieron al centro comercial y a un parque donde jugó con niños vecinos.

Septiembre – 2022

No se realizó la aplicación del instrumento de participación, puesto que P4 por motivos personales tuvo que retirarse del proyecto.

5 **Marzo-2022**

Para este mes durante la aplicación del instrumento de participación en el contexto social, se evidencia que 3 de los 5 parámetros los marcaron con “sí”,

pues P5 estuvo junto a su familia en una salida al centro comercial y otro día vieron películas, además se plasma que la madre de P5 permitió que fuese a la tienda y pidiera unos dulces en supervisión de ella. A partir de lo anterior, se evidencia que en este mes realizó y participo en una actividad nueva y autónoma como lo fue ir a comprar a la tienda.

Septiembre-2022

Para este mes la aplicación del instrumento de participación en el contexto social, se dio como resultado que 3 parámetros se marcaron “si” y 2 “no”, pues se evidenció que en algunas ocasiones P5 interactúa con vecinos, pues su mamá tiene un local y allí entran compañeros del colegio, en donde se saludan y hablan, aunque P5 demuestra timidez. También se evidenció que manifestó una idea a su padre para la realización de la toma de medidas de uno vidrios, por lo que se evidencia que expresó sus ideas y participó junto a su padre en actividades, como la mencionada anteriormente y fueron al parque; sin embargo, no interactuó con otros familiares fuera de su núcleo familiar. A partir de lo anterior, se evidencia que P5 durante este mes tuvo una mayor interacción con sus padres, pero es necesario continuar trabajando en la seguridad al momento de entablar una conversación con personas de su entorno social.

6 Marzo-2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de los 5 parámetros, 4 se marcaron con un “si”, evidenciándose que P6 participó en una reunión familiar, pues estuvo en un almuerzo interactuando con sus hermanos, tíos y primos; otro día de la semana compartieron como familia yendo a la iglesia y viendo televisión. Además, P6 salió de manera autónoma a la tienda a comprar dulces y realizar diferentes pedidos para preparar el almuerzo; sin embargo, se identifica que P6 no interactuó con vecinos.

Septiembre-2022

Se evidencia que, en este mes durante la aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de los 5 parámetros, 4 se marcaron con “sí”, pues participo en una reunión familiar, el cual fue un almuerzo en donde pudo compartir con primos y tíos; sin embargo, P6 tiende a aislarse, en pocas ocasiones juega junto a sus primos y no interactúa con vecinos. Se demostró que fue a la tienda de manera autónoma, aunque demuestra timidez al momento de pedir el producto que desea comprar, asimismo P6 participó en una actividad junto a su hermano pues estuvieron en el parque. A partir de lo anterior se evidencia que P6 es una persona bastante tímida al momento de hablar en público, aunque si se le presentan actividades de su interés P6 demuestra motivación por estas.

7 **Marzo-2022**

Para este mes durante la aplicación del instrumento de participación en el contexto social, se evidencia que 4 de los 5 parámetros los marcaron con “sí”, pues P7 estuvo junto a su familia en un almuerzo y después vieron películas, lo que permitió la interacción con sus tíos y primos, aparte de interactuar con sus familiares estuvo entablando una conversación con un amigo en donde expresó distintas ideas, ya que tienen un proyecto de vender cosas en navidad, además, realizó una actividad de manera independiente puesto que fue a la tienda a comprar pan y leche. Evidenciando que su participación en el contexto social es amplia, debido que el único parámetro que marco “no” fue la interacción con sus vecinos.

Septiembre-2022

En la aplicación durante este mes del instrumento de participación en el contexto social, de los 5 parámetros, 4 se marcaron “sí”, pues, aunque no fue participe de reuniones familiares, si tuvo interacción con su tía y con dos vecinos pues charlaron en diferentes momentos, además les compartió a sus primos como se sintió durante la semana cultural, contando sobre las diferentes actividades que realizaron y junto a su mamá vieron películas teniendo así un tiempo de calidad en familia, asimismo salió a la tienda de

manera autónoma para comprar pan y leche, observando que la madre deja que participe en actividades como lo es ir a la tienda de manera independiente, se sigue evidenciando que P7 tiene una participación activa en el contexto social.

8 **Marzo-2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de parámetros, 3 fueron marcadas con “si”, pues se observa que P8 estuvo en una reunión familiar interactuando con primos y tíos, además de que como tradición siempre sale con sus padres a dar una vuelta al parque y comer algo que les gusta a todos como el helado.

Septiembre-2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de parámetros, 4 fueron marcadas con “si”, puesto que se observó que participo en una reunión familiar y mantuvo conversaciones con su abuela y primos en temas de interés, también salió al parque con su familia a comer helado, fue participe de las actividades que se estaban realizando en el vecindario donde vive, interactuando así con los vecino que distingue, cuando sus padres van de compras él los acompaña y pide algo que le gusta.

9 **Marzo-2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de parámetros, 3 fueron marcadas con “si” se logra evidenciar que P9 le gusta pasar tiempo en familia pues asiste a reuniones familiares e interactúa con sus abuelos y primos, también le gusta opinar sobre las compras que se realizan y que le gustaría llevar, de igual forma que expresa su interés de terminar el día comiendo algún dulce en familia.

Septiembre-2022

No se realizó la aplicación del instrumento de participación, puesto que P9 por motivos personales tuvo que retirarse del proyecto.

10 **Marzo-2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de parámetros, 3 fueron marcadas con “si”, en donde se expresa que P10 le gusta estar en reuniones familiares, siendo más el caso de los cumpleaños, comparte con sus primos y tíos, además de que le gusta viajar para visitar a sus abuelos, también realiza actividades en casa con su mamá como lecturas y quehaceres del hogar.

Septiembre-2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de parámetros, 4 fueron marcadas con “si”, P10 durante este mes solo logro asistir a una reunión familiar, pero expreso que le gusto ya que toda la familia estaba en un asado compartiendo unida, también acompaño a su mamá a la tienda para hacer el mercado y de paso pidió algunas golosinas que quería y pagando de manera autónoma aquellos dulces, le gusta contarle en casa los trabajos que realiza en la escuela y también realiza actividades de lectura y escritura para mejorar estos procesos en familia.

11 **Marzo – 2022**

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de las 5 casillas de los parámetros propuestos, 3 se marcaron con un “si”, donde se evidencia que P11 participó en una reunión familiar y conversó con algunos primos, así como también fue a la tienda con su hermano y saludó a los vigilantes.

Septiembre – 2022

En este mes de aplicación del instrumento de participación en el contexto social, de los 5 parámetros, 3 se marcaron con un “si”, pues compartió y conversó con diferentes miembros de la familia en el cumpleaños de su prima menor. Sin embargo, resalta que en los parámetros donde se contestó “no”, no es porque P11 no quiera participar, sino porque P11 tiene establecidas unas

normas donde no puede ir a la tienda solo o no puede hablar con vecinos; pues están en un barrio nuevo y aún no son personas de confianza.

A partir de los datos expuestos previamente, se ve reflejado que durante el mes de marzo (primer mes de aplicación del instrumento), 6 sujetos participaron en reuniones familiares, 5 interactuaron con familiares fuera de su núcleo cercano, 1 interactuó con los vecinos, 4 fueron a la tienda autónomamente y 6 realizaron una actividad diferente con la familia.

