

Diseño de material accesible, una propuesta para mejorar la comprensión lectora inferencial indirecta

Mónica Nathaly Hernández-Ortiz^{1*}

Luz Adriana Morales-Ariza^{2}**

Docente Asesora: Carmen Rocio Alvarado

Cómo citar este artículo:

Hernández-Ortiz, M. N. y Morales-Ariza, L. A. (2024). Diseño de material accesible, una propuesta para mejorar la comprensión lectora inferencial indirecta. *Magazín Lee la LEE*, (13), 21-26.

Este artículo presenta la propuesta pedagógica titulada “AventuLectores, un viaje detrás de las palabras”, desarrollada en el Colegio OEA I.E.D. Esta se da como parte del trabajo de grado en el proceso de formación para aspirar al título de Licenciadas en Educación Especial. La propuesta se enfocó en mejorar la comprensión lectora inferencial indirecta en un aula diversa, incluyendo estudiantes con discapacidad. En esta propuesta, el diseño de material accesible fue

.....
1 Estudiante de décimo semestre, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. mnhernandezo@upn.edu.co

2 Estudiante de décimo semestre, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. lamoralesa@upn.edu.co

un componente crucial para garantizar la equidad en el aprendizaje.

La propuesta surgió tras la necesidad de fortalecer la competencia de comprensión lectora inferencial indirecta en el grado 402, desde una perspectiva inclusiva. Este grupo estuvo conformado por 34 estudiantes entre los 10 y 11 años, dos de ellos con discapacidad intelectual y uno con baja visión.

Como referentes teóricos, tuvimos en cuenta que, en la comprensión lectora, de acuerdo con Pérez y Gardey (citados por De León, 2021), el “desarrollo de significados se da a través de la identificación de las ideas más importantes de un texto que se vinculan con aquellas ideas alcanzadas previamente” (p. 46). Por otra parte, se contempló la idea de que las inferencias son “representaciones mentales que el lector construye o añade al comprender el texto, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos, a las indicaciones explícitas en el lenguaje” (Gutiérrez Calvo, 1999, citado en Abusamra, 2010, p. 98).

Además, la propuesta se planteó teniendo en cuenta el Diseño Universal del Aprendizaje (DÚA), el cual busca “superar las barreras entre estudiantes con y sin discapacidad, promoviendo un entorno educativo inclusivo, desde donde se reconozca la singularidad de cada estudiante y se adapten estrategias educativas” (Pastor *et al.*, 2011). Por tanto, se reconoce la importancia de adaptar el material, entendiéndose como “empleo de recursos didácticos adaptados según las características individuales de los estudiantes, relacionados con los contenidos curriculares, recursos y dinámicas escolares” (Federación Síndrome de Down, 2023).

Como factor referido a las políticas educativas, la Secretaría de Educación Distrital (2020) destaca la importancia de adquirir competencias textuales

en el ciclo dos, de tal forma que se permita a los estudiantes el desarrollo de la comprensión lectora, incorporando las inferencias indirectas. Lo anterior significa que se espera que los estudiantes de cuarto grado lleguen al nivel de comprensión lectora inferencial indirecta, objetivo al cual se adscribió la propuesta pedagógica.

En coherencia con lo anterior, la propuesta pedagógica consideró seguir el modelo pedagógico dialogante, con el cual se busca que los estudiantes construyan conocimientos de manera individual, pero también con el apoyo del maestro y la comunidad, considerando a estos últimos como figuras responsables en la educación de las nuevas generaciones. Además, se integró al aprendizaje significativo como un puente educativo, aprovechando los conocimientos previos de los estudiantes, sus experiencias e intereses para generar un impacto más significativo en el proceso de aprendizaje.

Para ejecutar esta propuesta, en primera medida se realizó una caracterización haciendo uso de juegos y canciones, lo cual permitió identificar los gustos, intereses y necesidades de los estudiantes del grado 402; esto, por medio de la observación participante y de reflexiones y hallazgos consignados en los diarios de campo. Con lo anterior, se definieron como gustos comunes los temas relacionados con los dinosaurios, el universo, películas actuales, la música, los videojuegos y juegos colectivos en el aula. También se llevó a cabo un pre-test que buscaba identificar el nivel de comprensión lectora en el que el grupo se encontraba, determinando que, aunque los estudiantes lograron resolver las preguntas de comprensión lectora inferencial directa, requirieron un mayor afianzamiento en aquellos contenidos que requerían hacer inferencias indirectas, por lo que se diseñó material didáctico-accesible; en primera medida, para el fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial indirecta y, en segundo lugar, para favorecer el acceso a la información y la participación de los estudiantes.

Una vez caracterizado el nivel lector, la propuesta pedagógica se diseñó como Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), con la intención de transformar los paradigmas educativos de tal forma que se orienten a la práctica constructiva, integrada, crítica y creativa, para que se

formen estudiantes autónomos y puedan llevar el conocimiento a su vida cotidiana. Para esto, tomamos la estructura y criterios propuestos por Carrillo (2001), tal como se indica en la figura 1, que contempla contenidos, actividades, material, evaluación.



