



UNIVERSIDAD ESTATAL
PENÍNSULA DE SANTA ELENA
INSTITUTO DE POSTGRADO

**Recursos didácticos interactivos y el aprendizaje de la lectoescritura de
estudiantes con discapacidad intelectual leve de la Unidad Educativa Teodoro Wolf.**

Proyecto de titulación

Previo a la obtención del título de Magister en Educación,
Mención en Tecnología e Innovación Educativa.

AUTOR: Lic. María Cristina Serrano Santos

TUTOR: MSc. Carlota Ordoñez Villao.

2021

Página de Aceptación

En mi calidad de Tutor del Informe de Investigación, " RECURSOS DIDÁCTICOS INTERACTIVOS Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE DE LA UNIDAD EDUCATIVA TEODORO WOLF "elaborado por el maestrante Lcda. María Cristina Serrano Santos, egresada de la MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del Título de Magíster en MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA SEGUNDA COHORTE, me permito declarar que luego de haber orientado, dirigido científica y técnicamente su desarrollo y estructura final del trabajo, cumple y se ajusta a los estándares académicos y científicos, razón por la cual lo apruebo en todas sus partes.

Atentamente,



Psic. Carlota Ordoñez Villao, MSc.

Tribunal de Grado



PhD. Rolando Calero
DIRECTOR DEL INSTITUTO
DE POSTGRADO



PhD. Yuri Ruiz Rabasco
COORDINADOR DE POSTGRADO



Psic. Carlota Ordoñez Villao, MSc
DOCENTE – TUTOR



Econ. Alexandra Jara Escobar, Msc.
DOCENTE ESPECIALISTA



Abg. Víctor Coronel Ortiz MSc.
SECRETARIO GENERAL

Dedicatoria

A Hugo Espinosa, la persona que me apadrino en este gran logro académico, quien creyó en mí y cada día me impulsaba a crecer profesionalmente, por el bienestar de mi familia.

A mis padres, esposo e hijos, que no dudaron en ningún momento en darme su apoyo, y acompañarme en mi formación. A Dios el ser supremo que me ha mantenido de pie para llegar a esta gran etapa de mi vida, quien cuando ya no resistía más me daba la fortaleza para no decaer y lograr mi propósito.

Cristina Serrano.

Agradecimiento

A Dios, por acompañarme en este proceso, y haberme guiado y dado la sabiduría necesaria para obtener mi maestría.

A la Universidad Estatal Península de Santa Elena, por el apoyo incondicional de cada uno de sus docentes, quienes fueron guías de cada etapa formativa.

A la rectora de la Unidad Educativa “Teodoro Wolf”, por haberme abierto las puertas de la institución educativa, y permitido tener un contacto gratificante con sus docentes y estudiantes.

A mi tutora Psic. Carlota Ordoñez Villao, por la paciencia y dedicación con la que me acompañó en mi proceso investigativo.

Cristina Serrano.

Declaración de Responsabilidad

YO, SERRANO SANTOS MARÍA CRISTINA

DECLARO QUE:

El Trabajo del Informe de Investigación " **RECURSOS DIDÁCTICOS INTERACTIVOS Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE DE LA UNIDAD EDUCATIVA TEODORO WOLF**", previa a la obtención del Grado Académico de **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA SEGUNDA COHORTE**, ha sido desarrollado con base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas y cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico del trabajo de titulación.

Santa Elena, 24 de mayo de 2022

EL AUTOR



Lcda. María Cristina Serrano Santos

Tabla de Contenido

| | |
|--|------|
| Página de Aceptación | ii |
| Tribunal de Grado..... | iii |
| Dedicatoria..... | iv |
| Agradecimiento | v |
| Declaración de Responsabilidad..... | vi |
| Tabla de Contenido..... | vii |
| Lista de Tablas..... | x |
| Lista de Figuras | xii |
| Lista de Anexos | xiii |
| Resumen | xiv |
| Abstract..... | xv |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| Situación Problemática..... | 3 |
| Formulación del Problema..... | 11 |
| Objetivos..... | 11 |
| Objetivo general | 11 |
| Objetivos específicos..... | 11 |
| Planteamiento Hipotético | 12 |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO | 13 |
| 1.1. Antecedentes de la investigación..... | 13 |
| 1.1.1. Antecedentes internacionales..... | 13 |
| 1.1.2. Antecedentes Nacionales..... | 15 |
| 1.2. Bases Teóricas | 17 |

| | | |
|--|--|----|
| 1.2.1. | Recursos Didácticos Interactivos. | 17 |
| 1.2.2. | Recursos Didácticos Interactivos en la NEE Asociadas a la Discapacidad Leve. 20 | |
| 1.2.3. | Influencia de los recursos didácticos interactivos en los aprendizajes asociados a una discapacidad leve. | 21 |
| 1.2.4. | Los Recursos Didácticos Digitales en la Educación Actual | 22 |
| 1.2.5. | Recursos digitales y sus elementos | 24 |
| 1.2.6. | EXlearning como instrumento de aprendizaje para niños con inteligencia leve | 24 |
| 1.2.7. | Discapacidad Intelectual. | 26 |
| 1.2.8. | La Discapacidad Intelectual y el Proceso de Aprendizaje. | 27 |
| 1.2.9. | La Lectoescritura en el Desarrollo de Habilidades Lingüísticas | 29 |
| 1.2.10. | Aplicaciones para la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual | 35 |
| CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS | | 38 |
| 2.1. | Contexto Territorial | 38 |
| 2.2. | Enfoque de la Investigación | 39 |
| 2.3. | Tipo de Investigación | 39 |
| 2.4. | Población y Muestra | 40 |
| 2.4.1. | Población..... | 40 |
| 2.5. | Operacionalización de las Variables..... | 41 |
| 2.6. | Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos..... | 44 |
| 2.6.1. | Técnica. | 44 |
| 2.6.2. | Instrumentos | 44 |
| 2.7. | Validez de los Instrumento | 44 |
| 2.8. | Confiabilidad de los Instrumentos | 45 |
| 2.9. | Técnicas de Procesamientos y Análisis de Datos | 45 |
| CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN | | 46 |
| 3.1. | Recursos didácticos interactivos..... | 46 |
| 3.2. | Nivel literal en la lectura | 59 |
| 3.3. | Nivel inferencial en la lectura..... | 61 |
| CAPITULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | | 63 |
| 4.1. | Título de la propuesta. | 63 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 4.2. | Presentación..... | 63 |
| 4.3. | Justificación..... | 63 |
| 4.4. | Objetivos..... | 65 |
| 4.4.1. | Objetivo General | 65 |
| 4.4.2. | Objetivos Específicos..... | 65 |
| 4.5. | Fundamentación..... | 66 |
| 4.5.1. | Sustento Teóricos. | 66 |
| 4.6. | Estructura del Recurso..... | 69 |
| 4.7. | Contenido y Actividades | 70 |
| 4.8. | Aspectos Técnicos | 90 |
| 4.9. | Validación de la Propuesta | 90 |
| 4.10. | Resultados de la aplicación..... | 90 |
| 4.11. | Análisis e interpretación de resultados de la propuesta | 91 |
| 4.12. | Comparación de los niveles de conciencias lingüísticas..... | 92 |
| | CONCLUSIONES..... | 95 |
| | RECOMENDACIONES | 97 |
| | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 98 |
| | ANEXOS | 106 |

Lista de Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Dificultades de escritura y lectura de alumnos con discapacidad intelectual leve. Unidad Educativa “Teodoro Wolf”..... | 10 |
| Tabla 2 Categorías de discapacidad intelectual..... | 27 |
| Tabla 3 Operacionalización de las variables..... | 41 |
| Tabla 4 Escala de valores del Alfa de Cronbach..... | 45 |
| Tabla 5 Clasificación por sexo..... | 46 |
| Tabla 6 Clasificación por edad..... | 46 |
| Tabla 7 Jornada laboral..... | 47 |
| Tabla 8 Nivel académico de los docentes..... | 47 |
| Tabla 9 Años de servicio docente..... | 48 |
| Tabla 10 Relación de los objetivos con los contenidos de la lectoescritura..... | 49 |
| Tabla 11 Uso del lenguaje claro y preciso..... | 50 |
| Tabla 12 Sigue orden progresivo de complejidad de la lectoescritura..... | 51 |
| Tabla 13 La profundidad es acorde a los alumnos con discapacidad intelectual leve..... | 52 |
| Tabla 14 Integra de forma adecuada distintos niveles de proceso de lectura y escritura..... | 53 |
| Tabla 15 Clarifica, representa y refuerza el proceso de lectoescritura..... | 54 |
| Tabla 16 Se alcanzan los objetivos de la lectoescritura..... | 55 |
| Tabla 17 Posibilidad de integrar conocimientos previos y nuevos..... | 56 |
| Tabla 18 Factible de usar en actividades significativas para los alumnos con DIL..... | 57 |
| Tabla 19 Posibilita variadas formas de evaluación de la lectoescritura..... | 58 |
| Tabla 20 Identifica nombre, personaje, tiempo, lugar..... | 59 |
| Tabla 21 Identifica el orden de acciones..... | 60 |
| Tabla 22 Explica el texto en forma más amplia..... | 61 |

| | |
|--|----|
| Tabla 23 Agrega información y experiencias anteriores. | 62 |
| Tabla 24 Temas y subtemas del recurso didáctico interactivo | 69 |
| Tabla 25 Planificación N° 1..... | 72 |
| Tabla 26 Planificación N° 2..... | 75 |
| Tabla 27 Cuadro 8 Planificación N° 3..... | 78 |
| Tabla 28 Planificación N° 4..... | 81 |
| Tabla 29 Planificación N° 5..... | 84 |
| Tabla 30 Planificación N° 6..... | 87 |
| Tabla 31 Indicadores de evaluación de la propuesta | 90 |

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Personas en el Registro Nacional de discapacidad | 5 |
| Figura 2 Personas en el Registro Nacional de discapacidad en la Provincia de Santa Elena | 9 |
| Figura 3 Años de servicio docente | 48 |
| Figura 4 Relación de los objetivos con los contenidos de la lectoescritura | 49 |
| Figura 5 Uso del lenguaje claro y preciso | 50 |
| Figura 6 Sigue orden progresivo de complejidad de la lectoescritura..... | 51 |
| Figura 7 La profundidad es acorde a los alumnos con discapacidad intelectual leve | 52 |
| Figura 8 Integra de forma adecuada distintos niveles de proceso de lectura y escritura | 53 |
| Figura 9 Clarifica, representa y refuerza el proceso de lectoescritura | 54 |
| Figura 10 Se alcanzan los objetivos de la lectoescritura | 55 |
| Figura 11 Posibilidad de integrar conocimientos previos y nuevos | 56 |
| Figura 12 Factible de usar en actividades significativas para los alumnos con DIL..... | 57 |
| Figura 13 Posibilita variadas formas de evaluación de la lectoescritura..... | 58 |
| Figura 14 Identifica nombre, personaje, tiempo, lugar | 59 |
| Figura 15 Identifica el orden de acciones..... | 60 |
| Figura 16 Explica el texto en forma más amplia..... | 61 |
| Figura 17 Agrega información y experiencias anteriores..... | 62 |
| Figura 18. Distribución las zonas de trabajo de eXelearning | 69 |
| Figura 19 Comparación de notas del Pre test y Post test..... | 92 |
| Figura 20 Comparación de niveles de conciencias lingüísticas | 92 |
| Figura 21 Comparación del nivel de lectura comprensiva | 93 |
| Figura 22 Comparación del nivel de escritura..... | 94 |

Lista de Anexos

| | |
|---|----|
| Ilustración 1 Areneros | 71 |
| Ilustración 2 Uso de los areneros | 74 |
| Ilustración 3. Uso del tablero..... | 74 |
| Ilustración 4. Sony fonemas | 74 |
| Ilustración 6. Tapas- fonemas..... | 77 |
| Ilustración 5. Uso de tapas- fonemas..... | 77 |
| Ilustración 7.Uso de la caja de pesca..... | 80 |
| Ilustración 8. Caja de pesca | 80 |
| Ilustración 10. Uso de la caja de cosechas..... | 83 |
| Ilustración 9. Caja de cosechas..... | 83 |
| Ilustración 11 fuente internet..... | 86 |
| Ilustración 12 fuente internet..... | 86 |
| Ilustración 13.Uso de monsters | 89 |
| Ilustración 14. dado mágico..... | 89 |

Título: Recursos didácticos interactivos y el aprendizaje de la lectoescritura de estudiantes con discapacidad intelectual leve de la Unidad Educativa Teodoro Wolf.

Autor: María Cristina Serrano Santos

Tutor: MSc. Carlota Ordoñez Villao.

Resumen

Los escolares con Discapacidad Intelectual presentan limitaciones para la lectura, escritura, aritmética, entre otros. En consecuencia, necesitan de mucha ayuda. Debido a su inmadurez de acuerdo a su grupo etario en cuanto a socialización, por niveles bajo de comunicación, conversación y lenguaje. Esta realidad puede converger en dificultades de autocontrol de emociones. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo fortalecer el aprendizaje con recursos didácticos interactivos para el afianzamiento de la lectoescritura de niños con discapacidad intelectual leve del nivel básico elemental de la Unidad Educativa Teodoro Wolf. Donde se aplicó una metodología con enfoque cuantitativo de tipo descriptiva, basado en un diseño experimental de campo, cuya población de estudio la constituyen 30 niños con discapacidad intelectual leve está constituida por 4 autoridades, y 15 profesores. Como técnica utilizada fue la encuesta, cuyo instrumento aplicado fue un cuestionario. Se pudo concluir que, Al aplicar la secuencia de actividades lúdicas la misma resultó como refuerzo académico ya que este contribuyó efectivamente al fortalecimiento el aprendizaje con recursos didácticos interactivos para el afianzamiento de la lectoescritura de niños con discapacidad intelectual leve del nivel básico elemental de la Unidad Educativa Teodoro Wolf, que habían sido identificados y así logrando mejores resultados; Así mismo, la secuencia didáctica, la cual está conformada por siete actividades lúdicas se determinó que dichas acciones favorecen la participación de los estudiantes y material concreto que refuerce las actividades. Por consiguiente, al aplicar este recurso didáctico se pudo verificar que los resultados obtenidos fueron efectivos.

Palabras Claves: Aprendizaje, Discapacidad intelectual, Enseñanza, Lectoescritura.

Title: Interactive teaching resources and learning to read and write for students with mild intellectual disabilities from the Teodoro Wolf Educational Unit.

Author: María Cristina Serrano Santos

Tutor: MSc. Carlota Ordoñez Villao

Abstract

Schoolchildren with Intellectual Disability have limitations in reading, writing, arithmetic, among others. Consequently, they need a lot of help. Due to their immaturity according to their age group in terms of socialization, due to low levels of communication, conversation and language. This reality can converge in difficulties of self-control of emotions. Therefore, this research aims to strengthen learning with interactive teaching resources to strengthen the literacy of children with mild intellectual disabilities at the basic elementary level of the Teodoro Wolf Educational Unit. Where a methodology with a descriptive quantitative approach was applied, based on an experimental field design, whose study population is made up of 30 children with mild intellectual disabilities and is made up of 4 authorities, and 15 teachers. The technique used was the survey, whose applied instrument was a questionnaire. It was concluded that, when applying the sequence of playful activities, it resulted as academic reinforcement since it effectively contributed to strengthening learning with interactive teaching resources for the consolidation of literacy of children with mild intellectual disabilities of the elementary basic level of the Unit. Educative Teodoro Wolf, who had been identified and thus achieved better results; Likewise, the didactic sequence, which is made up of seven recreational activities, it was determined that these actions favor the participation of students and concrete material that reinforces the activities. Therefore, when applying this didactic resource, it was possible to verify that the results obtained were effective.

Keywords: Learning, Intellectual disability, Teaching, Literacy.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende contribuir mediante la propuesta en crear recursos didácticos interactivos para el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas con discapacidad intelectual leve. Estas herramientas tienen la necesidad de satisfacer al estudiante de manera individual logrando mediar de manera óptima el proceso de enseñanza y aprendizaje. Unida a esta intención también permite a que los niños desarrollo nuevas formas de aprendizaje y en especial aquellos que requieren atención necesidades educativas especiales, tributando a mejorar la calidad académica no solo del estudiante sino de la docencia que la utiliza.

Por otra parte, en las instituciones educativas este tipo de estudiante demanda atención educativa. Para ello se requieren de estrategias, recursos y adaptaciones curriculares con énfasis en la interactividad y coherentes con los lineamientos que se deriven de las iniciativas pedagógicas. De esta forma las adaptaciones de índole curricular, son determinantes para el proceso del pensamiento creativo, crítico y reflexivo en estudiantes con dificultades en prestar atención y retención de conocimientos. Igualmente resultan provechosas para el abordaje educativo de niños y niña con limitaciones para describir los elementos del contexto y la socialización.

De la misma forma, los aprendizajes de lectoescritura actúan como instrumentos de comunicación que posibilita la adquisición de información e interiorizar nuevos conocimientos. A pesar de que los alumnos con discapacidad intelectual leve tienen capacidad de escribir y leer con dificultad, consiguiendo dominar un número importante de saberes académicos; esto se ven afectados por el problema de retentiva que tienen los alumnos en los procesos de lectura y escritura. En este sentido su nivel de rendimiento, escolar y el ritmo de aprovechamiento pedagógico es muy lento.

Se precisa dar atención individualizada para que el estudiante desarrolle habilidades pedagógicas a través de recursos didácticos interactivos. Esto busca fortalecer el proceso lector y las destrezas de escritura, mitigando las limitaciones del aprendizaje. Para promover las experiencias formativas de modo divertido e innovador coadyuvando el afianzamiento de conocimientos a través del aprendizaje virtual, dinámico y sostenible.