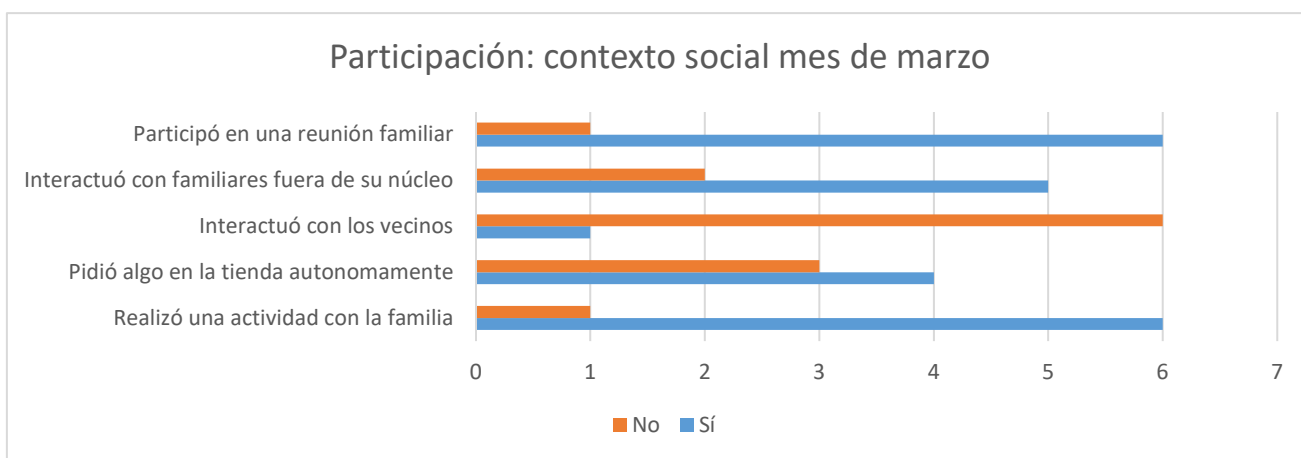


Gráfico 11. Análisis participación: contacto social mes de marzo. Fuente propia

Mientras que en el mes de septiembre (último mes de aplicación del instrumento), se demuestra que 6 participaron en reuniones familiares, 5 interactuaron con familiares fuera de su núcleo cercano, 3 con los vecinos, 4 fueron a la tienda autónomamente y 6 realizaron actividades diferentes con la familia.

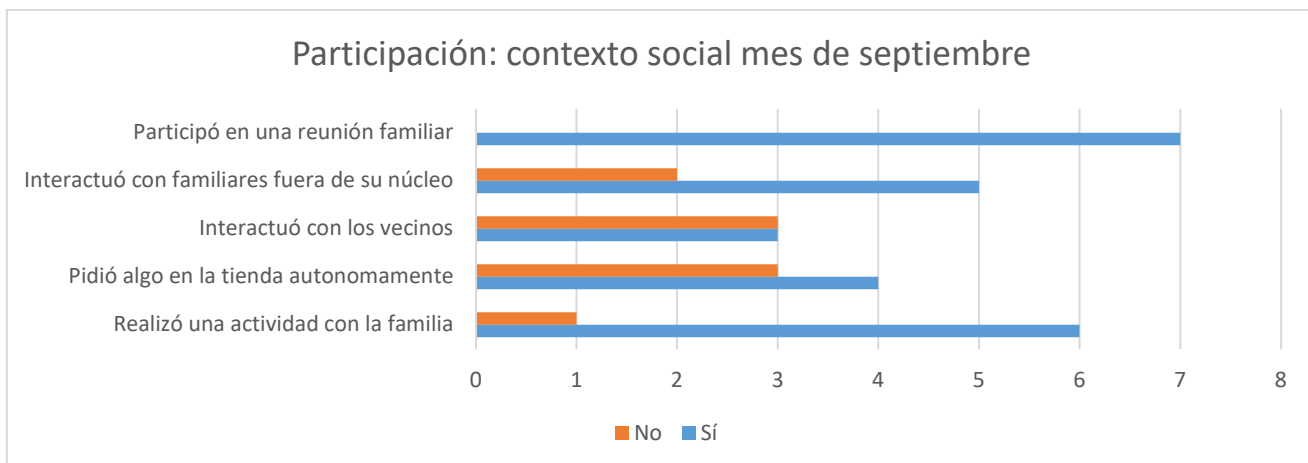


Gráfico 12. Análisis participación: contacto social mes de septiembre. Fuente propia

De lo anterior se puede analizar que, aunque se refleja un cambio en la participación de los sujetos en este contexto, no es tan drástico como el del contexto escolar; debido que la familia es su círculo cercano y se determina como su espacio de confianza, siendo más continua la participación. Cabe destacar que la interacción que permitan los padres y cuidadores también tendrá un impacto en el desenvolvimiento de los niños y adolescentes con D.I en los diferentes espacios en los que esté inmerso.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que fortalecer las habilidades comunicativas generó un impacto en la participación social de los niños y adolescentes con D.I pues con cada una de las actividades que se desarrollaron, se brindaron herramientas para la interacción como mantener un tono de voz adecuado para el espacio, respetar turnos, mantener una conversación fluida, dar respuestas con un hilo conductor y comprender el tema del que se está hablando a través de la “Lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva, lo que permitió que los participantes expresaran sus ideas, puntos de vista y opiniones, favoreciendo sus oportunidades de participación social en los diferentes contextos donde se desenvuelven, sobre todo en el escolar.

Al revisar todos los análisis de las categorías planteadas en la propuesta pedagógica “Leyendo Aprendo”, se logra reconocer el avance en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los niños y adolescentes con D.I desde la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva y los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje, donde a

partir de la investigación realizada en el marco teórico se identificaron las dificultades y necesidades de la población, para así brindar herramientas para la interacción que generaron un impacto en la participación social. Se tuvo en cuenta el planteamiento de Valdés (2016) sobre las dificultades en los componentes de la lengua donde se mencionaban enunciados incompletos, respuestas concretas y oraciones simples, además de un lenguaje comprensivo mejor que el expresivo. Asimismo, se tuvo en cuenta a Jiménez y Flores (2013) que mencionan la lectura como algo fundamental en los procesos de habla y el desarrollo cognitivo, permitiendo que el sujeto alcance mayor independencia y participación; factor que se comprobó en los análisis de esta propuesta.

A partir de lo anterior se diseñaron 11 talleres para los niños y adolescentes con D.I, teniendo en cuenta la concepción del sujeto con discapacidad desde sus habilidades, para dar respuesta a las necesidades que se identificaron, desde el marco del cumplimiento de los derechos de las PcD, como garantizar la educación, el acceso a la información y la participación. Es pertinente reconocer que se deben seguir fortaleciendo las habilidades comunicativas, para que sea un progreso continuo, sobre todo en el proceso de escritura; debido a que las habilidades del habla y la lectura se trabajaron indirectamente en todos los talleres, a diferencia de la escritura que se trabajó en 4 y es donde la población presenta más dificultades, como en omisiones, adiciones, sustituciones e inversiones; corroborando la información de García y Jara (2016).