Figura 1. Componentes de un PPA

Fuente: elaboración propia.

Respecto de los contenidos de enseñanza, se definieron tres temáticas principales, establecidas según los gustos e intereses del grupo, tales como “El mundo de los dinosaurios”, “Viajando por el Universo” y “El cine de las Inferencias”. Desde allí se fueron abordando diferentes elementos de la comprensión lectora inferencial de menor a mayor complejidad. Así pues, en “El mundo de los Dinosaurios” se inició por identificar las ideas principal y secundaria, y la estructura general del texto (inicio, nudo y desenlace), seguido por la transición entre las inferencias directas hacia las indirectas. A su vez, el tema de “Viajando por el Universo” se orientó a realizar inferencias indirectas sencillas de sinonimia y antonimia. Finalmente, en “El cine de las inferencias”, a través de películas modernas,

se realizaron inferencias indirectas de sustitución e inferencias puente.

En el desarrollo de las actividades, cada encuentro estuvo dividido en tres momentos como aparece en la figura 2. Al inicio se realizaron actividades “rompe hielo” donde se usaron estrategias como: una canción de inicio de autoría propia y elaborada específicamente para este grupo, uso de canciones instrumentales de distintos géneros musicales las cuales fueron utilizadas para ambientar juegos en relación con el tema,

por ejemplo: los opuestos, adivina quién, raspa y gana para adivinar el dinosaurio, entre otros. En el momento central, se realizaron actividades relacionadas con la comprensión lectora inferencial directa e indirecta como lectura de cuentos e historietas, proponer un final alternativo a la historia, construcción de historia colectiva y representación de las partes de la historia pro-

puesta por medio de dibujos. Como actividad de cierre, se llevaron a cabo ejercicios para evaluar el propósito de la sesión, en donde los estudiantes respondieron preguntas teniendo en cuenta la comprensión de lectura inferencial directa e indirecta, tanto de manera individual como grupal. La sesión culminó con una canción de despedida, también de autoría propia.

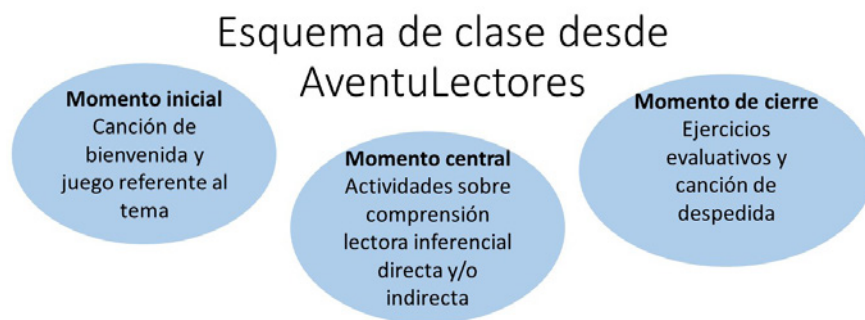


Figura 2. *Esquema de clase desde AventuLectores*

Fuente: elaboración propia.

En relación con la adaptación y elaboración de material accesible, este tuvo en cuenta las características y necesidades particulares de los tres estudiantes con discapacidad, para que pudiera ser aprovechado por todos los estudiantes del grado 402.

Por ejemplo, para fortalecer la comprensión lectora inferencial indirecta, se empleó alto contraste de color; uso de letra en macro tipo; textos cortos caracterizados por contar con lectura fácil e imágenes concretas, donde también se usaron paletas informativas de los personajes de cada cuento (figura 3), las cuales sirvieron para mantener la conexión de los estudiantes con la narración y las preguntas formuladas; entre otros. A su vez, se realizó material como Kamichivay (figura 4); golosa de reto; cartel en formato **pop book** (figura 5); concétrese (figura 6); cuento interactivo digital

(figura 7); historietas para completar (figura 8); canciones con letras y movimientos; imágenes en tamaño póster; audiocuento; el cofre preguntón para comprensión de lectura directa e indirecta; siluetas para sombras chinescas y objetos de la historia, los cuales fueron diseñados teniendo en cuenta los parámetros anteriores.

Las guías evaluativas se caracterizaron por tener textos cortos y preguntas de selección múltiple con única respuesta y con imágenes de apoyo para todos los estudiantes, pues solo se ajustó el tamaño de la letra a Arial 16, pensadas según las características visuales del estudiante con baja visión.



Figura 3. *Paletas informativas de los personajes del cuento*

Fuente: elaboración propia.



Figura 3. Kamichivay

Fuente: elaboración propia.

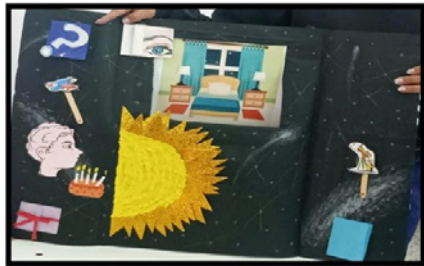


Figura 5. Cartel en formato pop book

Fuente: elaboración propia.