Con base a estos planteamientos, se realiza una investigación con la finalidad de apoyar el aprendizaje con el diseño de recursos didácticos interactivos para el afianzamiento de la lectoescritura de niños con discapacidad intelectual leve del nivel básico elemental de la Unidad Educativa Teodoro Wolf. Para su desarrollo el estudio se estructura de la siguiente forma:

- Introducción que contiene aspectos relevantes sobre la investigación, el planteamiento, justificación, formulación del problema, objetivos y planteamiento hipotético.
- El marco teórico de la investigación, conformado por los antecedentes y las bases teóricas. Específicamente se discuten estudios previos relacionados con la investigación y que den evidencias del progreso de los constructos focales de la investigación. A saber, recursos didácticos interactivos, aprendizaje de la lectoescritura y la discapacidad intelectual leve.
- Posteriormente, se incorpora el marco metodológico, en el cual se detalla el proceso investigativo que se sigue para la consecución de los objetivos que se plantean. Esta investigación positivista de corte cuantitativo, hace uso de instrumentos validados y con confiabilidad apropiada para diagnósticos grupales y procesos de investigación (Arias, 2016). En este sentido, la investigación se tipifica como descriptiva, no experimental y de campo. Descriptiva porque se mide la información recolectada para luego describir, analizar e interpretar sistemáticamente la situación actual del escenario de investigación. Con miras a la generación de una propuesta curricular que asuma los recursos didácticos interactivos para el afianzamiento de la lectoescritura de niños con discapacidad intelectual leve del nivel básico elemental de la Unidad Educativa Teodoro Wolf. En cuanto a lo no experimental y de campo, es debido a que no hay manipulación planificada de las variables y la obtención de los datos se hace en el contexto donde ocurre el fenómeno a estudiar. (Hernández, Fernández y Baptista, 2018).
- Luego se presentan los resultados y discusión de la información que sustenta la investigación. Dichos resultados emergen del procesamiento estadístico Finalmente, se exponen las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos.

Situación Problemática

Las personas con alguna discapacidad poseen fortalezas y limitaciones. Precisamente las deficiencias demandan necesidades educativas especiales (NEE) en los educandos que necesitan apoyo en su formación educativa. En relación con este planteamiento García (2017) destaca que es posible distinguir de manera global los apoyos siguientes:

- Diseño de un currículo inclusor o adaptaciones curriculares
- Acceso al currículo por medio de equipamientos y recursos diferenciados, cambio del espacio físico o metodologías de enseñanza especializada.
- Atención exclusiva a contexto social y emocional del escenario de formación

Deriva de lo apuntado por el mencionado autor, que los apoyos se refieren a condiciones externas al educando. Por ello al estar de acuerdo que las dificultades de los estudiantes surgen por la rigidez de la organización escolar y métodos de enseñanza actual, entonces existe una mayor posibilidad de consolidar la inclusión educativa y satisfacer las NEE. Así la inclusión implica una indagación permanente de progresos y estrategias novedosas que respondan a la pluralidad de los alumnos. En este sentido, a pesar de que las leyes y políticas públicas son necesarias para una educación que atienda la diversidad, es también imprescindible el repensar la praxis pedagógica. Ello implica un desafío para las instituciones educativas las cuales deben asumir su responsabilidad en la adaptación del currículo al estudiante. Aspirando una formación de calidad para todos, con equidad de oportunidades sin distinción de ningún tipo.

En atención a lo expuesto, la discapacidad se focaliza en el ambiente, no en la condición del educando. Así, al entorno social y educativo le corresponde responder a las diferencias. Para ello debe darse un proceso de acomodación. Asumiendo esta premisa, los acuerdos de diversos eventos a nivel internacional entre ellos la Conferencia Mundial de Jomtien, (1990) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad (1994), apuntan a acciones para la inclusión educativa. En ese sentido, se afirma que la escuela debe cubrir las debilidades de los alumnos, independientemente de los perfiles individuales, psicológicos y sociales. Así, la inclusión surge persigue eliminar las disímiles

representaciones de exclusión y lograr una educación para todos. Para ello debe asumir como principios esenciales, la igualdad, la participación y la no discriminación (Sarmiento, 2015).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), establece que las instituciones educativas deben dar atención a los alumnos con diferentes necesidades, capacidades, habilidades e intereses. Razón por la cual requiere crear espacios de aprendizajes que respondan a la flexibilidad, la seguridad y equidad, respetando la diversidad de los estudiantes. De acá deriva la responsabilidad de incluir estudiante con discapacidad en un entorno escolar ordinario, que le garantice su derecho a la integración y participación social brindándoles la oportunidad de educarse.

Sin embargo, diversos organismos como la UNESCO, han especificado a las distintas discapacidades como una de las formas de marginación mundial y muy puntualmente en el ámbito de la educación. Con respecto a estos según estadísticas del Banco Mundial (2011), el 15% de la población total del mundo tiene una discapacidad. Apuntando la existencia de 93 millones de niñas y niños no escolarizados con una discapacidad bien sea moderada o severa. Esta situación refleja que las probabilidades de escolarización en niños con discapacidad disminuyen en un 50% con respecto a niños sin ningún tipo de discapacidad (Grant, 2019). Asimismo, existe contraste fundamentada en el tipo de discapacidad, es decir, el grado de aprendizaje es superior en niños con discapacidad visual, trastornos múltiples o mentales en relación con los de discapacidades motoras (Singal, 2015).

Según los datos de un informe de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2020), en Latinoamérica las personas con alguna discapacidad representan en promedio un 12%. Igualmente se expresa que la mayoría de las naciones poseen un ordenamiento jurídico de protección a los derechos de los individuos con discapacidad. Asimismo, cuentan con instituciones que instrumentan políticas orientadas al respeto de los derechos y su inclusión social. No obstante, en la realidad un número significativo de ciudadanos con alguna condición son socialmente vulnerables. Esto implica una mayor vulnerabilidad que obstaculiza el acceso a derechos sociales esenciales como la educación (Stang, como se citó en Meléndez, 2019). Evidencia de ello son los resultados académicos de las personas con discapacidad, los cuales son considerablemente deficientes y su poca participación económica (Banco Mundial, 2011).

En el caso de Ecuador, de acuerdo Según los estudios estadísticos realizados por Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2019), solo un 9% de las personas con discapacidad, de las registradas en su data, se encuentran cursando la educación básica, media y bachillerato. En la figura 1 se visualiza que la discapacidad física es la de mayor porcentaje con un 45,76%, siguiendo la discapacidad intelectual con un 23,05 %. Dentro de este tipo de discapacidad 25,65% posee educación especial; 72,14% tiene educación formal y 2,20% educación popular permanente. En atención a estos datos se infiere, que un porcentaje significativo de alumnos matriculados en educación formal poseen discapacidad intelectual. Evidenciando la importancia de abordar este escenario para escudriñar los la forma y sentidos de los procesos educativos abordados en este grupo relevante de estudiantes.

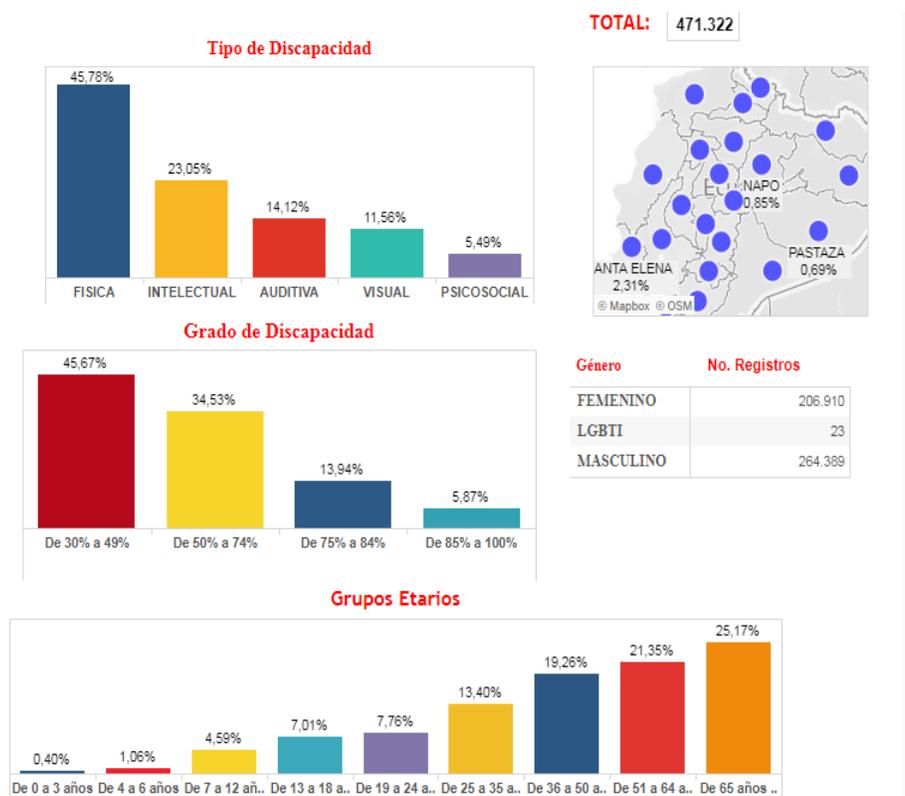


Figura 1. Personas en el Registro Nacional de discapacidad

Fuente: CONADIS

En este sentido, destacan dentro de esos procesos educativos la lectoescritura y el uso de recursos didácticos interactivos. Con respecto a la lectoescritura es un proceso

trascendente, debido a que por medio de ella el niño desarrolla otras áreas de estudio. Pero esta habilidad es seriamente afectada cuando el estudiante presenta una discapacidad intelectual (DI). Esto desencadena situaciones que deben ser corregidas a tiempo para no entorpecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al examinar la praxis didáctica en las escuelas, de acuerdo con Miranda (2016), se ha observado que el aprendizaje de la lectoescritura es una herramienta fundamental para intervenir en aspectos deficitarios que presentan los niños con DI, concretamente a nivel cognitivo, social y de lenguaje. El adquirir la lectura y escritura en este tipo de alumnos, tiene propósitos distintos a los que propone tradicionalmente la escuela.

Referentes a los factores que inciden en las dificultades del aprendizaje de la lectoescritura García y Jara (2016), resaltan la no aplicación de estrategias metodológicas apropiadas para la enseñanza provocando en los estudiantes con discapacidad intelectual comúnmente las falencias siguientes:

- Incumplimiento de las reglas ortográficas.
- Confusiones al escribir.
- Omisiones.
- Sustituciones e inversiones.
- Dificultad al estructurar una palabra, sílaba u oraciones.
- Disociaciones.
- Adiciones.
- Caligrafía ilegible.
- Lectura lenta y silabeada.
- Bajo nivel de comprensión lectora.
- Inversión y sustitución de letras y sílabas.
- Reordenamientos
- Lectura subintrante.

Como consecuencia de las falencias puntualizadas, la construcción de conocimientos futuros por parte de los estudiantes con deficiencia intelectual se ve afectada. Por cuanto leer y escribir es esencial para enfrentarse adecuadamente con diversos textos para comprender

todo lo que se plantea en ellos, en un escenario social determinado. Es por ello que el docente debe tener claridad en que la lectoescritura es una habilidad que va adquiriendo todos los educandos en las primeras etapas de su vida, incluso en aquellos niños o niñas con discapacidad intelectual. En ese sentido, se requiere buscar diversidad de estrategias y técnicas innovadoras adecuadas para desarrollar esta habilidad.

Entre los métodos de lectoescritura usados en estudiantes con discapacidad intelectual, no se ha referido un método especial para favorecer aprendizaje en ellos. García y Jara (2016) respaldan además de los métodos específicos, a la aplicación de estrategias, técnicas, medios y recursos didácticos coherentes con las características y el contexto del alumno. Para ello el docente, debe considerar las etapas logográfica, alfabética y ortográfica, dedicando un mayor tiempo para que este tipo de estudiante lo supere adecuadamente cada una de las etapas. Sin embargo, lo planteado pudiera evidenciar cansancio, aburrimiento y hasta abandono del alumno. Ante esta situación debe repensarse los recursos que se utilizan para mitigar los problemas referidos.

Para el Grupo de Investigación de Educación Inclusiva (GEI) de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, los recursos didácticos interactivos son dispositivos de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Esto debido a que son herramientas para superar las limitaciones de acceso a la información coadyuvando a la construcción de aprendizaje significativo (Gallegos, 2018).

Al respecto Fernández, Rodríguez, Rodríguez y Martínez (2013) manifiestan que los recursos didácticos interactivos promueven la motivación que los estudiantes con DI requieren para afrontar tareas repetitivas. Igualmente afirman que los equipos que se utilizan aportan facilidad de uso por la digitalización y funcionamiento intuitivo, además de las aplicaciones que pueden ser diseñadas con facilidad de manipulación.

Según Gallegos (2018) los docentes admiten que la integración de recursos didácticos interactivos en la enseñanza redundante en mejores aprendizajes. Sin embargo, lamentablemente en los proyectos institucionales no existen debates sobre la praxis docente con el apoyo de estas herramientas. Esto se traduce en el uso de recursos didácticos interactivos sin ningún valor agregado al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

La investigación brinda una descripción de los estudiantes con discapacidad intelectual, en el cual se analizará las prácticas educativas de la lectoescritura que va dirigidas a personas con este tipo de condición, esta se muestra a través de resultados en la utilización de procedimientos habituales y poco significativos que ha generado en los educandos experiencias frustrantes y desmotivantes que no permiten logros académicos innovadores y eficaces, por el contrario han causado sentimientos de duda y desidia al realizar actividades que no contribuye con el papel fundamental de desarrollar adecuadamente las habilidades de lectura y escritura.

La situación descrita sobre la realidad de la discapacidad en el Ecuador, no le es ajena a la provincia de Santa Elena. Aquí existe un número considerable de personas con diferentes tipos de discapacidades. Las estadísticas del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2019) del total de personas registradas con discapacidad en esta provincia el 7% cursan estudios en educación básica, media y bachillerato En esta población existe un 21,23 %, tal como se observa en la figura 2. Para esta discapacidad el tipo de educación que tiene las personas se distribuye en 24,55% especial; 70,43% formal y 1,890% popular permanente. De estos datos se evidencia un alto porcentaje de alumnos con discapacidad intelectual que cursan educación formal en la provincia de Santa Elena. Lo cual justifica iniciativas de investigación en el contexto educativo en el cual se encuentran inmerso para visibilizar sus fortalezas y debilidades específicamente en el proceso de lectoescritura.

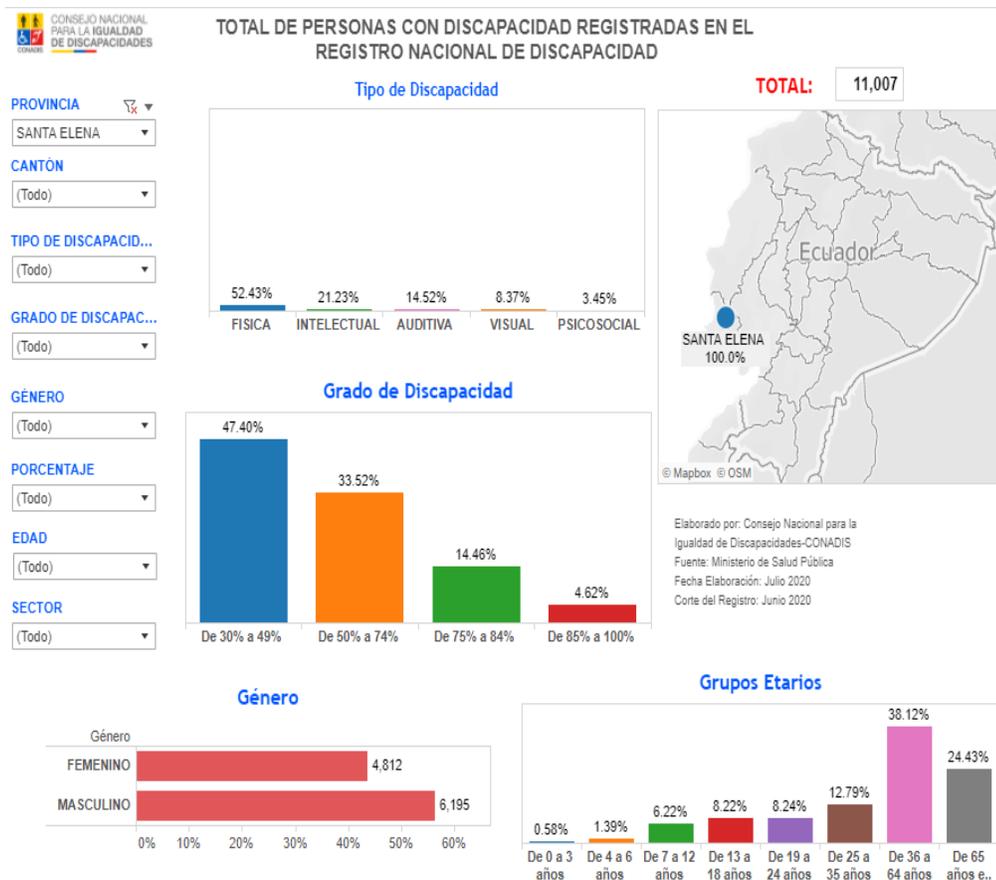


Figura 2. *Personas en el Registro Nacional de discapacidad en la Provincia de Santa Elena*

“Teodoro Wolf”. Institución educativa inclusiva, la cual integra a estudiantes con necesidades educativas especiales a las aulas de clases. En esta institución existe una predominancia de la discapacidad intelectual sobre los otros tipos de discapacidad. Este grupo de estudiantes a pesar de tener sus respectivas adaptaciones curriculares, presentan sus mayores dificultades en los procesos de lectoescritura. Esto fue evidenciado por medio de una encuesta realizada a 12 docentes que atiende este tipo de estudiantes. En la tabla 1 se especifican las dificultades encontradas distribuidas de manera porcentual. Se observa que las dificultades que se presentan con mayores porcentajes son para la escritura, omisiones (22%) y confusiones (21%). En tanto que, para la lectura, son el silabeo y la mala comprensión lectora con 22% cada una.