Igualmente, se vio la importancia de brindar estrategias didácticas a los padres y cuidadores, donde se realizaron 6 talleres pedagógicos con el fin de continuar fortaleciendo las habilidades comunicativas de los participantes en el contexto familiar, para así seguir aportando a la participación social de la población. Además, fue fundamental que los padres y cuidadores reconocieran recursos que favorecieran el aprendizaje de los sujetos, como lo fue la lectura fácil, (que también es un derecho), de forma que lo empezaran a aplicar en su vida cotidiana.

Asimismo, pensando en un contexto más amplio que brinde oportunidades de aprendizaje, acceso a la información y participación a la población con D.I, se realizaron 3 talleres pedagógicos con los funcionarios de la Biblioteca Central de la UPN, brindando una

capacitación sobre accesibilidad cognitiva y lectura fácil, para dar a conocer los beneficios de aplicarla, los pasos y pautas de creación de un portador de texto, así como también la ortotipografía requerida en este. Por lo que se realizó un poster informativo con el paso a paso para el ingreso al catálogo en línea de la biblioteca central, con el propósito de crear espacios más inclusivos adaptando la información y poniendo en práctica lo aprendido frente al tema.

Conclusiones

- A partir del trabajo realizado en el PPI, se puede destacar que el objetivo general y los objetivos específicos propuestos se cumplieron, puesto que se fortalecieron las habilidades comunicativas por medio de la implementación de la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva, haciendo uso de los lenguajes artísticos (visual, literario y corporal), en el desarrollo de la propuesta pedagógica “Leyendo Aprendo”, donde se incrementaron las habilidades comunicativas, mejorando las oportunidades de participación social y contribuyendo al acceso a la información, desde la creación de portadores de texto en lectura fácil.
- Se evidenció que es un factor importante plantear la pregunta de investigación y la propuesta pedagógica teniendo en cuenta la concepción y las necesidades de la población con D.I, pues se pudieron desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas teniendo en cuenta, no solo las dificultades de aprendizaje en los niños y adolescentes con D.I, sino también las habilidades y potencialidades del sujeto, pues como lo menciona Verdugo (2002) se requiere reconocer las dificultades centradas en procesos de razonamiento, funciones ejecutivas y habilidades intelectuales de forma que se ofrezcan los apoyos adecuados; para esto se dieron instrucciones claras, se brindó mayor tiempo de respuesta, se usaron ejemplos de la vida cotidiana, se realizaron preguntas orientadoras frente al tema que se presentaba; esto a través de estrategias como rincones de lectura, juegos, apoyos visuales, los lenguajes artísticos y actividades de trabajo en equipo. Asimismo, se tuvieron en cuenta las características de

aprendizaje de la población con D.I. descritas por el Ministerio de Educación Nacional (2017) donde se expone que generalmente se encuentran estudiantes con DI cuyas dificultades se centran en: nivel de atención, nivel de memoria y el desarrollo de habilidades comunicativas y lenguaje. Estas características fueron aspecto fundamental para la realización de los módulos correspondientes a las habilidades comunicativas, con actividades con tiempos establecidos, realizando pausas activas, recordando la información de cada uno de los talleres; logrando así dar respuesta a las necesidades observadas, en especial en el aspecto de comunicación y lenguaje, donde se fortalecieron las habilidades comunicativas hablar, leer y escribir.

- Se da respuesta a la pregunta de investigación, donde para fortalecer las habilidades comunicativas a partir de la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva, primero se identificaron las necesidades teniendo en cuenta la información teórica sobre la población; las habilidades y los intereses de cada participante, de forma que se pudiera diseñar una propuesta pedagógica con actividades pertinentes mediadas por los lenguajes artísticos para suplir las necesidades desde los gustos de los participantes, como por ejemplo dibujo, pintura, lectura y actuación; además de desarrollar estrategias didácticas que permitieran la motivación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la creación de espacios de confianza. Asimismo, se colocaron en práctica los conocimientos en lectura fácil de los educadores especiales en formación, para poder aplicarla como una estrategia de accesibilidad cognitiva, partiendo desde las instrucciones claras, el lenguaje sencillo, el material adaptado con variedad de temas; que permitiera comprender la información, expresar opiniones y participar activamente de los espacios, favoreciendo la participación social de los niños y adolescentes de “Leyendo Aprendo”.
- En cuanto a la propuesta pedagógica el objetivo general y los objetivos específicos se cumplieron, ya que se implementaron 11 talleres pedagógicos que permitieron el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, pues por

ejemplo en la habilidad del **habla** se evidenció que los participantes en su mayoría al inicio se mostraban tímidos a la hora de hablar, pues su tono de voz era muy bajo, pedían ayuda de sus padres o cuidadores y en ocasiones cerraban los ojos al participar. Asimismo, se observó que la expresión gestual y corporal de la comunicación no verbal, no tenía relación con lo que se quería comunicar verbalmente. De igual forma se identificó que en un principio a la hora de participar no se tenían pautas de comunicación, pues no se respetaban turnos de participación, interrumpiéndose entre sí sin prestar atención a la opinión de sus compañeros. Por lo anterior, se realizaron diferentes actividades en los talleres pedagógicos, haciendo uso de estrategias didácticas que motivaran a los participantes, como lo son: videos, juegos de roles, búsquedas del tesoro, dibujos y pinturas; permitiendo el trabajo en equipo, el reconocimiento del otro y la creación de espacios de confianza. Lo mencionado previamente, trajo consigo un impacto positivo, que se vio reflejado en avances a medida que se desarrollaron los talleres, pues los participantes empezaron a tener un discurso fluido y con más confianza, usando un tono de voz adecuado para el espacio y respetando la opinión de sus compañeros teniendo en cuenta los turnos de participación. Además, los participantes reconocieron su cuerpo como un medio de expresión, cumpliéndose así el objetivo específico de favorecer el habla por medio de actividades que involucraran la comunicación verbal y no verbal, las pautas de comunicación y el lenguaje corporal, cumpliendo con el fin de mejorar la expresión de opiniones.

Del mismo modo, en la habilidad de **leer**, en un principio se identificó que los participantes leían en un tono de voz bajo y en ocasiones demostraban timidez al leer frente a sus compañeros. Además, se evidenciaba que no leían todos los grafemas de las palabras y realizaban pausas donde no había signos de puntuación, presentado lectura silábica y vacilante. Asimismo, algunos de los participantes hacían uso del vocabulario sin reconocer que este pertenecía a una categoría. Igualmente, presentaban dificultades al momento de responder

preguntas relacionadas a los textos y manifestaban poco interés por los mismos, razón por la cual no tenían motivación por crear hábitos de lectura y la mayoría sólo leía los textos que les dejaban en el colegio. Teniendo en cuenta lo anterior, se desarrollaron distintas actividades en donde se implementaron diferentes estrategias didácticas las cuales fueron: tablero de vocabulario, bingo, cuentos e instrucciones de origami en lectura fácil, juegos de asociación y rincones de lectura; posibilitando mayor motivación e interés por historias de otros géneros literarios y no únicamente textos escolares. Lo expuesto anteriormente demostró un progreso en la habilidad de leer durante la aplicación de la propuesta pedagógica, puesto que los participantes empezaron a ubicar las palabras en categorías de vocabulario, comprendiendo su significado y reconociendo el sonido de cada uno de los grafemas, lo que permitió mayor confianza en el momento de leer en voz alta, disminuyendo la lectura silábica y vacilante; de igual forma los participantes se motivaron por leer historias de fantasía, terror y aventura lo que favoreció a la creación de hábitos de lectura, logrando que identificaran personajes, lugares, sucesos y partes de un texto, realizando además asociaciones entre los apoyos visuales y el texto presentado; cumpliendo así el objetivo de fomentar espacios de lectura donde se trabajaran estrategias didácticas para el reconocimiento del vocabulario y la creación de los hábitos de lectura, posibilitando mayor comprensión de los textos.