Figura 6. Concéntrate de Dinosaurios

Fuente: elaboración propia.



Figura 7. Cuento interactivo digital

Fuente: elaboración propia.



Figura 8. Historieta ampliada y en macro tipo

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se emplearon otras estrategias didácticas, tales como el uso de música para acompañar la actividad inicial de cada sesión y como apoyo para algunos temas, audiocuentos, canti-cuentos, juguetes de dinosaurios, el juego de preguntados, títeres, pelotas, libros tipo pop-up 3D y gafas de realidad virtual.

Como parte de la valoración, se realizó una preevaluación al inicio de las interacciones, desde la cual se buscaba determinar el nivel de comprensión lectora en el que se encontraban los estudiantes, siendo implementado en dos momentos: inicialmente, por medio de un texto leído por las docentes en formación, desde el cual se plantearon preguntas de nivel literal, inferencial, directas e indirectas, procurando la participación de todos, haciendo un registro de las respuestas verbales. Para el segundo momento, se les entregó una hoja que contenía las imágenes de la secuencia de una historieta, donde los estudiantes completaban los diálogos según lo que ellos consideraban que daba cuenta de la historia.

Dentro del cierre de la propuesta, se llevó a cabo una evaluación posterior que buscaba verificar si

se alcanzó el nivel de comprensión lectora inferencial indirecta deseado. Este instrumento contenía actividades donde se evaluaron ideas principales, inferencias de sinonimia, antonimia, sustitución y puente, empleando preguntas de selección múltiple con única respuesta, además de ítems de relación y de completar.

Para la evaluación se tuvo en cuenta, para el nivel de lectura inferencial directa, si los estudiantes lograron identificar la estructura lineal del texto (inicio, nudo y desenlace) y las ideas principal y secundaria del texto. Finalmente, para el nivel de lectura inferencial indirecta, se contempló si los estudiantes lograron el aprendizaje de inferencias de sinonimia, antonimia, sustitución y puente.

Con lo anterior, desde el rol como educadoras especiales en formación, se espera mediar procesos educativos para que los y las estudiantes accedan a la información y a los contenidos, en este caso referentes a la comprensión de lectura inferencial indirecta, por medio del diseño e implementación de material accesible, desde el cual se reconozca a los estudiantes tanto de forma individual como grupal, resaltando sus particularidades y apoyando sus potencialidades.

Por tanto, es fundamental la implementación del DÚA, ya que permite resaltar las habilidades y destrezas de los estudiantes, ampliando las oportunidades en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En este contexto, el modelo dialogante que se implementa en la institución resulta pertinente, ya que crea mayores vínculos entre docentes y estudiantes y, al no ser un modelo rígido, permite un “diálogo” e interacción más fluidos y amigables. Con lo anterior, se genera una apuesta por mejorar la inclusión educativa, transformando la educación en un espacio que celebre la diversidad y la diferencia, reconociendo el derecho de todos y

todas a recibir una educación que se adapte a sus necesidades individuales.

Referencias

- Abusamra, V., Ferreres A, Raiter A., De Beni R. y Condori C. (2010). Capítulo 4: leer para comprender. *Test. Leer para Comprender tlc (1 edición). Evaluación de la comprensión de textos*. Editorial Paidós.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5 (15), 335-344. (pdf) El proyecto pedagógico de aula | Tulio Carrillo - Academia.edu
- De León, S (2019). *Programa de comprensión lectora para estudiantes con Discapacidad Intelectual de la Escuela Santa Marta, San Miguelito, Panamá* [tesis de maestría, Universidad Especializada de las Américas]. <http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/90/tesisselena.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Federación Síndrome de Down. (2021). *¿Qué es la accesibilidad aplicada a los materiales educativos? Adaptado vs. Accesible*. Accesibilidad del material – Down Galicia.
- Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DÚA). Pautas para su introducción en el currículo. *Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje y utilización de materiales digitales accesibles: implicaciones para la enseñanza de la lectoescritura y formación del profesorado*. Diseño Universal para el Aprendizaje (DÚA) (educadua.es)
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2020, Julio). Competencias Transversales para el Desarrollo de todos los niños, niñas y adolescentes. *La Transformación Pedagógica en el Marco del Programa de Cierre de Brechas*. Equipo del Instituto Alberto Merani. [https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/SeminarioIntegrador-Praxisvii452/Documentos%20compartidos/General/2022/Documentos%20oea/Modelo%20pedag%C3%B3gico%20-%20ciclos/Doc.%20No.%202%20-%20Pensar,%20Comunicarse%20y%20Convivir%20\(1\).pdf](https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/SeminarioIntegrador-Praxisvii452/Documentos%20compartidos/General/2022/Documentos%20oea/Modelo%20pedag%C3%B3gico%20-%20ciclos/Doc.%20No.%202%20-%20Pensar,%20Comunicarse%20y%20Convivir%20(1).pdf).