Tabla 1
Dificultades de escritura y lectura de alumnos con discapacidad intelectual leve. Unidad Educativa "Teodoro Wolf".

| Dificultades de escritura | de | Dificultades de Lectura | de |
|----------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|
| Desconoce escritura | | Desconoce la lectura | |
| Caligrafía ilegible | 9 | Silabeo | 2 |
| Contaminaciones | | Lenta | 7 |
| Disociaciones | | Invierte letras y sílabas | |
| Confusiones | 1 | Sustituye letras y sílabas | |
| Omisiones | 2 | Subintrante | |
| Sustituciones 8% | | Reordenamientos | |
| Inversiones | | Sigue con el dedo | |
| Adiciones | | Mala comprensión lectora | |
| No respeta reglas ortográficas | | | 2 |

Fuente: Elaboración propia

Los docentes encuestados afirman que las causas de las dificultades señaladas son variadas. Entre ellas destacaron:

- Planificación desactualizada,
- Incomprensión de textos,
- Uso de estrategias didácticas poco adecuadas,
- Falta de conocimiento por del educador,
- Desaprovechamiento de actividades interactivas,

Por otra parte, los docentes encuestados manifestaron que poseen una actitud positiva con respecto a la utilización de recursos didácticos interactivos en los escenarios de aprendizaje. Sin embargo, el aprovechamiento de ellos es muy poco o casi nulo. Generalmente no hay una exigencia institucional para implementar este tipo de herramientas,

por lo que prefieren seguir utilizándolos recursos didácticos tradicionales. Razón por la cual se evidencia una resistencia a la incorporación de ello como una opción curricular de actividades interactivas.

Por tanto, se precisa la necesidad de diseñar recursos didácticos interactivos para el aprendizaje de la lectoescritura en el tipo de estudiante mencionado que cursan el nivel básico de la Unidad Educativa Teodoro Wolf. Esto, para que los docentes mejoren el desarrollo de actividades pedagógicas y coadyuve a fortalecer el aprendizaje en el área referida.

Formulación del Problema

¿Cómo contribuir en el afianzamiento del proceso de aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en el nivel básico elemental de la Unidad Educativa Teodoro Wolf?

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer el aprendizaje con recursos didácticos interactivos para el afianzamiento de la lectoescritura de niños con discapacidad intelectual leve del nivel básico elemental de la Unidad Educativa Teodoro Wolf.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar el nivel de lectoescritura en los niños de Educación Básica con discapacidad intelectual leve con la aplicación de fichas valorativas.
2. Describir fundamentos teóricos para el aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual leve en Educación Básica de la Unidad Educativa “Teodoro Wolf”.
3. Determinar la estructura, características y particularidades de una propuesta de aprendizaje con el apoyo de recursos didácticos interactivos que contribuya al fortalecimiento de la lectoescritura de estudiantes con discapacidad leve.
4. Desarrollar recurso didáctico interactivo para la lectoescritura con en eXelearning para estudiantes discapacidad intelectual leve en Educación Básica de la Unidad Educativa “Teodoro Wolf”.

Planteamiento Hipotético

El diseño de recursos didácticos interactivos fortalece el aprendizaje de la lectoescritura de niños con discapacidad intelectual leve del nivel básico elemental de la Unidad Educativa “Teodoro Wolf”.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación

Los estudios e investigaciones sobre recursos didácticos interactivos y lectoescritura, dan evidencias del progreso de estas temáticas en los tiempos actuales, que viene a fortalecer a las instituciones educativas en cuanto a su capacidad para apostar por la adecuación y adaptación a los avances del conocimiento. En pro de lograr los objetivos planteados, se consultó información en estudios similares relacionados con el tema abordado donde se encontraron valiosas referencias que permiten sustentar el estudio y realizar aportes a la actual investigación. Los antecedentes de toda investigación son entendidos como diferentes trabajos realizados por otros estudiosos sobre el mismo problema o con alguna de las variables del estudio. A continuación, se presentan organizados según sean internacionales o nacionales.

1.1.1. Antecedentes internacionales.

Ardila (2020) en su tesis de maestría “Discapacidad intelectual en el aula: fortalecimiento lecto-escritor mediante el uso de software. Propuesta Inclusiva” cuyo objetivo fue fortalecer la lectura y la escritura en los estudiantes con discapacidad intelectual moderada a través del uso de software educativo. Para ello se desarrolló una investigación con un enfoque cualitativo. Así, se recolectó la información a través de pruebas diagnósticas y diarios de campo.

Como resultado resaltante evidenció el mejoramiento del proceso de lectura y escritura en los educandos. Concluyendo que el uso de las TIC en niños con discapacidad intelectual permite el mejoramiento y desarrollo de las habilidades lingüísticas que fortalecen el aprendizaje de la lectura y escritura.

Este estudio previo resulta de apoyo por aborda los constructos lectoescritura y discapacidad intelectual, los cuales son dos aspectos que se estudian en la investigación. Así se tomarán referentes teóricos y hallazgos para fundamentar estos aspectos.

Ortega (2019) realizó una investigación desde el paradigma positivista-cuantitativo relacionada con recursos didácticos y desarrollo del lenguaje. Dicha investigación se orientó por el objetivo de elaborar una propuesta de recursos didácticos que permita el desarrollo del lenguaje en niños que presenten discapacidad cognitiva leve. Se utilizó el diseño de campo,

en el nivel descriptivo con la modalidad de proyecto factible, La muestra estuvo conformada por 40 docentes quienes atienden a niños y jóvenes con discapacidad intelectual leve (DCL), a los cuales se les aplicó un instrumento de recolección de información tipo cuestionario con 29 ítems.

Los resultados evidencian una escasa utilización de recursos disponibles en la institución educativa, desaprovechamiento de los espacios existentes para establecer acciones pedagógicas creativas para el desarrollo del lenguaje de los estudiantes con DCL. Igualmente hay muy pocos materiales didácticos para la atención de los estudiantes con DCL en el área de lenguaje. Asimismo, se da muy poca vinculación con las realidades contextuales de los estudiantes con las actividades y recursos presentados. Adicionalmente, los docentes se interesan por la presentación de recursos tradicionales para el desarrollo del lenguaje, segregando las innovaciones educativas que han surgido en la actualidad. Como aspecto positivo los docentes crean recursos con base en las planificaciones didácticas y el modelo curricular en materia de educación inclusiva.

Las conclusiones determinan la necesidad de recursos para desarrollar el lenguaje en estudiantes con DCL debido a la falta de ideas innovadoras para integrar estos medios en el ambiente de aprendizaje por parte de los docentes. A partir de esto, se presentó la propuesta innovadora para atender la problemática evidenciada. Al abordar el constructo recurso didáctico, convierte este antecedente en un referente de gran utilidad para la investigación. Esto debido a la descripción pormenorizada del tema. Argumentos que serán considerados en las conceptualizaciones a discutir.

Cortés (2020) en su investigación relacionada con las técnicas y recursos didácticos comprensión lectora, específicamente en alumnos con discapacidad intelectual leve, determinó su importancia mediante una investigación descriptiva y no experimental. Para ello utilizó la encuesta como técnica de recolección de datos y aplicó un instrumento a una población de seis docentes que atienden a los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Encontró que la planificación de actividades de aprendizajes ajustadas a las necesidades educativas especiales; uso de materiales y técnicas efectivas para el tipo de discapacidad; las actividades lectoras son desarrolladas en atención a intereses y necesidades educativas especiales; el conocimiento previo es tomado para articular con lo que se va a aprender.

En atención a la conclusión resalta que las técnicas y los recursos, son imprescindibles y útiles para lectura comprensiva en estudiantes con discapacidad intelectual leve. El docente ha de utilizar recursos didácticos coherentes con las características cognitivas del alumno, convirtiéndose en un mediador para favorecer el mejoramiento del proceso de lectoescritura. Precisamente esta conclusión implica la vinculación de este antecedente con la investigación, al resaltar la importancia de los recursos didácticos en lectoescritura para alumno con discapacidad intelectual leve.

1.1.2. Antecedentes Nacionales.

Contreras (2017) realizó su tesis de maestría orientada al diseño de una guía con estrategias que faciliten el aprendizaje de la lectoescritura. Para ello tomo como referencia las características de alumnos con discapacidad intelectual leve. La investigación fue mixta con un diseño documental, descriptivo y exploratorio con métodos deductivo e inductivo

Los resultados evidencian progresos en lo creativo, cognitivo, actitudinal y social. Además, se engloba lo comunicacional y emocional, para la asimilación de los conocimientos y la interacción. La conclusión establece que el aprendizaje holístico permite un abordaje integral de las dimensiones humanas, aspecto fundamental asumido en la guía diseñada y aplicada.

El antecedente resulta significativo para la investigación, debido a que en la guía diseñada se sugieren actividades didácticas con el uso de recursos didácticos adaptados al tipo de discapacidad intelectual leve. Esto servirá como referencia para establecer características de esta categoría de recursos, además de estar contextualizado para el área de lectoescritura.

Sambonino, (2014) realizó su tesis utilizando las técnicas activas para determinar su influencia en el aprendizaje de entorno natural y social. En este estudio cuantitativo se utilizó la encuesta y un cuestionario aplicado a la muestra de 75 niños y 15 docentes.

Se aplicó la prueba Chi cuadrado a los datos recolectados, arrojando como resultado que las técnicas activas inciden significativamente en el aprendizaje de entorno natural y social en los niños considerados en el estudio. Las conclusiones afirman que la incidencia positiva de las técnicas el proceso de enseñanza aprendizaje, ha permitido desarrollar la

creatividad, contribuyendo a estimular y lograr que los niños sean interactivos y participativos.

En este estudio previo las técnicas activas incluyen a los recursos didácticos. En este sentido resulta útil para la investigación debido a que caracteriza metodológica y conceptualmente el uso de los recursos didácticos estableciendo su carácter interactivo.

Pérez (2017) en su tesis de maestría que aborda el nivel de formación de los educadores en la atención de las necesidades educativas especiales, específicamente en discapacidad intelectual leve, realizó una investigación mixta donde analizó la preparación de los docentes en el aspecto referido. A través de una investigación mixta, se utilizó la observación directa, entrevista y la encuesta como técnicas de recolección de información, apoyados en los instrumentos de guion de entrevista, cuestionarios y Ficha de observación áulica. La muestra fue de 64 estudiantes, 71 docentes y 78 directivos.

Los resultados demuestran competencias del docente para la atención de necesidades educativas especiales. Por lo cual fue necesario un sistema de capacitación dirigido para mejorar la mediación de los educadores en alumnos con discapacidad intelectual leve. La conclusión establece que el logro de mejoras en la construcción de aprendizajes en las áreas de lectura, escritura y cálculo de los niños con discapacidad intelectual leve, está asociada con la formación del docente.

El haber determinado la teoría acerca de la discapacidad intelectual leve para poder desarrollar la propuesta de formación docente, convierte a este antecedente en un aporte valioso. Aunado que especifica la capacitación en el área de lectoescritura una de los aspectos centrales de la investigación.

Chancusig et al. (2017), realizaron una investigación enfocada a la importancia de los recursos didácticos interactivos y el aprendizaje en matemática. Para ello se apoyaron en un estudio cuali-cuantitativo, explicativo, documental bibliográfico y de campo, con la aplicación de los métodos inductivo, deductivo, científico y analítico. La muestra considerada fue de 272 sujetos a los cuales se le aplicó un cuestionario mediante la técnica de la encuesta.

Los resultados arrojaron que las clases son fastidiosas por no hacer uso de estrategias innovadora. Se sigue utilizando una metodología tradicionalista e incorporan recursos didácticos interactivos. Como consecuencias de los resultados se aplicó una propuesta didáctica considerando recursos didácticos interactivos. A posteriori se plantearon las conclusiones estableciéndose que los recursos didácticos interactivos son esenciales para motivar y promover el libre el pensamiento y la capacidad intelectual.

La coherencia del antecedente con la investigación está dada por la premisa de considerar a los recursos didácticos interactivos como elemento pedagógico fundamental para desarrollar y mejor los procesos de atención y cognitivos.

1.2. Bases Teóricas

El sustento teórico utilizado para el presente trabajo, tiene como finalidad articular de manera coherente los conceptos relevantes para su desarrollo. En este sentido son analizados los referentes conceptuales que forman parte importante de las fuentes de información con las que el investigador se adentra en el estudio. Por ello hubo una construcción teórica para apoyar y orientar la investigación, a través de reflexión e interpretación de las variables en estudio: recursos didácticos interactivos y aprendizaje de la lectoescritura de niños con discapacidad intelectual leve.

1.2.1. Recursos Didácticos Interactivos.

Todo educador en su planificación didáctica debe considera las capacidades y ritmo de aprendizaje de los alumnos. Esto debe llevar a reflexionar sobre la búsqueda de herramientas mediadoras para facilitar la construcción de aprendizajes significativos por parte del estudiante. En consecuencia, emerge la importancia de medios y materiales de apoyo tanto para en docente como el alumno en el proceso educativo.

En este sentido, Moreno (como se citó en Juárez, 2015) refiere que estos medios y materiales de apoyo, a pesar de que ayudan al estudiante a la construcción de conocimiento, su finalidad es favorecer al proceso enseñanza-aprendizaje sin suplantar al educador. Este tipo de material lo refiere la literatura como material o recurso didáctico. Este constituye un elemento parte importante dentro del proceso de formación de los alumnos. Por cuanto, permite al docente desarrollar actividades que capten la atención de los estudiantes, debido a

que promueven la participación. Además, estimulan la adquisición y mejora de habilidades lingüísticas y de forma oculta las sociales (Manrique & Gallego, 2013).

En el escenario educativo existe una gran variedad de recursos didácticos. Es por ello que es necesaria la reflexión para comprender las bondades de ellos. Donde se incluya el ambiente, debido a que debe convertirse en enriquecedor para estimular la creatividad y curiosidad del educando. Por lo cual activará el querer aprender y la participación, con lo cual favorece la planificación de actividades interactivas e innovadoras a posteriori.

Específicamente los recursos didácticos interactivos han sido definidos de varias maneras. Al respecto, Rodríguez (2011) afirma que son útiles porque favorecen el aprender habilidades y conocimiento, pero que deben entenderse como un medio que auxilia a dicho proceso. En ese sentido, fortalecen el proceso educativo coadyuvando a la concreción de la calidad con trabajo pedagógico. Otro aspecto interesante el poder usarlo muchas veces y para diversos objetivos. En esta investigación se asumirá la definición de Chancusig et al. (2017), la cual resulta más integradora. Ellos definen recursos didácticos interactivos como elementos de tipo auditivo, visual o gráficos, que impactan los sentidos estimulando el interés por aprender de manera significativa por medio de actividades motivadoras. Esto permite el desarrollar y estimular capacidades de retención de información.

Con respecto a la definición anterior, los recursos didácticos interactivos se conciben como medios alternativos, que ayudan a docentes y alumnos a motivar para lograr objetivos durante el proceso de formación. Es por ello que son de utilidad para el docente para el cumplimiento de su función educativa. Igualmente, para el alumno, por cuanto permite transferir y poner en práctica lo aprendido. En ese sentido los recursos didácticos interactivos son mediadores para el enriquecimiento de la formación. Esto lo hace en las dimensiones personal, preventiva, correctiva y compensatoria. Para lo cual concretan interacciones comunicativas dando la posibilidad al docente de atender la diversidad de alumnos (EcuRed, 2021).

Es preciso acotar las fases en el uso de los recursos didácticos. Así se tienen las fases: pre-activa, activa y post-activa. La primera requiere que el docente formule los objetivos, seleccione los contenidos. Para luego elaborar los materiales y medios considerando los períodos de la clase (inicio, desarrollo y cierre). En la fase activa, se hace uso de los recursos

didácticos para coadyuvar a la construcción de aprendizajes significativos en el desarrollo de la actividad didáctica. Por último, *la post activa*, donde docente y alumno analizan lo desarrollado, para evaluar el logro o no de los objetivos.

Por otra parte, los docentes deben acatar recomendaciones para atender a cuatro ámbitos del desempeño docente con relación a los recursos didácticos interactivos que de acuerdo a Área (2019) son la búsqueda y selección, el uso en espacios de aprendizaje, la creación y, autoformación y el desarrollo docente. Específicamente sobre el uso el mencionado autor establece ocho sugerencias:

- Planificación del uso de los recursos didácticos interactivos en el aula considerando la coherencia curricular entre objetivos, contenido, estrategias y recursos. Es adecuado prever agrupamiento de los estudiantes, tiempo de duración de las actividades. Igualmente debe considerarse las características físicas, intelectuales, culturales entre otras de los estudiantes. Por supuesto lo propiamente didáctico también debe tomarse en cuenta, sobre todo lo relacionado a la presentación de la información y las sugerencias metodológicas de las actividades a realizar por el alumno.
- Obvie plantear el uso de materiales, medios audiovisuales, tecnología de manera inconexa con el resto de los elementos curriculares. En ese sentido, la utilización de recursos didácticos interactivos siempre debe estar integrada y ser parte del proceso de formación.
- Planteamiento de retos, proyectos o desafíos a los estudiantes para la construcción de opciones de solución con apoyo de potencial pedagógico de los recursos didácticos interactivos.
- Favorecer la construcción de aprendizajes presencial y virtualmente. Para ello debe desarrollarse actividades con el apoyo de los recursos didácticos digitales. Por esta razón debe fomentarse competencias para el trabajo cooperativo.
- Considerar las funcionalidades presentación de información y realización de actividades, conjuntamente la creación y de publicación contenidos digitales. Esto haría que el alumno asuma el papel de productor de contenidos en diversos formatos.