En cuanto a la **escritura** se vio que al inicio los participantes presentaban dificultades al no tener un orden en el espacio de la hoja, al no separar las palabras, al no relacionar ideas sin dar un inicio y final a los ejercicios de escritura; además de omitir, adicionar, sustituir e invertir grafemas y sílabas al momento de elaborar diferentes textos. A partir de lo anterior se crearon diferentes actividades donde se brindaron estrategias didácticas que favorecieran las habilidades de escritura, tales como: friso interactivo, juego de parques, stop, adivina la palabra correcta, golosa, guion, creación de historias y construcción del kamishibai; fomentando la resolución de

problemas, la toma de decisiones, el control de emociones y el trabajo en equipo por medio del juego. Conforme a lo anterior, se concluye que se ha contribuido en su mayoría al fortalecimiento de las habilidades escriturales cumpliendo también con el objetivo específico, debido a que desde la creación del portador de texto se trabajó la combinación de silabas para la creación de palabras sin necesidad de tener un apoyo visual, dando una estructura y un orden lógico, del mismo modo, se observó una disminución en omisiones, adiciones, sustituciones e inversiones, específicamente en grafemas b/d en este ejercicio escritural.

Cabe resaltar la importancia de continuar fortaleciendo las habilidades comunicativas, puesto que se presentaban situaciones donde había que recordar el tono de voz para expresar ideas o realizar lecturas y se les dificultaba en ocasiones el identificar momentos de las historias. Además, se infiere que la cantidad de talleres para el módulo de escritura no permitió que se siguiera fortaleciendo esta habilidad, por lo que aún se presentan errores frecuentes como omisiones e inversiones. Asimismo, la inasistencia afectó llevar un proceso continuo en cada módulo de la propuesta pedagógica.

- El modelo pedagógico constructivista fue adecuado para la ejecución de la propuesta pedagógica, debido a que este no se usó como un método de enseñanza sino como un conjunto de estrategias didácticas para motivar el aprendizaje en el niño, donde el participante tenía un papel activo, siendo crítico, investigador y reflexivo, dando paso a la creatividad y al trabajo en equipo. Igualmente, el aprendizaje significativo fue fundamental para dar inicio a esta propuesta, pues se partió desde los saberes previos en las habilidades de lectura y escritura, relacionándolo con los aprendizajes que se obtuvieron en cada uno de los talleres pedagógicos; pues el fin no era enseñar a leer y a escribir, sino fortalecer las habilidades comunicativas que ya tenían, interiorizando los aprendizajes nuevos para ponerlos en práctica en la vida diaria en pro de la participación social.

- El rol del maestro en el modelo pedagógico constructivista se relacionó con el rol del educador especial, dado que se desempeñó desde las funciones de mediadores, guías y facilitadores del aprendizaje, resolviendo dudas durante el desarrollo de las actividades, permitiendo así espacios de confianza. De igual forma, se tuvieron en cuenta los saberes previos de los participantes para crear un andamiaje con los nuevos aprendizajes, permitiendo que los niños y adolescentes fuesen actores de su propio aprendizaje y sumaran conocimientos con el trabajo en equipo, teniendo en cuenta las habilidades del sujeto para diseñar estrategias dinámicas, motivadoras y pertinentes. La evaluación fue un proceso constante, teniendo en consideración el enfoque de derechos de las PcD, reconociendo las diferentes formas de ser y estar en el mundo. También, desde el rol del educador especial se tomó un enfoque investigativo para abordar una problemática social en torno a la discapacidad y contribuir desde allí al aprendizaje de la población, tomando cursos acerca de accesibilidad cognitiva y “lectura fácil”, para aplicar estos conocimientos en cada uno de los talleres.

Además se resignificó el rol del educador especial frente a los imaginarios que tenían los padres y cuidadores del proceso que se iba a realizar, ya que se creía que sólo se enseñaría a leer y escribir, por lo que se plantearon los talleres pedagógicos para familias brindando estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los participantes, teniendo en cuenta los lenguajes artísticos trabajados o juegos de su interés; resaltando la importancia del trabajo conjunto en pro del aprendizaje significativo de los participantes, minimizando las brechas de participación en la escuela, la familia y la comunidad.

- El uso de los lenguajes artísticos como mediadores permitió identificar intereses, habilidades y facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje en los participantes, creando experiencias significativas donde se potencia su creatividad e imaginación; permitiendo además expresar ideas o emociones de una manera diferente y con más confianza, mejorando sus habilidades

comunicativas y acercándolos a la cultura indirectamente en cada una de las actividades; por ejemplo en los cuentos o textos que se leyeron. Además, trabajar con los lenguajes artísticos también posibilitó el reencuentro con la propia creatividad de los educadores especiales en formación, como lo fue al planear las actividades o al ejecutarlos durante los talleres, pues se observaron diferentes experiencias en cada uno de los participantes.

- Usar la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva, permitió favorecer la participación de los niños y adolescentes de “Leyendo Aprendo”, pues se reflejó que al hacer uso de material adaptado los participantes se mostraban más motivados, puesto que manifestaban comprender más la información y eso les permitía participar más en el taller, expresaban sus ideas, contestaban diferentes preguntas de los textos que se presentaban, trabajaban en equipo con sus compañeros para la resolución de problemas e incluso algunos mencionaban que no realizaban otras lecturas en casa porque les gustaban más las lecturas que se llevaban a los talleres; es importante resaltar que además de comprender la lectura fácil como una herramienta de comprensión lectora, facilita el acceso a la información y a la cultura, teniendo influencia no solo en la participación sino también en la toma de decisiones, desarrollando un sentido crítico, fomentando la creatividad y la imaginación, lo que es importante para el desenvolvimiento en cualquier contexto, favoreciendo la autonomía, como lo menciona Rubio (2018).

Asimismo, fue de suma importancia presentar la lectura fácil a los padres y cuidadores, debido a que en los talleres mencionaron que veían motivados a los niños y adolescentes, pero en las tareas del colegio seguían manifestando que no entendían muchas cosas; por lo que se les hacía necesario que todos los profesores conocieran de esta herramienta y la empezaran a aplicar en clase; de manera que sus hijos pudieran sentirse igual de motivados al asistir al colegio y dejaran de sentir tanto temor para participar.

Por otro lado, el poner en práctica esta estrategia en los portadores de texto realizados por los padres, cuidadores y funcionarios de la Biblioteca Central

de la UPN, permitió identificar que cada uno de los participantes interiorizaron la información, pues se mostraban preocupados por cumplir cada una de las pautas para que este estuviera al acceso de todos. Incluso los funcionarios de la biblioteca mencionaron lo pertinente que era el conocer sobre una estrategia que permitía más inclusión, puesto que en la Universidad Pedagógica Nacional hay estudiantes con discapacidad o dificultades en el aprendizaje que asisten a la biblioteca y estos talleres que se realizaron brindaron herramientas para tener en cuenta con la población y en su labor profesional.