- Reflexionar sobre la competencia digital como aprendizajes sustantivos a desarrollar por los estudiantes.
- Combinar los recursos didácticos digitales con los tradicionales. Esto permitiría una experiencia formativa con variados lenguajes y formas de presentación de la información.

1.2.2. Recursos Didácticos Interactivos en la NEE Asociadas a la Discapacidad Leve.

Es necesario el cumplimiento de ciertas características para el uso de los recursos didácticos interactivos en estudiantes con NEE. Para Aldana, Ariza y Ávila (2019) Entre ellas se pueden mencionar:

- Resistencia.
- Facilidad para manipular.
- Tamaño adecuado.
- Seguridad.
- Colores definidos
- Aspecto gráfico llamativo.
- Coherentes con los contenidos
- Usabilidad versátil.
- Autonomía de uso.

Como aspecto que debe integrarse a las características anteriores está la adaptabilidad a las posibilidades de la persona con necesidades educativas especiales (NEE). Para ello debe adecuarse al ritmo de aprendizaje, a la salud y a la zona de desarrollo próximo (EcuRed, 2021). Igualmente, es importante adecuarlos a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello resulta imprescindible ajustar la interrelación de los elementos del proceso, a las características personales. Esto para la corrección y la compensación de las dificultades al momento preciso y de manera adecuada.

La transformación en la selección, orientación, flexibilidad, variedad y control y evaluación son condiciones que debe permitirá cualquier recurso didáctico interactivo. Es decir, el recurso didáctico interactivo debe estar diseñado para responder en coherencia con la estructura cognitiva de los alumnos y de la NEE. Además, es necesario que permitan la

valoración del rendimiento relativo, es decir una evaluación ideográfica fundamentada en la zona de desarrollo próximo, la afectividad del escolar y la evolución personal (Aldana, Ariza, & Ávila, 2019). En este sentido, la focalización de la praxis pedagógica en atención a la diversidad ha de atender las falencias académicas, especialmente en alumnos con discapacidad. Para ello es ineludible individualizar la respuesta pedagógica, situación donde los recursos didácticos interactivos resultan de gran ayuda.

Precisamente los recursos didácticos interactivos reducen el factor limitador de las posibilidades. Por cuanto coloca al alumno con discapacidad en condiciones beneficiosas para desarrollar el aprendizaje. Para ello, el docente debe puntualiza los factores potencialmente generadores de limitaciones y planificar la estimulación psicopedagógica con perspectiva preventiva, previendo la adquisición exitosa de la experiencia por parte de los alumnos con NEE (Guevara, 2015). Esto implica un proceso de adaptación curricular evidenciado en una transformación de los apoyos para la enseñanza y el aprendizaje. Donde debe considerarse motivación, afectividad, atención, retención, intuición y el uso óptimo de la información.

En definitiva, es un desafío ineludible la discusión, reflexión y toma de decisiones en relación con el uso pedagógico de los recursos didácticos interactivos. Estas acciones conducirán a una comprensión de ellos como mediadores en la enseñanza y el aprendizaje. Igualmente permitirá asumir con conciencia y deliberadamente la orientación metodológica para la secuencia didáctica para el alcance intencionalidades de aprendizaje. De acuerdo con Cortés (2020) la incorporación de un recurso didáctico interactivo en la práctica educativa no puede ser automática ni irreflexiva, sino planificada y controlada. Es decir, requiere de una selección con criterios pedagógicos, además de proyección y control en su ejecución. Aunado a ello, no puede obviarse la valoración de lo emocional para la mitigación de las NEE de los estudiantes con discapacidad.

1.2.3. Influencia de los recursos didácticos interactivos en los aprendizajes asociados a una discapacidad leve.

Los recursos didácticos interactivos pueden generar un espacio útil y multisensorial para establecer un escenario accesible y flexible para los alumnos que tienen esta discapacidad. Esto redundará en una atención para el logro del desarrollo de sus

potencialidades intelectuales y de relaciones del tipo social. Por supuesto, considera las diferencias, ritmos y estilos de aprendizaje. Con lo cual enfatiza una evaluación del tipo ideográfica, adecuándose a los alumnos con NEE. (Ortega, 2019).

En los alumnos con discapacidad intelectual leve, el uso de recursos didácticos interactivos pudiera generar algunas dificultades que se describen a continuación: problemas visuales, poca abstracción de conceptos, ignorancia de elementos interactivos, omisión de sonidos y animación, complejidad en el lenguaje, baja retención de secuencias y lectoescritura. En atención a dichas dificultades los mencionados recursos, deben diseñarse para beneficiar los esquemas cognitivos para la construcción de su aprendizaje. Considerando la gradualidad del nivel de dificultad. Es decir, deben ser incorporados inicialmente para actividades más fáciles y poco a poco realizar actividades más complejas. Igualmente, ir de lo concreto a lo abstracto.

Es importante considera las posturas de diversos autores que dan características propias para trabajar en el aprendizaje utilizando dichos recursos así tenemos a Amat, (2015).

Estas son:

- Usar un lenguaje claro.
- Coherente con los contenidos curriculares.
- Factibles de utilizarlo en actividades significativas para el alumno con DI leve.
- Deben clarificar, representar y reforzar conceptos,
- Dar posibilidad de poder integrar conocimientos nuevos.
- Dar autonomía.
- Ajustar en función de potencialidades y fortalezas de los alumnos

1.2.4. Los Recursos Didácticos Digitales en la Educación Actual

El desarrollo tecnológico que se sucede en la sociedad impacta los escenarios de aprendizaje. Lo cual ha llevado al desarrollo de metodologías de enseñanza. En ese sentido, la tecnología de la información y la comunicación (TIC) impulsa a nuevas formas de construir, obtener y transferir conocimientos. En el marco de estas nuevas posibilidades educativas, los recursos didácticos digitales alcanzan una significación importante como fuente de información y soporte para métodos pedagógicos innovadores.

Como expresa García (2016) La generación actual de alumnos son nativos digitales; Por lo cual demandan cambios de contenidos curriculares y la manera de presentarlos con soluciones inmediatas a sus necesidades y posibilidad de acceso sin rigurosidad de horarios ni de espacios físicos

Los recursos didácticos digitales emergen como herramientas de expresión y creación por medio de un lenguaje sustentado en la imagen, el sonido y la interactividad. El aprendizaje de los estudiantes hoy en día demanda una forma de comunicación multisensorial. Dicho elemento fortalece la comprensión, la creatividad y la motivación de los estudiantes (Real, 2019)

Dichos elementos fortalecen la comprensión, la creatividad y la motivación de los estudiantes (Real, 2019). El aprendizaje de los estudiantes hoy en día demanda una forma de comunicación multisensorial. Debido a la diversidad de simbologías y códigos que impactan los sentidos, originado un lenguaje síntesis el cual ha sido apropiado por los alumnos como nuevo medio de comunicación. Esta realidad se caracteriza por la inmediatez, espontaneidad, colaboración y reutilización de materiales, rasgos que deben reflexionarse y asumirse en la enseñanza (García, 2016), lo anterior demanda cambios de contenidos curriculares y la manera de presentarlos con soluciones inmediatas a sus necesidades y posibilidad de acceso sin rigurosidad de horarios ni de espacios físicos.

Lo planteado en el párrafo anterior, implica que la gestión de recursos didácticos digitales debe ser considerada en dos aspectos importante de manera pedagógica y técnica. Por ejemplo para Real (2019) es necesario hacer uso de **técnicas** y recursos de la informática tales como enlaces dentro y fuera del mismo dominio, secuencia de comandos, recursos de navegación, iconos, multimedia, entre otros. Y aunado a ello se debe incorporar elementos oportunos para los recursos didácticos: objetivos, estrategias, actividades, contenidos, evaluación y otros aspectos curriculares. Esto alude a la necesidad que tiene el educador de competencias imprescindible en la gestión de dichos recursos, surgiendo la formación y actualización docente como procesos ineludibles.

El diseño de los recursos pedagógicos digitales para la educación requiere del cumplimiento de los criterios de interactividad, motivación, creatividad, cooperación y representación del conocimiento (García, 2016). Es por ello, que difieren de los recursos

tradicionales por la posibilidad de uso de tecnología digital para fomentar la autonomía e interacción. Igualmente presentan elementos de gamificación, razón por la cual son motivadores. Este tipo de recursos permiten superar las barreras espaciotemporales, brindando acceso abierto a entornos caracterizados por la flexibilidad (Sevillano, 2015). Por tanto, presentan características de reutilización, flexibilidad, accesibilidad y adaptabilidad.

Otro aspecto importante que encierran los recursos digitales didácticos es la contextualización. En este sentido su función y adaptabilidad en unidades mayores, permite que ellos se ajusten a la intencionalidad. Tal como señala, ellos deben estar supeditados a las fundamentaciones didáctica y pedagógica del currículo, donde se hará uso de él como un dispositivo que ayuda al logro de las intencionalidades educativas (Area, 2019).

Por último, el diseño y elaboración de los recursos didácticos digitales estimula el aprendizaje activo, por cuanto permite al alumno reconocer los beneficios individuales y colectivos. Esto conduce a la adquisición de competencias digitales que les facilita asumir con responsabilidad la construcción de conocimientos.

1.2.5. Recursos digitales y sus elementos

Entre los recursos didácticos digitales en el entorno educativo destaca el uso de software educativo, simuladores, herramientas multimedia y de presentación, correo electrónico, blogs, entre otros. Específicamente los softwares educativos especializados, son herramientas que se pueden tomar como estrategias para la enseñanza-aprendizaje. Entre este tipo de recursos se tiene el eXlearning, el cual es un programa libre y de código abierto (open source) que posibilita la creación de contenidos educativos sin necesidad de ser experto en HTML o XML. El proyecto eXlearning fue financiado por el Gobierno de Nueva Zelanda y coordinado por la universidad de Auckland, y el politécnico de Tairawhiti (eXeLearning, S/F).

1.2.6. EXlearning como instrumento de aprendizaje para niños con inteligencia leve

EXlearning es una aplicación multiplataforma que utiliza árboles de contenido, elementos de multimedia, actividades interactivas de autoevaluación, entre muchas otras. El contenido generado fácilmente puede ser exportado a formatos tales como HTML, HTML5,

SCORM1.2, SCORM2004, IMS, ePub3 y otros formatos; pudiéndose publicar lo realizado en la Red, Moodle o cualquier plataforma (eXeLearning, S/F)).

El interfaz de dicha aplicación es sencillo, los usuarios no necesitan conocimiento profundo en sistemas de programación. En este sentido posibilita un trabajo dinámico de docentes y estudiantes, y se puede acceder después de descargarlo, de manera off line y online. De acuerdo con Ramos (2020, p. 65) eXlearning presenta las características siguientes:

Sincronización: Usa el servicio gratuito de sincronización para mantener las tarjetas sincronizadas en múltiples dispositivos.

Flexibilidad: Desde el diseño de la tarjeta hasta el momento de la revisión, tiene una gran cantidad de opciones para personalizar.

Rico en medios: Inserta clips de audio, imágenes, videos y marcas científicas en sus tarjetas, con un control preciso sobre cómo se muestran.

Optimizado: eXlearning permitirá realizar diferentes actividades que van desde escribir un texto, hasta actividades desplegadas, cuestionario SCORM, lista desordenada, preguntas de selección múltiple, de falso verdadero y rellenar espacio.

Completamente extensible: existen numerosos complementos disponibles.

Fuente abierta: por ser el código y el formato de almacenamiento abiertos, existe una alta seguridad de los datos importantes.

Una adecuada integración de eXlearning, amerita del cumplimiento de tres etapas: exploración, ejecución y elaboración. La exploración refiere en sondeo de todo el entorno de trabajo para familiarizarse con las diferentes secciones. Igualmente, acá se debe diferenciar las funcionalidades de los iDevices (zona de selección de actividades). Posteriormente se identifica las características de las actividades a realizar (Ulloque, 2016).

Con respecto a la ejecución se debe tener claro los tipos de instrumentos de diseño, es decir los elementos que pueden incluirse para crear y organizar nuestros contenidos A

continuación se menciona los diferentes tipos de instrumentos de diseño: inserción de texto y contenidos, elementos de presentación de contenidos, actividades, preguntas de autoevaluación, inserción de imágenes e insertar recursos externos a la web (Ulloque, 2016). Por último la elaboración, donde se seleccionan los instrumentos de diseño considerados pertinentes y se trabaja en el entorno virtual. Es importante destacar que en este entorno se puede trabajar de forma online y off line.

Es necesario acotar que existen más herramientas de autor, como jClic, Hot Potatoes, LIM, Ardora, Constructor, entre otros. No pudiéndose establecer cuál es el mejor. En su lugar se debe interrogar cual es el más apropiado en atención a las propósitos y necesidades que se tienen en la realidad educativa a abordar, especialmente las referidas a las características y contexto del estudiante.

1.2.7. Discapacidad Intelectual.

El concepto de discapacidad ha evolucionado. Al respecto la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) refiere que dicho término engloba las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Esto complejiza la concepción de la discapacidad, por lo que debe entenderse como dialogo interactivo entre el ser humano y la sociedad en la cual habite. Este mismo organismo fija una clasificación. Identificando cuatro tipos de discapacidad: física, sensorial, intelectual y psíquica. En este sentido la discapacidad es una condición física, intelectual o emocional que presenta una persona afectando el poder de interactuar plenamente por cuanto está limitada su participación efectiva en la sociedad por carecer de igualdad de condiciones con los demás.

Específicamente la discapacidad intelectual es definida por Ke y Liu (2017) como un retardo en el desarrollo cognitivo afectando el funcionamiento social adaptativo. Por su parte Antequera, Calderón, Cruz, Luna y Montero (2019) agrega a la anterior definición su manifestación en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

La OMS (2018, p. 135) enuncia cuatro categorías en atención al coeficiente intelectual y en habilidades de desarrollo referidas estableciendo las referidas en la tabla 2.

Tabla
Categorías de discapacidad intelectual

2.

| Categoría de discapacidad intelectual | Coefficiente intelectual | Grado de desarrollo |
|--|---------------------------------|---|
| Leve | 50-69 | Lento. Puede comunicarse y aprender habilidades básicas. |
| Moderada | 35- 49 | Marcado retraso. Capacidad de aprender y pensar lógicamente limitado. |
| Grave | 21-34 | Todas sus habilidades presentan retraso. |
| Profunda | Menor de 20 | Dependiente de otra persona. No presenta lenguaje. |

Fuente: Elaborado a partir de (OMS, 2018)

El desarrollo en las personas con discapacidad intelectual leve tiene un ritmo más lento, de menor profundidad y alcance que sus pares en lo intelectual, psicomotor, social y en el lenguaje. Pero se recibe un apoyo personalizado y adecuado pudiera mitigar sus limitaciones. Es importante que el docente procure adaptar al estudiante con discapacidad al ritmo de los demás estudiantes entender que lograra aprender, pero con un ritmo más lento (Ke & Liu, 2017). Este proceso de mediación coadyuva a un mejoramiento en la autonomía de aspectos personales, sociales cognitivos, comunicativos y de lenguaje

1.2.8. La Discapacidad Intelectual y el Proceso de Aprendizaje.

De acuerdo a la clasificación expuesta, la escolarización en el aula regular no es posible para todos los individuos con este tipo de condición. Lo cual hace necesario la complementariedad de ella con educación especializada. Los escolares con DI presentan limitaciones para la lectura, escritura, aritmética, entre otros. En consecuencia, necesitan de mucha ayuda. Debido a su inmadurez de acuerdo a su grupo etario en cuanto a socialización, por niveles bajo de comunicación, conversación y lenguaje. Esta realidad puede converger en dificultades de autocontrol de emociones. Asimismo, a una interpretación reducida del riesgo, pudiendo llegar a ser manipulado por otros (Salvatierra, 2021).

De acuerdo al Manual de Diagnóstico y estadísticos de los Trastornos Mentales DSM IV (APA, 2014) la discapacidad intelectual se evidencia a nivel escolar en varios aspectos. Así puntualizan los siguientes:

- Dificultades para asimilar el alfabeto, armonizar palabras con la rima y relacionar grafía con su sonido.
- Incurrir en errores en la lectura en voz alta, tales como la repetición innecesaria y exageración de pausas.
- Repetir palabras y pausas frecuentes al leer en voz alta.
- Dificultad para la comprensión lectora.
- Inconvenientes ortográficos.
- Escritura desordenada.
- Dificultad para sostener el lápiz correctamente
- Problema al formular ideas de manera escrita
- Aprendizaje tardío del hablar.
- Léxico limitado.
- Poco recuerdo de los fonemas vocálicos y consonánticos.
- No detecta las mínimas diferencias de las palabras al escucharlas.
- Seguimiento de instrucciones con dificultad.
- Pronunciación incorrecta de las palabras.
- Confusión entre palabras con sonidos semejantes
- Dificultad para organizar las ideas a expresar.
- Imposibilidad de narrar historia en orden
- Inconvenientes para pensar el vocablo requerido de manera escrita u oral.
- Conflictos para acatar las normas del buen hablante y del buen oyente.
- Indecisión para iniciar una asignación.
- Poca distinción entre los símbolos matemático.
- Mala lectura de cifras numéricas.
- Distracción al realizar un cálculo matemático.

En atención a lo anterior se puede afirmar que las dificultades son de percepción, pensamiento, memoria, atención, lenguaje y personalidad. Sin embargo, Salvatierra (2021) sostiene los estudiantes con discapacidad intelectual leve puede alcanzar aprendizajes y conocimientos a hasta el sexto grado del nivel primario. Sin embargo, lo realiza a un ritmo pausado. Es por ello que el docente debe tener competencia para ser un mediador que desarrolle las capacidades mentales básicas de estos alumnos. Coadyuvando así a un mejorar autoestima, el alcance de los contenidos procedimentales, la abstracción conceptual y el manejo de información en la solución de situaciones problemáticas.

1.2.9. La Lectoescritura en el Desarrollo de Habilidades Lingüísticas

Es importante señalar que la investigación está orientada a discapacidad intelectual leve, lo cual justifica la consideración de las nociones básicas de lectura y escritura. Con respecto a la primera, el proceso lector como interpretación del significado del texto se caracteriza por ser activo y constructivo. En ese sentido Castillo (2011) establece que son necesarias operaciones y estrategias intelectuales para procesar la información recibida (p.24). Además, debe construirse el significado de la misma para elaborar información nueva por medio de la interacción entre la información obtenida en el texto y los conocimientos antecedentes de la persona. Para Freire (como se citó en Quimbiulco, 2017) el proceso lector conduce a un descubrimiento del mundo vivido, a una codificación de la realidad concreta y debe darse una decodificación para develar la realidad para su transformación (p.3). Esto deriva en la posibilidad que brinda el proceso lector a los educandos para descubrir el mundo, adquiriendo competencias para comunicar sus saberes.

Otros autores definen el proceso lector desde la perspectiva fisiológica. Entre ellos Castillo (2011) el cual sostiene que es “un proceso donde inicialmente se la vista a lo escrito para identificar símbolos y otro de abstracción mental donde el proceso anterior activa el cerebro para elaborar significados de lo visualizado” (p.14). Esto se da en un proceso cíclico. El primer momento se identifica como óptico, allí la vista es controlada por el cerebro. Posteriormente se da el procesamiento de la información que recoge la vista en el cerebro para generar una respuesta a partir de la activación esquemas conceptuales, este momento se denomina perceptual. En el tercer momento identificado como gramatical sintáctico, se

utilizan estrategias de predicción e inferencia donde se da la anticipación de las pautas de las oraciones, nexos, sufijos gramaticales y puntuación para obtener significado. El cuarto momento es el semántico o de significado orientado a la reconstrucción de significado (Quimbiulco, 2017, p. 17). El ciclo descrito distingue la posibilidad de orientar todo lo que ocurre durante el proceso lector.

Para un proceso lector óptimo es necesaria una ejecución donde los momentos estén bien delimitados para accionar actividades mediación y seguimiento. En ese sentido, Morán (2019, p. 19) establecen tres fases para que el proceso de leer sea exitoso. La primera fase se denomina previa o antes de la lectura. Acá las tareas de pre-lectura se orientan a las preparaciones del lector en atención a los obstáculos posibles del texto tanto conceptual como cultural. Por tanto, se debe aportar información sobre el tema, personajes, acontecimientos y acciones del texto. En este sentido deben activarse los conocimientos previos del lector para formular hipótesis. Es necesario crear las condiciones del tipo afectivo entre el texto y el lector.

La segunda fase, durante la lectura, se centra en identificación del problema planteado en el texto, las soluciones, las evidencias y argumentos que refiere el autor. Igualmente debe darse el reconocimiento para familiarizarse con el texto, para integrar los contenidos transversales, los valores, normas y toma de decisiones. La tercera y última fase, se sucede después de la lectura. Consiste en una evaluación y exploración de implicaciones. En ese sentido se ejecuta la contrastación entre lo leído y la conjetura inicial de lo que se encontrara.

La lectura involucra destrezas imprescindibles de abordar para una mejor comprensión del proceso lector. Es por ello que a continuación se conceptualizan estas destrezas. La primera es la conciencia fonológica, entendida como la identificación y reconocimiento de los símbolos de los cuales está constituido el texto, es un proceso de decodificación. En ella se consideran los aspectos lexicales, silábicos, intrasilábico y fonémico (Cárdenas, 2016, p. 28). Otra destreza es la fluidez conceptualizada como la habilidad de leer con rapidez, precisión y expresión apropiada, características prosódicas

apropiadas y comprensión del texto entendiendo lo están leyendo (Duran & Valdebenito, 2014, p. 145).

Un vocabulario amplio y preciso es fundamental para el lector, debido a la capacidad que brinda para interactuar con el texto que se lee y en consecuencia, realizar una lectura comprensiva. Para Villalta (2017) “el vocabulario es otra destreza del proceso lector que ayuda a relacionar el texto que lee con las ideas previas que posee” (p.2). La destreza cohesión son los recursos y procedimientos por medio de los cuales se establece una acertada relación, conexión y organización entre las oraciones de un texto (Cárdenas, 2016, p. 39).

En cuanto a la destreza razonamiento y conocimiento previo, Lee (2017, p. 4) sostiene que es imprescindible la activación del conocimiento que ya posee el lector sobre la temática a leer. Debido a que se facilita asociar significados nuevos desde la que ya conoce, haciendo inferencias y construyendo conclusiones. Este mismo autor incluye como destreza del proceso lector a la memoria funcional y la atención. La memoria funcional permite guarda información y usarla en el momento más pertinente para entender el significado obteniendo conocimiento a medida que va leyendo. El auto supervisarse durante la lectura está íntimamente relacionado con la memoria funcional, producto de la necesidad de reconocimiento de dificultades para comprender lo que se lee.

Todas las destrezas descritas anteriormente son necesarias para la comprensión lectora. Ellas permiten reconocer las características y debilidades de las personas en el proceso lector, coadyuvando al desarrollo cognitivo. En razón a lo dicho el lector es el responsable de la construcción e interpretación del significado del texto. Por lo tanto, los estudiantes y docentes deben tener presente que el proceso lector es un acto complejo de comprensión e interpretación coherente centrado en pautas cognitivas y metacognitivas

En consecuencia, la comprensión lectora es el objetivo central de la lectura y es el resultado de comprender, recordar y hallar el sentido a lo leído (Plaza, 2021, p. 2236). Diversos autores lo refieren como la suma de los vocablos que lo conforman, asumiendo

separadamente la conceptualización de cada uno. Esto hace aún más polisémico y difícil de especificar, por la complejidad que encierran las definiciones de cada uno de esos procesos.

Para Plaza (2021, p. 2242) las diversas definiciones dadas a la comprensión lectora la conciben como decodificar el lenguaje oral. Solé (1998, p. 97) consideró necesario considerar a este proceso el conocimiento previo integrado a los nuevos. En este orden de idea Cassany, Luna y Sanz (2003) expresan que leer significa comprender (p.107). Tapia (2005), precisa la comprensión lectora como “Saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice” (p. 64). Posterior a él se le han agregado otras dimensiones destacando lo: afectivo, motivacional, emocional, experiencial, entre otras.

Asumiendo a Jiménez (2014) está vinculada más a la persona, a sus capacidades intelectuales, emocionales y perfil psicológico. En este sentido, la comprensión lectora es la capacidad de un individuo para captar lo objetivamente lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Dicha definición recobra importancia en el mundo educativo, por cuanto da cuenta de la capacidad de los sujetos para construir la representación cognitiva del sentido de un texto escrito. En consecuencia, se convierte en una herramienta fundamental, a través de la cual el estudiante integra conocimientos nuevos a su esquema mental.

Para Prieto, Fradejas y Rodríguez (2015, p. 70) existen cuatro dimensiones de la comprensión lectora. Es preciso acotar que un lector puede adquirir todos estos niveles, siempre y cuando su experiencia del contexto haga más eficaces los procesos lectores y cognitivos. Estas son: literal, reorganización de la información, inferencial y crítica o de juicio de valor.

Comprensión literal. La literalidad es imprescindible para lograr la decodificación, accediendo únicamente a lo escrito en el texto. En la literalidad de acuerdo a Anilema, Moreta, & Mayorga (2020, p. 63) el lector valora la identificación de:

- Detalles.
- Ideas principales.
- Secuencia.

- Comparaciones.
- La causa y el efecto de las relaciones.
- Los rasgos de carácter.

Comprensión reorganizativa. Los procesos de clasificación y síntesis son usados por el lector para la manipulación de ideas e informaciones mediante procesos de clasificación. En consecuencia, debe desarrollar las capacidades de: clasificación, esquematización, resumen, y síntesis (Castellano & Guataquira, 2020, p. 55).

Comprensión inferencial Es contraria a la literalidad. Trasciende las palabras del texto, relacionándolas con conocimientos existentes en los esquemas mentales del lector y construyendo una idea nueva, siendo distinta a la de otro lector. Los procesos inferenciales proporcionan coherencia a las ideas del texto, interpretándolas a través de los conocimientos previos que se poseen, permitiendo enriquecer estos conocimientos y desarrollar pensamientos propios. (Plaza, 2021, p. 2241).

Siguiendo a Ares (2017, p. 30), para lograr un desarrollo adecuado de la comprensión inferencial, debe desplegarse tareas que permitan deducir ideas que aparecen de manera explícita en el texto. Entre tareas se tienen:

- Deducción de los detalles de apoyo.
- Deducción de las ideas principales.
- Deducción de una secuencia.
- Deducción de comparaciones.
- Deducción de relaciones causa y efecto.
- Deducción de rasgos de carácter.
- Deducción de características y aplicación a una situación nueva.
- Predicción de resultados.
- Hipótesis de continuidad.
- Interpretación del lenguaje figurativo.

Comprensión crítica. Aquí se realizan reflexiones sobre lo explícito en el texto. Las cuales se orientan por establecer vinculaciones entre la información del texto y los conocimientos conseguidos de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto

contrastándolas con un criterio externo que pudieran ser su propio conocimiento del mundo, sus experiencias, valores, otras fuentes escritas, entre otros. En consecuencia, el lector puede emitir juicios de:

- Realidad o fantasía.
- Hechos u opiniones.
- Suficiencia y validez.
- Propiedad
- Valor, conveniencia y aceptación.

En cuanto a la escritura, al igual que la lectura ha sido concebida de maneras diversas. Tradicionalmente se entendió como el traslado de la lengua oral a unos signos gráficos. En ese sentido se focalizaba en los aspectos motores como la caligrafía y la transcripción del lenguaje oral, es decir un código de transcripción gráfica de unidades sonoras (Miranda, 2015). Actualmente se integra a esta concepción él considerarla como objeto de conocimiento sociocultural, una actividad comunicativa.

En atención a ambas posturas, la escritura es un proceso que implica habilidades y capacidades de la persona que escribe. Es por ello que se caracteriza por ser gradual, el alumno debe iniciarse con la caligrafía, luego a la ortografía y posteriormente continuar con un nivel más avanzado. Resultan interesantes los niveles de construcción de la escritura expuestos por Flores y Hernández (2008) los cuales son:

- Nivel concreto. Comprensión del carácter simbólico de la escritura. En esta etapa no existe comprensión de la articulación de la escritura ni la forma de las letras. Aquí, se empieza a copiar la forma de reproducir textos que observa. Así, imita las letras, dibujar línea continua con distintas formas y curvas.
- Nivel simbólico o presilábico. Consideración de la escritura remitida a un significado, pero no se establece relaciones entre esta y la pronunciación. En ella el alumno aprende a reproducir algunas letras, sin conocer su significado. Pero comprende que cada una representa un sonido diferente tratando de escribirla. Así, utiliza diferentes composiciones de las letras para representar palabras distintas, sin saber que significa

cada una de estas. Por tanto, es capaz de segmentar las palabras silábicamente, escribiéndola de manera aproximada. Sin embargo, aún no domina la dependencia entre lo escrito y los sonidos que procura representar.

- Nivel lingüístico. Aquí se hacen relaciones entre lo sonoro y lo gráfico. Además, existe conciencia fonológica. Es decir, unas conceptualizaron silábica y comprensión de lo escrito.

Diversos autores han identificado microhabilidades necesarias para la producción de textos escritos. Miranda (2015) las categorizó en tres grupos. El primero está referido a los procedimientos incluidos en los aspectos psicomotores (el conocimiento del alfabeto y caligrafía) y cognitivos (planificación, generación de ideas, formulación de objetivos, redacción del texto, su revisión, reescritura y edición). En cuanto al segundo grupo se refieren a los conceptos que se requieren para la producción del texto como son la adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, gramática (ortografía, morfosintaxis y léxico), presentación y edición. El tercero son las actitudes del escritor, referidas a sus concepciones, cultura, lengua y composición.

1.2.10. Aplicaciones para la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual

Existen diversas aplicaciones tecnológicas para ayudar el desarrollo lectoescritura de niñas y niños con discapacidad intelectual, con métodos diferentes a los tradicionales (deletreo, fonético, silábico). Todo ello con el propósito de incluir métodos alternativos de alfabetización. Estas aplicaciones se consideran inclusivas por cuanto permiten adaptar el aprendizaje a las capacidades lectoras y escriturales de cada estudiante con dificultades cognitivas, dislexia, autismo, dificultades de visión, TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) o cualquier otra necesidad especial. A continuación, se presenta cuatro aplicaciones que persiguen el propósito mencionado.

Yo También Leo: es un proyecto educativo que apoya a niñas y niños con discapacidad intelectual en su proceso de alfabetización. Básicamente fue diseñada para que niños y niñas con síndrome de Down, autismo y otros tipos de diversidad funcional cognitiva aprendan a leer y escribir con una metodología adaptada a sus necesidades. Es una aplicación

elaborada por Gemma Fàbregas y Marie Anne Aimée con respaldo de la Universitat Oberta de Catalunya y el asesoramiento pedagógico de la Fundación Talita (Fàbregas, 2020).

Yo también leo, está basada en el método global de lectura y facilita el proceso lector a través del juego con actividades de parejas, bits de memoria y puzzles. Para ello combina imagen, audio y texto para reforzar el aprendizaje visual y la conciencia fonológica. La aplicación permite trabajar la memorización de palabras, la división de sílabas y la construcción de frases siempre a través del juego. Es una aplicación en español y catalán de Diversity Apps disponible en iOS y Android contando con una versión LITE gratuita (Fàbregas, 2020).

Palabras Especiales: aplicación para niños y niñas con necesidades educativas especiales para que aprendan a reconocer palabras, mediante la identificación de los términos los cuales emparejan con los dibujos y sonidos que le corresponde. Consta de noventa y seis palabras con la opción de ordenarlas de manera personalizada. Además, puede incluirse otros vocablos que deben estar referidos a integrantes de la familia, amigos u objetos familiares para el niño. Contiene cuatro juegos que aumentan de dificultad, en los que los pequeños han de emparejar imágenes, palabras y ambas. Para adecuarse al nivel de aprendizaje, se ha contado con la colaboración de padres, niños y profesionales.

La personalización como característica resaltante de esta aplicación, hace posible reordenar, borrar o añadir palabras, imágenes y sonidos, con la posibilidad de sincronizarlo fácilmente con el resto de dispositivos móviles. La accesibilidad y su forma de captar la atención de niños con discapacidad intelectual y otras dificultades de aprendizaje la hace didácticamente atractiva para ellos.

La Mesita aplicación inclusiva de descarga gratuita que permite promover el desarrollo del proceso lector de niñas y niños con necesidades educativas especiales de manera flexible, orgánica y divertida. Integra la estimulación de discriminación auditiva, habilidades fonológicas, habilidades lingüísticas y principio alfabético y lectoescritura. Fue creada por el centro de desarrollo de tecnologías de inclusión (CEDETi UC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Rascón, 2017).

Es una herramienta flexible que permite la exploración independiente del usuario, así como el trabajo de mediación del docente a través de acciones de intervención programadas

por él. La aplicación posee herramientas que posibilitan desarrollar distintas actividades por medio de la escritura, presentación de objetos, lectura de cuentos, ordenamiento de historia, modificación de los objetos o de las palabras.

ABCkit for 5 es una aplicación educativa desarrollada por Arquinauta y basada en el sistema Montessori. En ella los niños y niñas aprenden a:

- Identificar los fonemas de cada letra con su grafía.
- Componer y deletrear fonéticamente palabras.
- Escribir a partir de fonemas
- Desarrollar la psicomotricidad

Dispone de cuatro formas de actividades las cuales son empareja, ordena, completa y escribe. En empareja el estudiante debe identificar de forma sonora y visual para formar las palabras. En tanto que en la actividad ordena, forman palabras de acuerdo al deletreo de cada fonema que la integran. Para el tipo completa, se posibilita jugar con el propósito de formar palabras escuchando. Por último, en escribe los niños y niñas realizan la grafía de la palabra a partir de cada letra que forman (Gómez, García, & Córdón, 2015).

Las aplicaciones presentadas, son solo una muestra del número de estos recursos existentes para que los niños y niñas con discapacidad intelectual puedan aprender a leer y escribir de forma sencilla, divertida e interactiva. Permitiéndoles iniciarse y potenciar los referidos procesos de una forma lúdica. A pesar de ello, no debe obviarse que los contenidos deben estar adaptados a la capacidad y edad madurativa del niño. Por esta razón el docente debe asumir el rol de mediador en el proceso de aprendizaje, para ayudar con las dificultades y corregir falencias. Así, es importante tener la convicción que ellas son de gran ayuda, pero no son el fin, sino el vehículo para conseguirlo (Gómez, García, & Córdón, 2015).