- Se resalta que al hacer uso de la lectura fácil algunos niños y adolescentes comenzaron a leer de manera más fluida, disminuyendo la lectura silábica; además se les facilitó completar los textos y responder a preguntas de comprensión lectora que se realizaban en las actividades, por lo cual se evidenció que la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva favorece los procesos de comprensión del funcionamiento intelectual, tales como comprensión de ideas complejas, pensamiento abstracto y resolución de problemas.
- La participación de los niños y adolescentes de “Leyendo Aprendo” se favoreció en la medida que se desarrollaban cada uno de los talleres; en el proceso inicial algunos de los participantes no expresaban sus ideas por iniciativa propia, no interactuaban con los compañeros, ni con los educadores especiales en formación a menos que se realizaran preguntas orientadoras, aspectos que cambiaron al final de la propuesta, pues los niños y adolescentes participaban de manera autónoma dando a conocer sus ideas sin temor. Además los testimonios de los padres y cuidadores en el momento de la aplicación del instrumento de participación resaltaban que se sentían agradecidos y específicamente uno mencionó los reconocimientos que les hacían en el colegio; inclusive una de las profesoras de un participante comentó en las redes sociales de PRADIF que se sentía orgullosa de ver cómo su estudiante había perdido miedos y estaba participando más, reflejando así

la contribución en la participación del contexto escolar y social en cada uno de los participantes de “Leyendo Aprendo”.

- Como educadores especiales en formación fue satisfactorio realizar un trabajo innovador frente a un tema poco conocido en Colombia como lo es la “lectura fácil” como estrategia de accesibilidad cognitiva; al respecto se observó un impacto en las habilidades comunicativas y la participación social en los niños y adolescentes con D.I que participaron de la propuesta pedagógica “Leyendo Aprendo”, realizando también un trabajo conjunto con las familias y cuidadores en pro del aprendizaje de la población. Además, se fortaleció el rol del educador especial desde el trabajo interdisciplinar con los funcionarios de la Biblioteca Central de la UPN, desarrollando procesos de gestión, capacitación y orientación, lo que permitió la construcción de aprendizajes colectivos, contribuyendo así a los procesos inclusivos que se realizan desde allí y en la comunidad universitaria.
- Desde el papel como educadores especiales en formación en el contexto PRADIF, se pudo reconocer que el programa aportó al quehacer docente de cada uno, puesto que se obtuvieron aprendizajes en diferentes roles como el de gestión educativa, realización de valoraciones pedagógicas, en la orientación para la planificación del proyecto de vida de las PcD y en la creación de estrategias didácticas teniendo presente las habilidades e intereses de la población con Discapacidad. También se puso en evidencia la importancia de realizar un trabajo conjunto con familias y cuidadores, entablando diálogos, escuchando sus sentires y también sus expectativas, pues de esta forma el proceso que se realice con la PcD podrá fortalecerse también desde el hogar y así ver reflejadas mayores oportunidades. Asimismo, se vio la necesidad de ejecutar acciones con otros profesionales en pro de la educación y la participación de la PcD, resaltando la pertinencia de un trabajo interdisciplinar para espacios más inclusivos. Todo lo mencionado previamente se realizó bajo otros aprendizajes valiosos que se obtuvieron en PRADIF, como la responsabilidad, la planificación de tareas, el trabajo en

equipo y la comunicación asertiva; permitiendo reconocer que cada uno de estos aspectos son fundamentales para el rol de educadores especiales, pues serán necesarios en todos los espacios y contextos donde se desempeñe profesionalmente cada integrante del equipo. Por lo anterior, PRADIF aportó de manera significativa en cada uno de nosotros, no sólo en la construcción del rol docente, sino también en la construcción como persona y ciudadano.

Proyecciones

Los educadores especiales que movilizan el PPI plantearon las siguientes proyecciones:

- Se recalca la importancia de continuar implementando propuestas pedagógicas que reconozcan la población con D.I. desde el enfoque social, desde donde son principalmente las habilidades y potencialidades las que guiarán el planteamiento de estrategias pedagógicas y didácticas que permitan el fortalecimiento de los niveles de atención, memoria, en procesos de razonamiento, funciones ejecutivas y habilidades comunicativas, mejorando sus procesos de comunicación verbal y no verbal, pautas de comunicación, comprensión, hábitos lectores y coherencia escritural.
- Se sugiere que las próximas generaciones del programa PRADIF continúen fortaleciendo las habilidades comunicativas de la población con discapacidad, pues se demostró que brinda oportunidades de participación y por ende un mejor desenvolvimiento en los contextos en los que se esté inmerso.
- Se propone continuar trabajando con la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva, de forma que se le dé mayor reconocimiento y pueda ser implementada por diferentes docentes, contribuyendo así en el aprendizaje y la participación de las PcD; siendo también un compromiso como futuros educadores especiales aplicarla en los contextos donde se esté desempeñando el rol profesional.

- Se invita a usar los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje en otras propuestas pedagógicas, debido a que permitió mayor motivación, fortalecimiento de habilidades y reconocimiento de intereses; así como también el uso de estrategias didácticas como el juego, rincones o lluvia de ideas, que permitieron el trabajo en equipo y la resolución de problemas.
- Se recomienda seguir realizando un trabajo conjunto con padres y cuidadores, debido que esto puede ser una barrera o un facilitador en los procesos de aprendizaje y participación de la población.
- Se proyecta a las siguientes generaciones de PRADIF continuar realizando un trabajo interdisciplinar con otros profesionales de la UPN, para crear espacios más inclusivos. Se invita específicamente a mantener la accesibilidad cognitiva y la lectura fácil en la Biblioteca Central con el fin de garantizar el acceso a la información y seguir poniendo en práctica lo aprendido durante este proyecto.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, M (2011). *La disgrafía: un problema a tratar desde su identificación. Innovación y experiencias educativas.* Valenzuela, España.
- Alfaro, A. y Badilla, M. (2015). *El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana.* Bolivia.
- Alonso, D. (2016). *El desarrollo de la autodeterminación a través del proceso creativo de las personas con discapacidad intelectual.* Universidad complutense de Madrid. España.
- Alvarado, L y García, M (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.* Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Caracas, Venezuela.
- Alvarado, R. y Guevara, S. (2018). *50 años de historia del programa de formación en educación especial de la UPN: Centro tiflotecnológico “Hernando Pradilla Cobos”.* Bogotá, Colombia.
- Amaya, L. y Bahamón, M. (2017). *Arte y comunicación en la discapacidad.* Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- American Psychiatric Association (2013). *Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5™.* Chicago, EE. UU.
- Ander, E. (2005). *El taller una alternativa para la renovación pedagógica.* Editorial Magisterio Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina.
- ARASAAC (2021). *Aprendiendo CAA: Usuarios de SAAC.* Zaragoza. España.
- ASPADEX Plena Inclusión Galicia (2019, 22 de abril). *Lectura fácil: definición y recursos de interés.* <https://aspadex.org/lectura-facil-definicion-y-recursos-de-interes/>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Editorial Trillas. México.