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Contexto Territorial

La Unidad Educativa “Teodoro Wolf” está adscripta al Distrito Educativo 24D01, zona 5. Está ubicada en la provincia de Santa Elena, cantón Santa Elena. Específicamente en la avenida Francisco Pizarro entre calle Chanduy y 24 de mayo vía principal a Ballenita.

El establecimiento educativo viene contribuyendo al desarrollo de la comunidad santaelenense desde el año 1839. Tiene 181 años al servicio de la educación. Su fundación fue producto de innumerables gestiones por parte de personalidades de la localidad, que vieron la necesidad de tener un espacio académico donde niños, niñas y adolescentes pudieran educarse. La Dirección Provincial de Educación del Guayas en el año 1864 suscribe el permiso de funcionamiento de la escuela mixta sin nombre asignada con el número 25, siendo la primera directora la Sra. Ángela María Pomier de Zalamea.

La aspiración de la comunidad teodorina fue la creación de una Unidad Educativa que brindara a sus estudiantes una educación de calidad con calidez. En ese sentido, se realizaron las gestiones y modificaciones para cumplir con los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación. En el año 2010 empieza a funcionar el primer año de Educación Básica y en el año 2018 se incorpora la primera promoción de Bachilleres en Ciencias con 178 estudiantes.

Actualmente, la Unidad Educativa “Teodoro Wolf” ha alcanzado grandes logros. Cuenta con 43 aulas grandes, iluminadas, ventiladas; 4 aulas de Inicial, 3 aulas de Primero de Básica y 32 aulas comprendidas desde 2do a 7mo Año de EGB y 3ero de BGU, 2 laboratorios de computación, laboratorio de idiomas extranjero, departamento de enfermería, departamentos administrativos, sala de atención a padres y cancha multiusos.

La población escolar alcanza los 3208 estudiantes en jornada matutina y vespertina, además cuenta con 98 docentes y personal administrativo, el crecimiento se debe al compromiso de las autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes que día a día se esfuerzan por mantener en alto el nombre de la Unidad Educativa “Teodoro Wolf”. Para la localidad es un orgullo tener esta prestigiosa institución educativa que expresa la confianza de la comunidad santaelenense.

2.2. Enfoque de la Investigación

La investigación desde una postura positivista tiene un enfoque cuantitativo, porque permite describir, analizar, explicar el fenómeno de estudio. Teniendo en cuenta a Hernández, Fernández y Baptista (2018), este enfoque enfatiza el uso de métodos empíricos, apoyándose en instrumentos válidos y fiables, con técnicas estadísticas que permiten registrar y analizar la información. Con base a ello se comprueban o no hipótesis y teorías, que orientan la emisión de resultados y conclusiones. Igualmente es necesario seguir un orden riguroso y secuencial.

De allí que orientado por la pregunta de investigación ¿Cómo contribuir en el afianzamiento del proceso de aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en el nivel básico elemental de la Unidad Educativa Teodoro Wolf?, en el presente estudio se recopilaron y analizaron los datos de las variables recursos didácticos interactivos y nivel de lectoescritura. Para ello se utilizaron el cuestionario nivel de lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual leve y el cuestionario uso de recursos didácticos interactivos

2.3. Tipo de Investigación

En esta investigación se puntualizaron los aspectos que caracterizan el nivel de lectoescritura en los niños de Educación Básica con discapacidad intelectual leve y a los recursos didácticos interactivos, lo cual justifica tipificarla como descriptiva, exploratoria y transversal. Al respecto Hernández et al. (2018), plantean que es este tipo de investigación persiguen especificar las características fenómeno o constructos que se someta a un análisis. Así, se pudo medir la información recolectada para luego describir, analizar e interpretar sistemáticamente la situación actual del escenario de investigación. Todo ello con miras a la fortalecer el aprendizaje con recursos didácticos interactivos para el afianzamiento de la lectoescritura de niños con discapacidad intelectual leve. De allí que en este estudio se recolectó la información directamente y en un solo momento en los espacios donde se lleva a cabo el proceso de formación de los estudiantes y fue posible determinar el comportamiento de las variables en estudio.

En cuanto al diseño es una investigación no experimental de campo. Hernández et al. (2018), refieren como estudios no experimentales a los “que se realizan sin la manipulación

deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p. 152). Mientras que los de campo de acuerdo con Arias (2016) “permiten la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna” (p. 31), es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes.

2.4. Población y Muestra

2.4.1. Población

La población del estudio la constituyen 30 niños con discapacidad intelectual leve está constituida por y 4 autoridades, y 15 profesores. Resalta el hecho de que en la investigación no hubo necesidad de seleccionar muestra, por cuanto la población es finita y con un número de sujetos accesibles a la investigadora. Sin embargo, fue necesario establecer unos criterios de inclusión para establecer la población definitiva a considerar en el estudio. Dichos criterios fueron para los estudiantes: la autorización de las autoridades para la aplicación del estudio en este nivel y el consentimiento informado de los padres para la participación de sus hijos En cuanto a los docentes, laborar a tiempo completo en la institución y firmar el consentimiento informado.

2.5. Operacionalización de las Variables

Tabla 3

Operacionalización de las variables

| VARIABLE | DEFINICIÓN | DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍTEMS | INSTRUMENTO |
|----------------------------------|---|------------------|---|---|--|
| Recursos Didácticos interactivos | Elementos de tipo auditivo, visual o gráficos, que impactan los sentidos estimulando el interés por aprender de manera significativa por medio de actividades motivadoras. Esto permite el desarrollar capacidades de retención de información, desarrollo y estimulación de habilidades. | Contenido | Relación con los objetivos y contenidos de la lectoescritura. Uso de lenguaje claro y preciso. Sigue un orden progresivo de complejidad de la lectoescritura. La profundidad es acorde a los alumnos con discapacidad intelectual leve. Integra de forma adecuada distintos niveles de proceso de lectura y escritura. Clarifica, representa y refuerza el proceso de lectoescritura. | 1 2 3 4 5 6 | Cuestionario uso de recursos didácticos interactivos |
| | | Diseño didáctico | Se alcanzan los objetivos de la lectoescritura Posibilidad de integrar conocimientos previos y nuevos. Factible de usar en actividades significativas para los alumnos con DIL. Posibilita variadas formas de evaluación de la lectoescritura Incluye instrucciones para orientar metodológicamente. Fomenta el aprendizaje autónomo. Estimula la motivación y la creatividad. Promueve la interactividad. | 7 8 9 10 11 12 13 14 | |

Chancusig et al. (2017),

| VARIABLE | DEFINICIÓN | DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍTEMS | INSTRUMENTO |
|-----------------|-------------------|------------------|--|--------------|--------------------|
| | | Diseño técnico | La organización ayuda alcanzar los niveles de lectoescritura. | 15 | |
| | | | La calidad de los aspectos gráficos es llamativa para los alumnos con DIL | 16 | |
| | | | Estructurado en una secuencia lógica, según los objetivos curriculares de la lectoescritura. | 17 | |
| | | | Facilidad para manipular. | 18 | |
| | | | Ajustado a la edad, necesidades y posibilidades de los alumnos con DIL | 19 | |
| | | | Usabilidad versátil | 20 | |

| VARIABLE | DEFINICIÓN | DIMENSIÓN | INDICADORES | ÍTEMS | INSTRUMENTO |
|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---|---|---|
| Nivel de lectoescritura | Capacidad para | Literal | Identifica nombre, personaje, tiempo, lugar. | 1 | Cuestionario nivel de lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual leve |
| | aprehender de manera | | Identifica el orden de las acciones. | 2 | |
| | objetiva lo que el | | De reorganización | Identifica razones, sucesos y acciones. | |
| | escritor quiere | Clasificación la información. | | 4 | |
| | transmitir a través de un | Esquemmatización lo leído | | 5 | |
| | texto escrito donde se | de la | Resume y sintetiza lo expresado en el texto. | 6 | |
| | distinguen cuatro tipos | información | Explica el texto en forma más amplia. | 7 | |
| | de niveles: | | | | |
| | • Literal | Inferencial | Agrega información y experiencias anteriores. | 8 | |
| | • Reorganizativa | | Formula ideas. | 9 | |
| | • Inferencial | Crítica | Emite juicio sobre el texto leído. | 10 | |
| | • Crítica. | | Expresa opinión del comportamiento de los personajes. | 11 | |
| | (Jiménez, 2014) | | Evalúa lo que lee | 12 | |
| | Aunado a esto la | Concreto | Imita las letras | 13 | |
| | escritura es proceso que | | Dibuja línea continua de diferentes formas y curvas | 14 | |
| | implica habilidades y | Silábico | Escritura diferenciada | 15 | |
| | capacidades de la | | Trazo discontinuo | 16 | |
| | persona que escribe y | | Divide palabras en sílabas y hacer una escritura | 17 | |
| | se establecen los | Lingüístico | aproximada | 18 | |
| | niveles | | Relaciona sonido con grafía | | |
| • Concreto | Combina letras de manera adecuada | | 19 | | |
| • Simbólico | Escribe de manera legible | | 20 | | |
| • Lingüístico | | | | | |

2.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

2.6.1. Técnica.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta. Esta se describe como la búsqueda sistemática de datos a través de preguntas a los individuos capaces de aportar datos de interés a la investigación en su aplicación debe considerarse las fases de preparación, diseño, administración, corrección e interpretación.

2.6.2. Instrumentos

Se utilizan dos instrumentos: el cuestionario nivel de lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual leve y el cuestionario uso de recursos didácticos interactivos, ambos son los medios principales para obtener la información. En cuanto al primer cuestionario está dirigido a los docentes (Anexo1) y tiene la finalidad de identificar el nivel de lectoescritura de su grupo de estudiantes. Consta de 20 preguntas estructuradas para la lectura y la escritura bajo la escala con los niveles domina (10-9 puntos), alcanza (7-8,99), casi alcanza (4,01-6,99) y no alcanza ($\leq 4,00$).

Con respecto al cuestionario uso de recursos didácticos interactivos (Anexo2), permite caracterizar el uso de este tipo de recursos. Tiene 20 ítems distribuidos entre las dimensiones: contenido, diseño didáctico y diseño técnico. Cada ítem tiene cuatro opciones de respuesta de acuerdo a la escala tipo Likert descrita a continuación: 1: Nunca, 2: Casi nunca, 3: Ocasionalmente, 4: Casi siempre, y 5: Siempre.

2.7. Validez de los Instrumento

Los cuestionarios utilizados fueron sometidos a un proceso revisión por parte de expertos. Para someterlo a validación, empleando la validez de contenido. Por tal sentido, se determinó la validez de contenido a través del juicio de tres expertos en la temática a abordar. Esto con el propósito de facilitar el montaje metodológico del instrumento tanto de forma como de fondo tal como lo establece Hernández *et al.* (2018). Para ello se diseñó un formato de validación (Anexo 3), con los siguientes aspectos de información por cada ítem: pertinencia, calidad técnica y representatividad, calidad del lenguaje y redacción. Luego de la revisión de los expertos y emisión de las respectivas evaluaciones se procedió a reelaborar el instrumento acatando las modificaciones.

2.8. Confiabilidad de los Instrumentos

Para identificar la confiabilidad se aplicó este instrumento a una muestra piloto de 7 individuos con características parecidas a la población en estudio, se obtuvo el alfa de Cronbach de $\alpha_1 = XX$ (instrumento de nivel de lectoescritura) y $\alpha_2 = KK$ (instrumento uso de recurso didáctico interactivo).

De acuerdo a la Tabla 5 todas las alfas de Cronbach calculados corresponden a una confiabilidad WWW, lo cual indica que los ítems efectivamente miden los constructos que se intenta valorar con los instrumentos mencionados.

Tabla 4

Escala de valores del Alfa de Cronbach

| Coefficiente del Alfa de Cronbach | |
|--|------------------------|
| VALOR | JUICIO |
| (-1 a 0) | No es confiable |
| 0,01 a 0,49 | Baja confiabilidad |
| 0,5 a 0,75 | Moderada Confiabilidad |
| 0,76 a 0,89 | Fuerte Confiabilidad |
| 0,9 a 1 | Alta confiabilidad |

Fuente: Pallela y Martins (2012).

2.9. Técnicas de Procesamientos y Análisis de Datos

Lo obtenido en la recolección de los datos fue transferido a una matriz de hoja de cálculo de Excel. Luego de ser procesados fueron representados en forma de tabla para cada dimensión especificando frecuencia y porcentajes para ser presentado gráficamente a través de diagramas de barra y circulares. Esto permitió establecer comparaciones y caracterizar dimensiones e indicadores de las variables en estudios

Para diagnosticar el nivel de lectoescritura en los niños de Educación Básica con discapacidad intelectual leve y caracterizar el uso de recursos didácticos interactivos en el contexto y población descrita, se utilizó la estadística descriptiva con las medidas de tendencia central (media aritmética) y las de variabilidad (desviación estándar).

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Recursos didácticos interactivos

1. Género

Tabla 5

Clasificación por sexo

| Sexo | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|-------------|
| Masculino | 11 | 65% |
| Femenino | 8 | 35% |
| Total | 17 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

Análisis e Interpretación

En la tabla 6 se puede evidenciar que el 65% de los docentes que laboran en esta institución son hombres, mientras que el 35% son femeninos. Lo que se puede decir que la mayoría pertenece al género masculino.

2. Edad

Tabla 6

Clasificación por edad

| Edad | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|-------------|
| 25-30 años | 6 | 31% |
| 31-35 años | 10 | 53% |
| 36 años o más | 3 | 16% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

Análisis e Interpretación

En la tabla 7 se puede evidenciar que el 31% de los docentes que laboran en esta institución están entre los 25 a 30 años, mientras que el 53% entre 31 a 35 años, y el 16% mayores de 36 años. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf están entre un rango de edad de 31 a 35 años de edad.

3. Jornada laboral

Tabla 7

Jornada laboral

| Jornada | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Matutina | 10 | 53% |
| Vespertina | 9 | 47% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

Análisis e Interpretación

En la tabla 8 se puede evidenciar que el 53% de los docentes que laboran en esta institución lo hacen en el horario matutino, mientras que el 47% en el vespertino. Lo que se puede decir que, la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf están trabajan en esta institución en la mañana.

4. Nivel Académico

Tabla 8

Nivel académico de los docentes

| Nivel Académico | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------|-------------------|-------------------|
| Licenciado | 6 | 32% |
| Magister | 12 | 63% |
| Doctorado | 1 | 5% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

Análisis e Interpretación

En la tabla 9 se aprecia que el 32% de los docentes que laboran en esta institución son licenciados, mientras que el 63% son magister, y solo el 5% tiene un doctorado. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf tienen un alto nivel académico correspondientes a magister.

5. Años de Servicios

Tabla 9

Años de servicio docente

| Años de Servicios | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|-------------------|-------------------|
| 1 a 5 años | 5 | 26% |
| 6 a 9 años | 10 | 53% |
| 10 años o más | 4 | 21% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

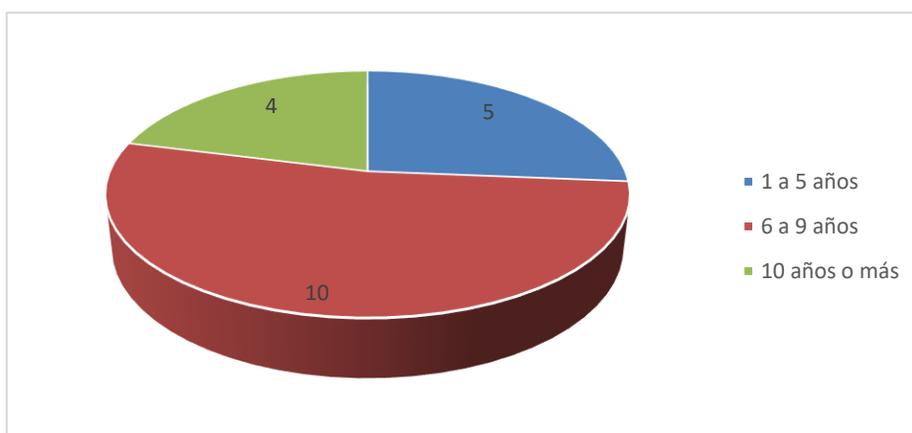


Figura 3 *Años de servicio docente*

Análisis e Interpretación

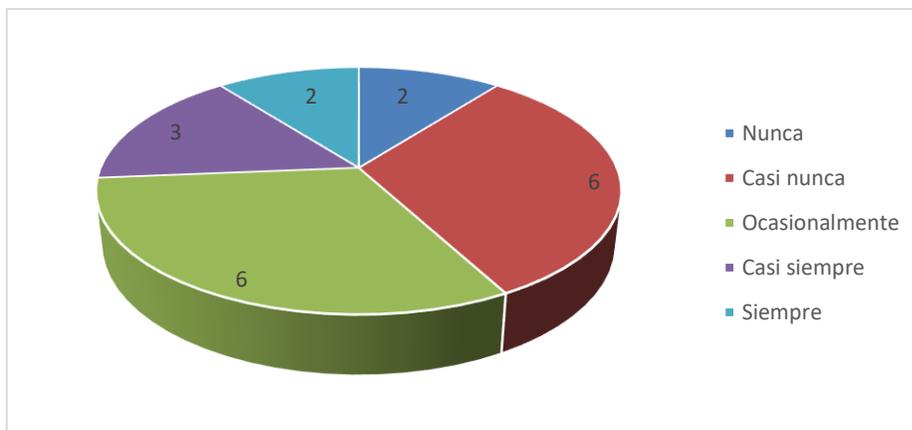
En la figura 3 se observa que el 26% de los docentes que laboran en esta institución tiene de 1 a 5 años laborando en ella, mientras que el 53% entre 6 a 9 años de servicio, por su parte el 21% tiene de 10 años a más dentro de la institución. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf tienen entre 6 a 9 años prestando sus servicios.

Aspectos de los recursos didácticos interactivos

1. Relación con los objetivos y contenidos de la lectoescritura.

Tabla 10*Relación de los objetivos con los contenidos de la lectoescritura*

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|-------------|
| Nunca | 2 | 10% |
| Casi nunca | 6 | 32% |
| Ocasionalmente | 6 | 32% |
| Casi siempre | 3 | 16% |
| Siempre | 2 | 10% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf**Figura 4** *Relación de los objetivos con los contenidos de la lectoescritura***Análisis e Interpretación**

En la figura 4 se observa que el 10% de los docentes que laboran en esta institución consideran que nunca sus alumnos relacionan los objetivos con los contenidos de la lectoescritura, mientras que el 32% entre coinciden que casi nunca u ocasionalmente lo hacen, por su parte el 16% contestó que casi siempre lo hacen y solo el 10% estuvo de acuerdo que siempre lo hacen. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad

Educativa Teodoro Wolf casi nunca u ocasionalmente relacionan los objetivos con la lectoescritura, donde se puede evidenciar una falla de su parte.

2. Uso del lenguaje claro y preciso

Tabla 11

Uso del lenguaje claro y preciso

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|-------------|
| Nunca | 0 | 0% |
| Casi nunca | 8 | 42% |
| Ocasionalmente | 6 | 32% |
| Casi siempre | 4 | 21% |
| Siempre | 1 | 5% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

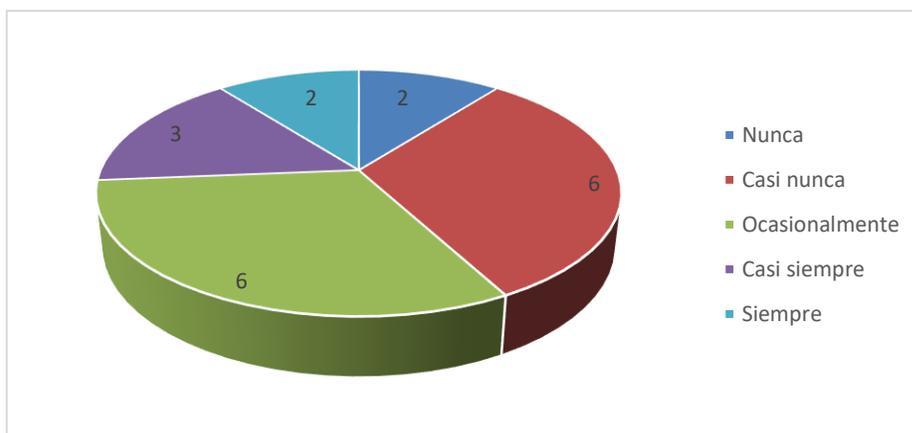


Figura 5 *Uso del lenguaje claro y preciso*

Análisis e Interpretación

En la figura 5 se observa que el 42% de los docentes que laboran en esta institución consideran que casi nunca sus alumnos usan un lenguaje claro y preciso, mientras que el 32% entre coinciden que ocasionalmente lo hacen, por su parte el 21% contestó que casi siempre lo hacen y solo el 5% estuvo de acuerdo que siempre lo hacen. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf casi nunca u ocasionalmente relacionan los objetivos con la lectoescritura, donde se puede evidenciar una falla de su parte.

3. Sigue un orden progresivo de complejidad de la lectoescritura

Tabla 12

Sigue orden progresivo de complejidad de la lectoescritura

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|-------------|
| Nunca | 3 | 16% |
| Casi nunca | 7 | 37% |
| Ocasionalmente | 7 | 37% |
| Casi siempre | 1 | 5% |
| Siempre | 1 | 5% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

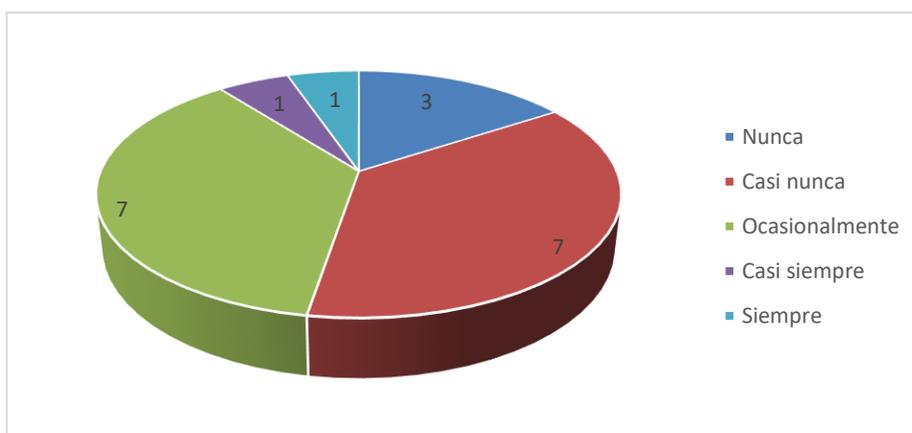


Figura 6 *Sigue orden progresivo de complejidad de la lectoescritura*

Análisis e Interpretación

En la figura 6 se observa que el 16% de los docentes que laboran en esta institución consideran que nunca sus alumnos siguen un orden progresivo de complejidad de la lectoescritura, mientras que el 37% entre coinciden que, casi nunca y ocasionalmente lo hacen, por su parte el 5% contestó que casi siempre y siempre lo hacen. Lo que se puede decir que la mayoría de los estudiantes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf casi nunca u ocasionalmente sigue orden progresivo de complejidad de la lectoescritura, donde los docentes consideran que se puede evidenciar una falla de su parte.

4. La profundidad es acorde a los alumnos con discapacidad intelectual leve

Tabla 13

La profundidad es acorde a los alumnos con discapacidad intelectual leve

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|-------------|
| Nunca | 2 | 10% |
| Casi nunca | 3 | 16% |
| Ocasionalmente | 5 | 26% |
| Casi siempre | 6 | 32% |
| Siempre | 3 | 16% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

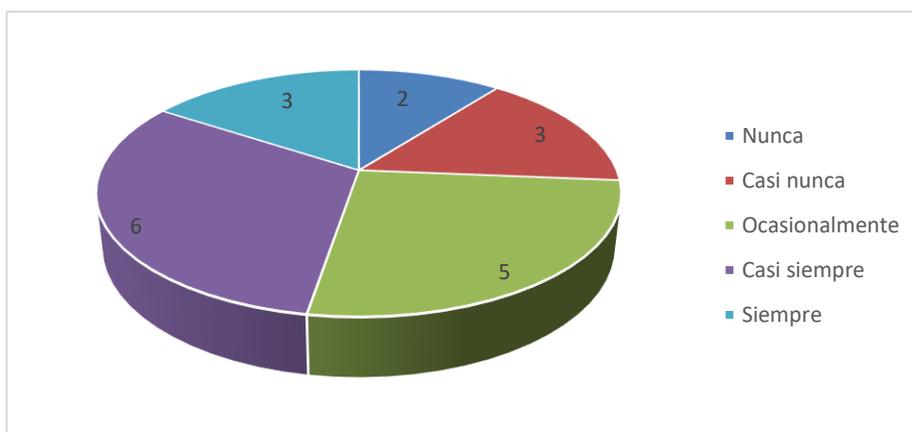


Figura 7 *La profundidad es acorde a los alumnos con discapacidad intelectual leve*

Análisis e Interpretación

En la figura 7 se observa que el 10% de los docentes que laboran en esta institución consideran que nunca la profundidad es acorde a los alumnos con discapacidad intelectual leve, mientras que el 16% coinciden que, casi nunca es así, el 26% ocasionalmente lo hacen, por su parte el 32% contestó que casi siempre y el 16% siempre lo hacen. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf casi siempre u ocasionalmente consideran que la profundidad es acorde a los alumnos con discapacidad intelectual leve.

5. Integra de forma adecuada distinto niveles de proceso de lectura y escritura

Tabla 14

Integra de forma adecuada distinto niveles de proceso de lectura y escritura

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|-------------|
| Nunca | 4 | 21% |
| Casi nunca | 5 | 26% |
| Ocasionalmente | 4 | 21% |
| Casi siempre | 2 | 11% |
| Siempre | 4 | 21% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

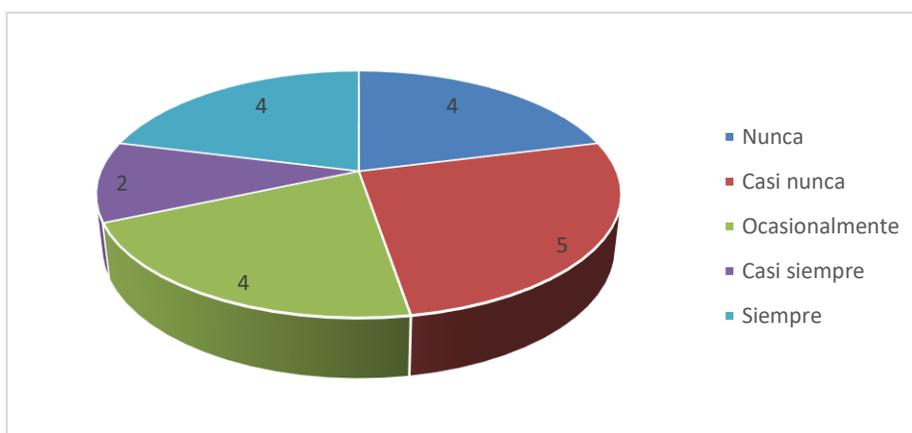


Figura 8 *Integra de forma adecuada distinto niveles de proceso de lectura y escritura*

Análisis e Interpretación

En la figura 8 se observa que el 21% de los docentes que laboran en esta institución consideran que nunca integran de forma adecuada distintos niveles de proceso de lectura y escritura, mientras que el 26% coinciden que, casi nunca es así, el 21% ocasionalmente lo hacen, por su parte el 11% contestó que casi siempre y el 21% siempre lo hacen. Lo que se puede decir que los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf consideran que integran de forma adecuada distintos niveles de proceso de lectura y escritura.

6. Clasifica, representa y refuerza el proceso de lectoescritura

Tabla 15

Clarifica, representa y refuerza el proceso de lectoescritura

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|-------------|
| Nunca | 0 | 0% |
| Casi nunca | 0 | 0% |
| Ocasionalmente | 8 | 42% |
| Casi siempre | 4 | 21% |
| Siempre | 7 | 37% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

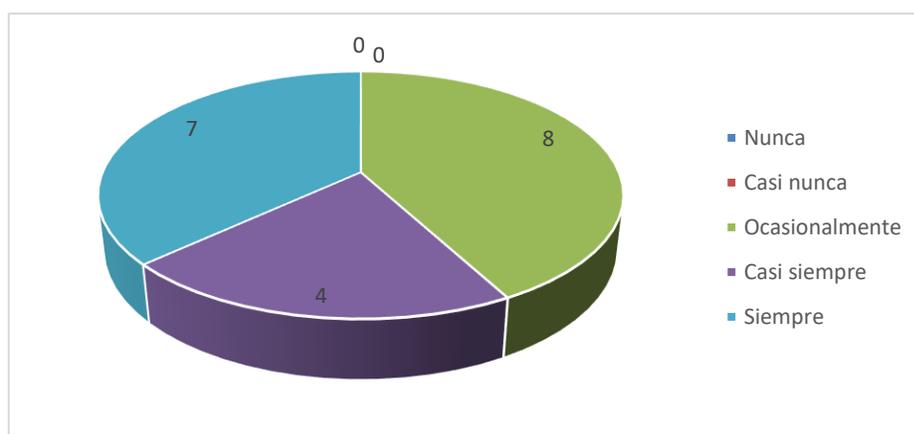


Figura 9 Clarifica, representa y refuerza el proceso de lectoescritura

Análisis e Interpretación

En la figura 9 se observa que el 42% de los docentes ocasionalmente clarifican, representan y refuerzan el proceso de lectoescritura, por su parte el 21% contestó que casi siempre y el 37% siempre lo hacen. Lo que se puede decir que los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf constantemente clarifican, representan y refuerzan el proceso de lectoescritura consideran que integran de forma adecuada distintos niveles de proceso de lectura y escritura.

7. Se alcanzan los objetivos de la lectoescritura

Tabla 16

Se alcanzan los objetivos de la lectoescritura

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|-------------|
| Nunca | 1 | 5% |
| Casi nunca | 2 | 10% |
| Ocasionalmente | 10 | 53% |
| Casi siempre | 4 | 21% |
| Siempre | 2 | 10% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

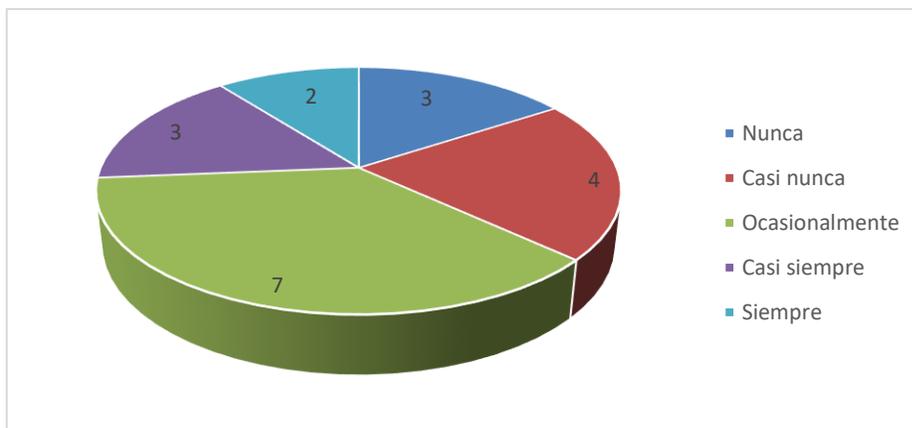


Figura 10 *Se alcanzan los objetivos de la lectoescritura*

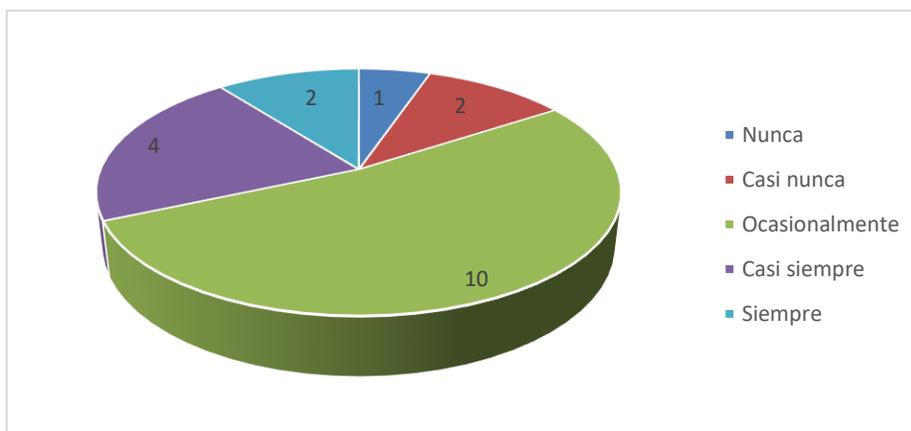
Análisis e Interpretación

En la figura 10 se observa que el 5% de los docentes que laboran en esta institución consideran que nunca alcanzan los objetivos de la lectoescritura, mientras que el 10% coinciden que, casi nunca, el 53% ocasionalmente lo hacen, por su parte el 21% contestó que casi siempre y el 10% siempre lo hacen. Lo que se puede decir que los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf consideran que durante las clases alcanzan los objetivos de la lectoescritura.

8. Posibilidad de integrar conocimientos previos y nuevos

Tabla 17*Posibilidad de integrar conocimientos previos y nuevos*

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|-------------|
| Nunca | 3 | 16% |
| Casi nunca | 4 | 21% |
| Ocasionalmente | 7 | 37% |
| Casi siempre | 3 | 16% |
| Siempre | 2 | 10% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf**Figura 11** Posibilidad de integrar conocimientos previos y nuevos**Análisis e Interpretación**

En la figura 11 se observa que el 16% de los docentes que laboran en esta institución consideran que nunca existe la posibilidad de integrar conocimientos previos y nuevos, mientras que el 21% coinciden que, casi nunca, el 37% ocasionalmente lo hacen, por su parte el 16% contestó que casi siempre y el 10% siempre lo hacen. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf consideran que casi nunca y ocasionalmente existe la posibilidad de integrar conocimientos previos y nuevos.