- Avellanada, L., Campos, A., García, N., Rincón, C., Sasa, L. y Silva, K. (2020). *Apoyo Formativo Para Jóvenes Y Adultos Con Discapacidad Intelectual: Fortalecimiento de las conductas adaptativas para la calidad de vida*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Bausela, E. (2004). *la docencia a través de la investigación–acción*. Universidad de León España.
- Biblioteca Sena (2021, mayo 27). *Avanzamos y nos proyectamos como bibliotecas inclusivas*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=zHc-1K_r8Rw&t=91s
- Blanco, M. (2009). *Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación*. Institución Universitaria Iberoamericana. Colombia.
- Camacho, R. (2019, octubre). *Lenguaje claro y lectura fácil: las palabras precisas para la transparencia y el buen gobierno*. Compromiso Empresarial La revista líder en innovación social. Recuperado de: <https://www.compromisoempresarial.com/transparencia/2019/10/lenguaje-claro-y-lectura-facil-las-palabras-precisas-para-la-transparencia-y-el-buen-gobierno/>
- Campo, L. y Pillimur, L. (2011). *El goce estético en el ejercicio de la animación a la lectura de textos literarios en la biblioteca pública infantil*. Universidad del Valle. Cali.
- Castañeda, M. (2012). *Estrategias para Potenciar las Habilidades Comunicativas de las maestras del Jardín Nueva Esperanza de la localidad de Bosa y los niños con Síndrome de Down a través de la Comunicación Aumentativa Y Alternativa*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Cattaneo, M. y Ricci, G. (2020). *Lenguajes Artísticos I visual (1.a ed., Vol. 1)*. Recuperado de: <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/17942/19103%20-%20LENGUAJES%20ART%20I%20-%20Lenguaje%20VISUAL%20-%20Entornos%20graficos%20VOL%20I.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes (2008). *La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus, vol. 14, núm. 27. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Cruz, B. (2020). *Estrategia Didáctica Ludi Tics para fortalecer las habilidades comunicativas y sociales de los estudiantes con discapacidad intelectual del cebe felix y carolina de repetti del distrito de pocollay*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.
Diagnósticos I. Definición, Características y tipos. Consejería de educación. Andalucía, España
- EJE21 (2018, 9 de julio). Inclusion, la apuesta de la Secretaría de Cultura en las Bibliotecas Públicas del Departamento. <https://www.eje21.com.co/2018/07/inclusion-la-apuesta-de-la-secretaria-de-cultura-en-las-bibliotecas-publicas-del-departamento/>
- Erickson, K., Koppenhaver, D. y Yoder, D. (2002). *Olas de Palabras Comunicación Aumentativa: Leer y Escribir*. Traducción y edición en castellano: CEAPAT IMSERSO. Madrid, España.
- Escobar, M. y Gómez, A. (2020). *WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos*. Revista científica de comunicación y educación. Perú.
- Escobar, P. (2011). *Estrategias metodológicas para el desarrollo de currículos pertinentes en la intervención pedagógica de los niños y niñas en situación de discapacidad en el nivel de preescolar en la corporación “ser especial”*. Corporación Universitaria Lasallista. Caldas. Antioquia.
- FEVAS: Plena Inclusión Euskadi (2018). *Accesibilidad cognitiva: únete al reto*. Bilbao, España.
- Frith, U. (1984): «Specific Spelling Problems», in R. Malatesha y H. Whitaker (eds.): *Dyslexia, a Global Issue*, La Haya, Martinus Nijhoff Publishers.

- Gamboa, L. (2020). *Educación Inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual en el curso tercero de Básica Primaria John f. Kennedy I.E.D.* Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia.
- García, A. (2017). *El Beneficio del arte en “los otros” niños. (trastorno del desarrollo/mentales y discapacidad intelectual).* Universidad Zaragoza. España
- García, O. (2011). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación.* Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. España.
- García, W y Jara, G (2016). *La discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lectoescritura.* Universidad Católica de Cuenca. Ecuador.
- Garzón, E. y Prada, E. (2020). *Personas con Discapacidad Intelectual y su Participación en Políticas Públicas de Discapacidad.* Universidad de Antioquia. Turbo, Colombia.
- Geva, E. (2011). *De la Discapacidad a la participación social: Un compromiso como ciudadanos.* XII Congreso Internacional de teoría de la educación. Universidad de Barcelona. España
- Gómez, M. y Lorenzo G. (2018). *El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje.* Alicante, España.
- Gómez, S. (2016). *Autoevaluando entre letras.* Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- González, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales.* ISLAS. Cuba.
- Granda, C. (2016) *características del docente constructivista según la teoría de Ausubel en el aprendizaje integral de niños y niñas en educación inicial.* Universidad Técnica de Machala. Ecuador.
- Guevara, A. y Riveros, O. (2019). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de la competencia de lectoescritura en la primera infancia.* Universidad Cooperativa de Colombia.

- Herrera, J. (2021). *Diario de campo pedagógico*. Instituto Pedagógico Nacional. Bogotá, Colombia.
- Herrera, J., Calera, Y., Ruiz, R., Peñalba, D., Martínez, L y Umaña, F. (2016). *material didáctico de aprendizaje módulo: habilidades comunicativas*. Universidad Nacional Agraria. Nicaragua.
- Jaramillo, L. (2019). *Diario de campo pedagógico*. Colegio Ciudad de Bogotá. Colombia.
- Jiménez, D. y Flórez, R. (2013). *¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jiménez, R. (2008). *La enseñanza aprendizaje de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir en el cuarto grado de educación primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Larraz, C. (2015). *Accesibilidad cognitiva*. España.
- Lastre, K., Anaya, F., y Martínez, L. (2019, septiembre). *Índices de inclusión en una institución pública de Colombia*. Revista Espacios. Vol. 40 (Nº 33). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n33/19403316.html#uno>
- León, C., López, A., Miranda, K., Mojica, K., Pabón, A., Pineda, D., Rodríguez, M y Buitrago, C. (2017). *CommuniArtis Comunicación Aumentativa y Alternativa en ámbito educativo*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Ley Estatutaria 1618 [Art. 1]. Febrero 17 de 2013, Colombia. https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_16_18_2013.pdf
- Ley Estatutaria 1618 [Art. 2]. Febrero 17 de 2013, Colombia. https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_16_18_2013.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2001). *La Comunicación, ¿se aprende? - Fascículo Autoinstructivo*. Lima.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2013). *Orientaciones Pedagógicas para implementar Lenguajes Artísticos en la Escuela*. Chile.

- 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: Autor.
- Molina, R. y Vargas, M. (2014). *Arteterapia y fonoaudiología en la potenciación de las habilidades comunicativas en jóvenes con discapacidad intelectual*. Universidad del Rosario. Colombia.
- Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, M., Betancur, V. y Ramírez, D. (2009). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Montero, P. (2003). *Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y accesibilidad: Bases teóricas de los SAAC. Puertas a la lectura*. Universidad de la Rioja. España.
- Mora, L. y Cortés, A. (2016). *¡Vivamos la diversidad! estrategias pedagógicas que visibilizan y fortalecen las habilidades sociales y comunicativas, de la población con Discapacidad Intelectual para facilitar la inclusión social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Naciones Unidas (2006) *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. P 10. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Orozco, O. (2016). *La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente*. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua.
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Cuenca, Ecuador.
- Ospina, J. y Rodríguez, M. (2019). *Desarrollo de la lectura en estudiantes con discapacidad intelectual límite de segundo grado*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Pérez, L. (2019). *Accesibilidad Cognitiva*. Madrid, España.

- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Editorial: La muralla S.A. Madrid.
- Pineda, E. (2020). *ArtMe Mediación docente: estrategias pedagógicas que favorecen y desarrollan los Dispositivos Básicos de Aprendizaje en personas con Discapacidad Intelectual por medio de los Lenguajes Artísticos*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Plan de Desarrollo Institucional 2020–2024. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia http://invox.pedagogica.edu.co/userfiles/files/pdi2020-2024_22nov.pdf
- Plena inclusión (2019). *Cronología histórica de la lectura fácil*. España.
- Ramos, J. (2004) *Enseñar a Leer a Los Alumnos con Discapacidad Intelectual: Una Reflexión Sobre la Práctica*. Revista Iberoamericana de educación. Brasil
- Restrepo, D. (2001). *Participación Social: Relaciones Estado-Sociedad Civil*. Rev. salud pública. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Rincón, M. y Linares, M. (2011). *Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que responden a dichas características*. Corporación Síndrome de Down. Bogotá, Colombia.
- Roca, N. (1992). *Comunicación, Lenguaje y Educación: Desarrollo del aprendizaje de la escritura en alumnos y alumnas discapacitados*. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, A (2021). Niveles de lectoescritura: concepto, etapas y características. Lifider. España.
- Rodríguez, F. (2015). *Trastorno del desarrollo intelectual. Fíjate en lo que puedo hacer y ayúdame en lo que me cuesta entender*. En M. Arnedo, J. Bembibre, A. Montes y M. Triviño (Coords.), *Neuropsicología infantil a través de casos clínicos*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga*. España.
- Rodríguez, M. (2011). *aprendizaje significativo y formación del profesorado*. m Revista/ Meaningful Learning Review – Volm 1, Edi 1, pág. 58-83. España.

- Romero y Cerván (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios
- Ros, N. (2004). *El lenguaje artístico, la educación y la creación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Rubio, M. (2018). *Lectura fácil: un modelo de diseño para todos*. Emtic, educación, metodología, tecnología, innovación, conocimiento. Extremadura. España.
- Rousseau, B. (2017). *la gestión cultural laboratorio social para el desarrollo del caribe: capítulo III. la participación social*. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- Salazar, L., Sosa, L., Quiroz, M., Rendón, D y Rendón, D. (2019). *Experiencias de participación ciudadana en la población con discapacidad física que acude a alfime en el municipio de Envigado*. Universidad CES. Medellín, Colombia.
- Sánchez, C. (2007). *El taller pedagógico una alternativa de actualización*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Sánchez, E. (2016). *Fortalecimiento de habilidades comunicativas a través de las artes plásticas, con niños y niñas de cuarto de primaria de la institución educativa distrital Saludcoop sur. J.T.* Universidad Libre. Bogotá, Colombia.
- Schalock, R. Luckasson, R y Tassé, M. (2021). *Discapacidad Intelectual: Definición, diagnóstico, Clasificación y sistemas de apoyo*. (AAIDD, 12 edición) (M. A. Verdugo y P. Navas, traductores). Hogrefe TEA Ediciones.
- Secretaria de Educación (2020, 26 de marzo). *La biblioteca azul del colegio número uno en educación inclusiva del país*. GOV.CO. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7482
- Secretaría de Educación del Distrito y el Centro de Investigación y Educación Popular (2015). *Participación social y política*. Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, Colombia
- Universidad Pedagógica Nacional (2018). *50 años de Historia del Programa de Formación en Educación Especial de la UPN*. Bogotá, Colombia.

- Universidad Pedagógica Nacional (2020). *Aula Húmeda*. <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397&idn=12058>
- Universidad Pedagógica Nacional (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia
- Universidad Pedagógica Nacional (2020). *Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa*.
<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=397&idn=12059>
- Universidad Pedagógica Nacional (s.f.). *Historia de la Biblioteca Central*. [Página WEB]. Bogotá - Colombia
<http://biblioteca.pedagogica.edu.co/biblioteca/historia>
- Valdés, T (2016). *Seminario: Discapacidad Intelectual y características del lenguaje*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/327164128/Discapacidad-intelectual-y-lenguaje>
- Upegui, M., Velásquez, M., Ríos, M., Trujillo, V y Salazar, D. (2009). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva*. Revista Educación y Pedagogía, (55), 189-210. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Vélez, L. (2018). *50 años de historia del programa de formación en educación especial: programa de apoyos para las personas con discapacidad y sus familias-PRADIF. Una opción para el fortalecimiento de la inclusión*. P. (26). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vélez, L. y Manjarrés, D. (2021). *Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación Licenciatura en Educación Especial*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Verdugo, M (2002). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. España. Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). *Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual*. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Vol. 41 (4). Recuperado de: https://plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf

Apéndices

Apéndice A. Afiche de Convocatoria

PARTICIPA EN NUESTROS TALLERES
LEYENDO APRENDO

Podrás fortalecer tus habilidades comunicativas
y tus procesos de lectura y escritura.



Requisitos

- 💡 Tener entre 8 y 15 años.
- 💡 Tiempo para asistir a los talleres los miércoles de 2:00 a 5:00pm en la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional (CII 72 #II - 86)
- 💡 Ser Persona con Discapacidad Intelectual y presentar un certificado que lo haga constar.
- 💡 Tener competencias de lectura y escritura.

Si estás interesado envía un mensaje a:

 @PRADIFUPN
  3045291587
  pradif@pedagogica.edu.co

Una alianza entre:



PRADIF
Programa de Atención Integral Por la Vida
de Personas con Discapacidad Intelectual y/o Auditiva



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
BIBLIOTECA CENTRAL

Apéndice B. Formato de entrevista

Formato de entrevista de la propuesta Leyendo Aprendo.

Fecha: _____

Maestro en formación que realiza la entrevista: _____

Maestro en formación que recolecta la información: _____

Datos del aspirante

- **Nombres y apellidos:**
- **Edad:**
- **Identificación:**
- **Diagnóstico:**
- **E.P.S:**
- **Escolarizado: Si__ No__**
- **Grado y nombre del maestro(a):**
- **Jornada:**
- **Nombre de la institución educativa, barrio y localidad:**
- **Dirección de la vivienda, barrio y teléfonos de contacto:**

Contextualización de la propuesta:

El proyecto “Leyendo Aprendo” se realiza con fin de mejorar la comunicación, lectura y escritura en niños con Discapacidad Intelectual, realizando talleres que tendrán actividades mediadas por los lenguajes artísticos visual, corporal y literario. Es decir:

- **Visual:** Cortometrajes, imágenes, tableros de juego, bingos, origami y pintura.
- **Corporal:** Mímicas, obras de teatro y gestos.
- **Literario:** Cuentos, cómics e historias.

Los talleres se realizarán semanalmente los días miércoles en el horario de la tarde de 2:30 pm a 5:00 pm, donde tienen que estar listos 10 minutos antes de empezar el taller para iniciar de manera puntual.

Se debe tener en cuenta que se realizarán aproximadamente 20 talleres en total, iniciando de manera virtual por lo que queda del año 2021 y de manera presencial en la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional desde febrero de 2022.

Preguntas para los aspirantes:

1. ¿Te gusta leer? ¿Cuáles son los temas que te gustan leer?
2. ¿Qué lees? Ejemplo: libros, revistas, cuentos, caricaturas, comics, noticias, publicidad.
3. ¿Te gusta escribir? ¿Sobre qué temas escribes?
4. ¿Te gusta escribir cartas, cuentos, noticias o comics?
5. ¿En qué momentos del día lees? ¿Lees solo los textos que te corresponden en el colegio o también lees lo que te gusta? Ejemplo: guías de las materias, historias, noticias o cuentos.
6. ¿En qué momentos del día escribes? ¿Escribes solo textos para el colegio o también escribes lo que te gusta? Ejemplo: Trabajos escritos, resúmenes o historias sobre temas que te gusten.
7. ¿Cada cuánto tiempo lees?
8. ¿Terminas lo que lees o lo que escribes?
9. ¿Entiendes los textos que te dejan en el colegio? Ejemplo: guías, libros, noticias.
10. ¿Realizas las tareas de lectura solo o en compañía? ¿Con quién?

11. ¿Sabes por qué contestas estas preguntas? ¿Quieres participar en los talleres de los que el(la) profesor(a) habló?

Datos del padre, madre o cuidador

Nombres y apellidos:

Teléfono:

Correo electrónico:

Dirección:

Barrio:

Localidad:

Preguntas para los padres, madres o cuidadores:

1. ¿Cómo se enteró de los talleres?
2. ¿Por qué le interesa que su hijo/hija participe en los talleres?
3. ¿Viven juntos?
4. ¿El niño/a con quién pasa la mayor parte de su tiempo?
5. ¿Tienen dispositivos electrónicos y conexión a internet para los talleres de este semestre?
6. ¿Quién va a acompañar al aspirante a los talleres presenciales?

VAMOS A LEER: Cuento “Cuando el elefante camina”, este se eligió dado a que presenta características similares a los cuentos adaptados en “Lectura fácil”, pues cuenta con lenguaje sencillo, frases cortas e imágenes de apoyo.

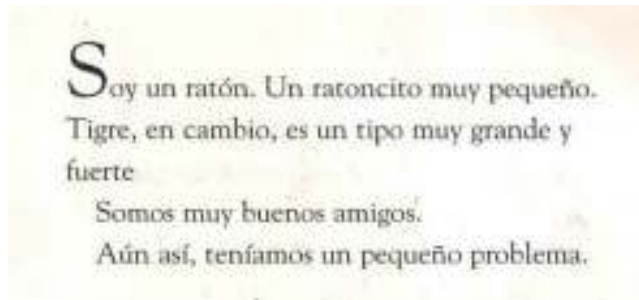
<https://historiasdepared.com/wp-content/uploads/2020/06/Cuando-el-elefante-camina.pdf>

COMPRESIÓN LECTORA:

1. ¿Cuáles son los personajes del cuento?
2. ¿Quién se tiró al agua cuando se asustó?
3. ¿Quién asustó al elefante?

VAMOS A ESCRIBIR:

Se dictará un párrafo del cuento “El tigre y el ratón”



Para el cierre se les agradecerá por la participación y cumplimiento de la entrevista, luego se les informará a los padres, madres o cuidadores que después del análisis de las respuestas se les contactará vía WhatsApp o correo electrónico sobre la nueva información (Si es admitido o no y fecha de inicio).

Apéndice C. Formato instrumento de evaluación.

Nota: esta tabla se realizó a partir del análisis de 3 instrumentos de evaluación proporcionados por: Gómez (2016), Escobar y Gómez (2020).

Habilidades	Criterio	Parámetro	Valoración cualitativa	Observaciones
Habla	Comunicación verbal, pautas de comunicación y comunicación no verbal.	Tiene un discurso estructurado, siguiendo una conversación de manera fluida.		
		Presenta coherencia en las respuestas, evitando cambios de temas abruptos.		
		Demuestra interés en las conversaciones de sus compañeros para opinar respetuosamente.		
		Manifiesta sus opiniones y las argumenta.		
		Respeto turnos en las intervenciones.		
		Maneja un tono de voz adecuado en sus intervenciones.		

		Realiza actos verbales y no verbales.		
		Identifica el cuerpo como medio de expresión.		
Leer	Categorías de vocabulario, comprensión lectora y hábitos de lectura.	Identifica las categorías de vocabulario.		
		Ubica diferentes palabras en las categorías de vocabulario.		
		Comprende los significados que tienen las palabras.		
		Identifica los personajes, lugares, sucesos y partes de un texto.		
		Realiza asociaciones con las imágenes - texto.		
		Infiere información de los apoyos visuales presentados		

		como imágenes, videos o símbolos.		
		Reconoce que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.		
		Lee de manera silábica.		
		Lee “palabra a palabra”, es decir hace pausas entre cada palabra.		
		Realiza lectura vacilante, es decir hace pausas entre frases donde no hay signos de puntuación, repite frases ya leídas o lee mentalmente.		
		Lee todas las letras de las palabras que conforman una oración.		
		Reconoce el sonido de todas las letras del abecedario.		
		Realiza inversiones al momento de leer.		

		Reconoce signos de puntuación en la lectura.		
		Realiza una lectura completa de los textos propuestos.		
Escribir	Conciencia fonológica y coherencia en la escritura	Reconoce las combinaciones de las sílabas.		
		Identifica las sílabas correspondientes para la creación de palabras.		
		Redacta con claridad y orden lógico dando un inicio y final a la escritura.		
		Redacta textos completos.		
		Realiza inversiones a la hora de escribir.		
		Escribe todas las letras de las palabras que conforman una oración.		
		Adiciona letras o sílabas a la hora de escribir.		
		Sustituye letras o sílabas en la escritura.		

		Reconoce los signos de puntuación.		
		Escribe las palabras sin un apoyo visual como imágenes, dibujos, fotos.		

Apéndice D. Instrumento de Evaluación de la participación social.

CONTEXTO ESCOLAR	Valoración		
Parámetro	Sí	No	¿De qué manera?
¿Participé en clase este mes? Ejemplo: Si la profesora preguntó algo en clase respondí.			
¿Interactué este mes con mis compañeros? Ejemplo: Jugué con ellos o me uní a un grupo.			
¿Interactué con algún profesor este mes? Ejemplo: Pregunté algo que no entendía.			
¿Participé en eventos culturales este mes? Ejemplo: Una izada de bandera, un baile, obra de teatro.			
¿Participé en una votación este mes? Ejemplo: Una elección de representante, escoger un lugar de salida pedagógica.			
CONTEXTO SOCIAL	Valoración		

Parámetro			
	Sí	No	¿De qué manera?
<p>¿Participé en alguna reunión familiar este mes?</p> <p>Ejemplo: Participé en una piñata, almuerzo o salida.</p>			
<p>¿Interactué con familiares diferentes a las personas con las que vivo?</p> <p>Ejemplo: Primos, tíos.</p>			
<p>¿Interactué con mis vecinos este mes?</p> <p>Ejemplo: Jugué con mis amigos de la cuadra.</p>			
<p>¿Pedí algo en la tienda solo este mes?</p> <p>Ejemplo: Compré un dulce que quería.</p>			
<p>¿Realicé alguna actividad con mi familia este mes?</p> <p>Ejemplo: Jugar juegos de mesa, ver televisión.</p>			