9. Factible de usar en actividades significativas para los alumnos con DIL

Tabla 18

Factible de usar en actividades significativas para los alumnos con DIL

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|-------------|
| Nunca | 5 | 26% |
| Casi nunca | 4 | 21% |
| Ocasionalmente | 8 | 43% |
| Casi siempre | 1 | 5% |
| Siempre | 1 | 5% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

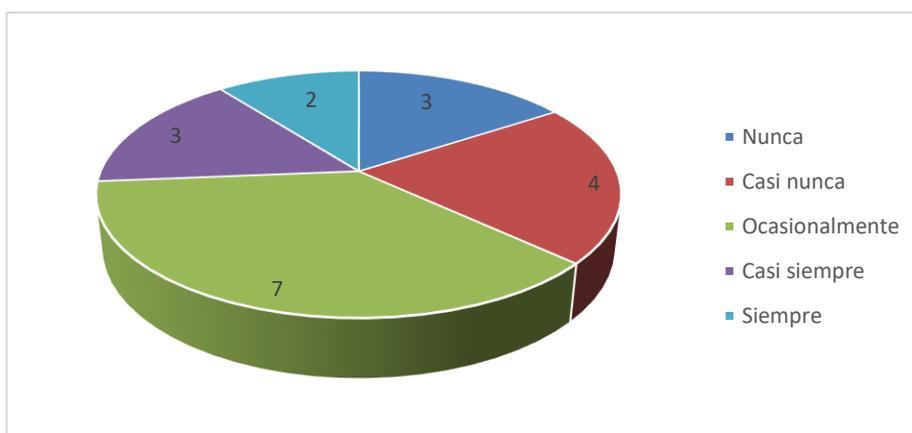


Figura 12 *Factible de usar en actividades significativas para los alumnos con DIL*

Análisis e Interpretación

En la figura 12 se observa que el 26% de los docentes que laboran en esta institución consideran que nunca es factible de usar en actividades significativas para los alumnos con DIL, mientras que el 21% coinciden que, casi nunca, el 43% ocasionalmente lo hacen, por su parte el 5% contestó que casi siempre y el 5% siempre lo hacen. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf consideran que ocasionalmente es factible de usar en actividades significativas para los alumnos con DIL.

10. Posibilita variadas formas de evaluación de la lectoescritura

Tabla 19

Posibilita variadas formas de evaluación de la lectoescritura

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|-------------|
| Nunca | 0 | 0% |
| Casi nunca | 3 | 16% |
| Ocasionalmente | 5 | 26% |
| Casi siempre | 4 | 21% |
| Siempre | 7 | 37% |
| Total | 19 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

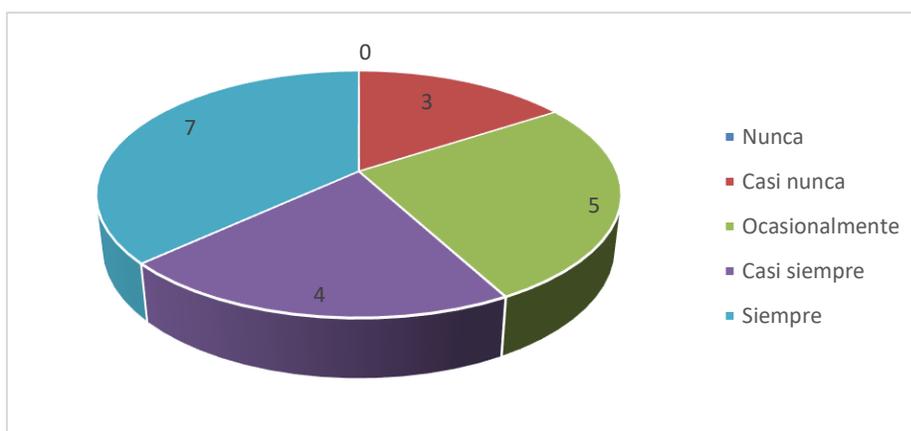


Figura 13 *Posibilita variadas formas de evaluación de la lectoescritura*

Análisis e Interpretación

En la figura 13 se observa que el 16% coinciden que, casi nunca posibilita variadas formas de evaluación de la lectoescritura, el 26% ocasionalmente lo hacen, por su parte el 21% contestó que casi siempre y el 37% siempre lo hacen. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf consideran que siempre existe la posibilidad de aplicar variadas formas de evaluación de la lectoescritura

3.2. Nivel literal en la lectura

1. Identifica nombre, personaje, tiempo, lugar.

Tabla 20

Identifica nombre, personaje, tiempo, lugar.

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|-------------|
| Domina | 5 | 17% |
| Alcanza | 10 | 33% |
| Casi alcanza | 12 | 40% |
| No alcanza | 3 | 10% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

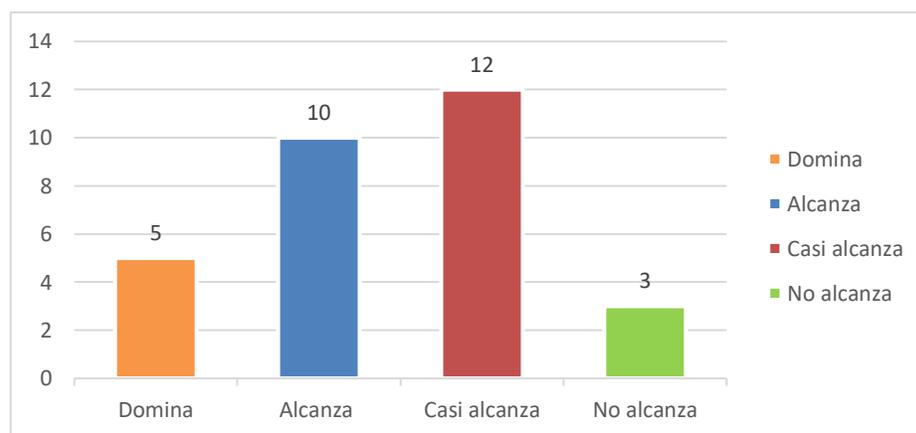


Figura 14 *Identifica nombre, personaje, tiempo, lugar*

Análisis e Interpretación

En la figura 14 se observa que el 17% coinciden que, domina en identificar nombre, personaje, tiempo, lugar, el 33% alcanza este nivel, por su parte el 40% contestó que casi alcanza y el 10% no alcanza. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf consideran que generalmente alcanzan o casi alcanzan identificar nombre, personaje, tiempo, lugar.

2. Identifica el orden de acciones

Tabla 21

Identifica el orden de acciones

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|-------------|
| Domina | 4 | 13% |
| Alcanza | 10 | 33% |
| Casi alcanza | 15 | 50% |
| No alcanza | 1 | 3% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

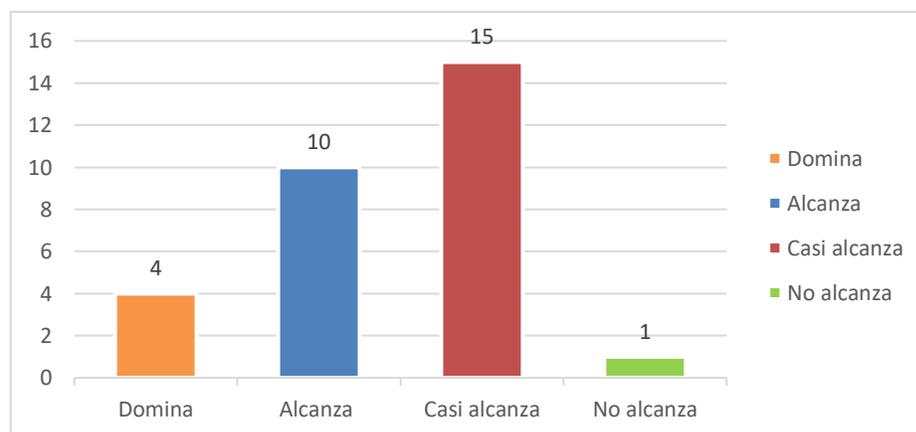


Figura 15 *Identifica el orden de acciones*

Análisis e Interpretación

En la figura 15 se observa que el 13% coinciden que, domina en identificar el orden de acciones, el 33% alcanza este nivel, por su parte el 50% contestó que casi alcanza y el 3% no alcanza. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf consideran que generalmente casi alcanzan identificar el orden de acciones.

3.3. Nivel inferencial en la lectura

3. Explica el texto en forma más amplia.

Tabla 22

Explica el texto en forma más amplia.

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|-------------|
| Domina | 1 | 3% |
| Alcanza | 6 | 20% |
| Casi alcanza | 14 | 47% |
| No alcanza | 9 | 30% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

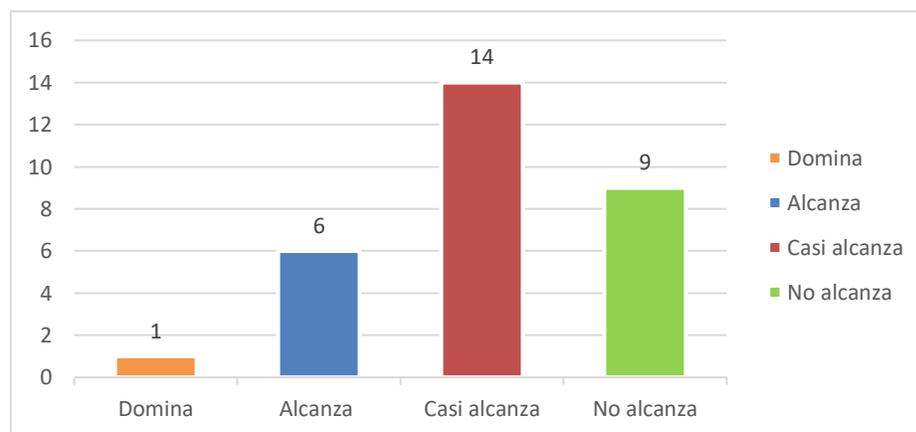


Figura 16 *Explica el texto en forma más amplia.*

Análisis e Interpretación

En la figura 16 se observa que el 3% coinciden que, domina en explicar el texto en forma más amplia, el 20% alcanza este nivel, por su parte el 47% contestó que casi alcanza y el 30% no alcanza. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf consideran que generalmente casi alcanzan identificar Explica el texto en forma más amplia.

4. Agrega información y experiencias anteriores.

Tabla 23

Agrega información y experiencias anteriores.

| Ítem | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|-------------|
| Domina | 2 | 7% |
| Alcanza | 8 | 26% |
| Casi alcanza | 18 | 60% |
| No alcanza | 2 | 7% |
| Total | 30 | 100% |

Fuente: Personal docente de la Unidad educativa Teodoro Wolf

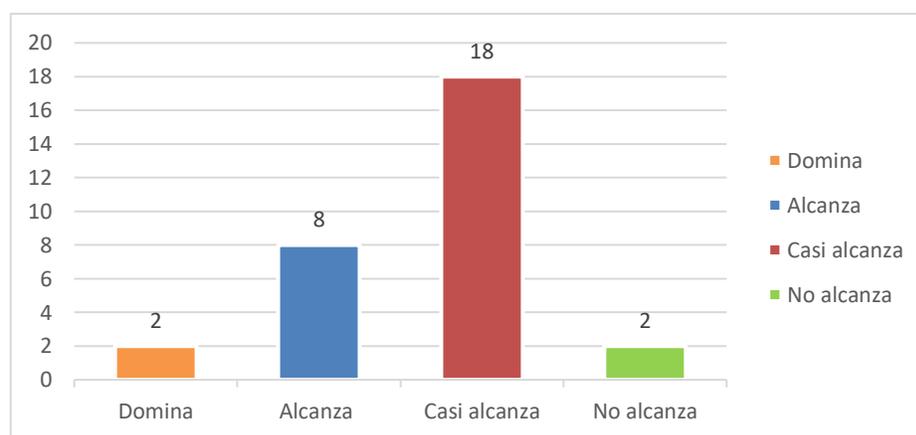


Figura 17 *Agrega información y experiencias anteriores.*

Análisis e Interpretación

En la figura 16 se observa que el 3% coinciden que, domina en explicar el texto en forma más amplia, el 20% alcanza este nivel, por su parte el 47% contestó que casi alcanza y el 30% no alcanza. Lo que se puede decir que la mayoría de los docentes de la Unidad Educativa Teodoro Wolf consideran que generalmente casi alcanzan identificar Explica el texto en forma más amplia.

CAPITULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Título de la propuesta.

Diseño de un plan de orientaciones metodológicas que contribuya al fortalecimiento de la lectoescritura de estudiantes con discapacidad leve con el apoyo de recursos didácticos interactivos en Educación Básica de la Unidad Educativa “Teodoro Wolf”.

4.2. Presentación

El proceso de lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual leve, implica el reconocimiento de apoyos de condiciones externas al educando requeridos para la inclusión educativa y satisfacer las NEE. Entre estos se tienen:

- Un currículo inclusivo que permita adaptaciones curriculares.
- Equipamientos y recursos diferenciados, cambio del espacio físico y metodologías de enseñanza situadas y diferenciada.
- Particular atención al contexto social y emocional del escenario de formación

Para cualquier iniciativa de propuesta para el proceso señalado, es un desafío a la responsabilidad institucional en la adaptación del currículo al estudiante. En consecuencia, se debe facilitar el uso de estrategias y recursos innovadoras adecuadas para desarrollar esta habilidad. En este sentido, emergen los recursos didácticos interactivos como una opción para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, por ser herramientas que permiten franquear las barreras de acceso a la información y producen un impacto positivo en el aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual leve (Gallegos, 2018).

En la propuesta presente, la estructura, características y particularidades esta permeada por el apoyo de recursos didácticos interactivos. Para lo cual se asumen las bondades de la tecnología de la información y la comunicación, para garantizar la interacción en las actividades mediación y seguimiento en las fases de prelectura, lectura y poslectura.

4.3. Justificación

Las bondades del uso pedagógico de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) son esenciales en las aulas de clase. Estas aportan elementos que impactan positivamente en la praxis docente concretada en una mejor calidad académica. De

la misma forma permiten una atención personalizada de los estudiantes para el desarrollo de su aprendizaje y particularmente en aquellos que precisan atención a sus necesidades educativas especiales.

El tipo de educando referido en el párrafo anterior requiere de estrategias, recursos y adaptaciones curriculares con énfasis en la interactividad y compatibles con los lineamientos que se deriven de las propuestas pedagógicas. Todo ello es determinante para el desarrollo del pensamiento creativo, crítico y reflexivo en estudiantes con dificultades en prestar atención y retención de conocimientos. Igualmente resultan provechosas para el abordaje educativo de niños y niña con limitaciones para describir los elementos del contexto y la socialización.

Actualmente, la integración de alumnos con dificultades de aprendizaje en las aulas ordinarias es una realidad. Sin embargo, sigue siendo un reto la inclusión educativa. Esto debido, que la integración asume cambios inadecuados para la educación de estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, resultando entonces un abordaje superficial de la problemática. Por el contrario, la inclusión educativa manifiesta una transformación endógena que se evidencia en una de tipo exógena. Comienza por la actitud personal frente a quienes presenta esa necesidad, el entorno educativo en cual se desarrollan, los cuales deben ser orientados a la búsqueda de calidad y calidez para una educación tanto justa como equitativa.

Al focalizar el aprendizaje a la lectoescritura en niños con discapacidad leve, las herramientas tecnológicas resultan dispositivos de comunicación para la adquisición de información e interiorizar nuevos conocimientos. Los estudiantes con discapacidad intelectual leve tienen capacidad de escribir y leer con dificultad, sin embargo, consiguen dominar un número importante de saberes académicos. A pesar de esta potencialidad, se ven afectados por el problema de retentiva en los procesos de lectura y escritura. En este sentido su nivel de rendimiento, escolar y el ritmo de aprovechamiento pedagógico es muy lento. En razón a esto, se precisa dar atención individualizada para que el estudiante desarrolle habilidades pedagógicas a través de recursos didácticos interactivos. Lo cual permita fortalecer el proceso lector y las destrezas de escritura, mitigando las limitaciones en su proceso de aprendizaje. Para promover las experiencias educativas de modo divertido e

innovador coadyuvando el afianzamiento de conocimientos a través del aprendizaje virtual, dinámico y sostenible.

En ese sentido, un recurso didáctico interactivo permitirá cristalizar la inclusión educativa, además de coadyuvar a desarrollar habilidades fortaleciendo el aprendizaje de la lectoescritura. Considerando las necesidades y condiciones de los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Se precisa dar atención individualizada para que el estudiante desarrolle habilidades pedagógicas a través de recursos didácticos interactivos. Esto busca fortalecer el proceso lector y las destrezas de escritura, mitigando las limitaciones en el proceso de aprendizaje. Para promover las experiencias educativas de modo divertido e innovador coadyuvando el afianzamiento de conocimientos a través del aprendizaje virtual, dinámico y sostenible.

Aunado a lo anterior, los aportes teóricos de apoyo sobre la cual se fundamenta la propuesta, permitirán conocer a profundidad, la importancia de la aplicación de ella. En consecuencia, se promoverá el desarrollo de la actividad investigativa del docente. En razón a esto se convierte en una propuesta para potenciar e innovar la acción pedagógica del docente.

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivo General

- Potenciar la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual leve en Educación Básica de la Unidad Educativa “Teodoro Wolf”.

4.4.2. Objetivos Específicos

- Implementar un recurso didáctico interactivo para el aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual leve en Educación Básica de la Unidad Educativa “Teodoro Wolf”.
- Fortalecer la lectoescritura en los estudiantes de Educación Básica con discapacidad intelectual leve de la Unidad Educativa “Teodoro Wolf”.

- Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes con necesidades educativas.

4.5. Fundamentación

4.5.1. Sustento Teóricos.

En cuanto a los referentes teóricos, está fundamentada desde lo epistemológico por el pragmatismo por cuanto se asume que el conocimiento es cierto en razón de las derivaciones prácticas. Así se desarrolla básicamente desde la base práctica en los contextos. Tratando de visibilizar la validez conceptual en atención a los efectos experimentales del concepto. En tal sentido los elementos del conocimiento (teorías, proposiciones, ideas) son concebidos como propuestas de operación para abordar problemas de dominio y manipulación de lo real. Las operaciones son de índole biofísicas, percepciones específicas, del pensar racional y contemplación de la experiencia (Smith, 2018).

Por otra parte, la construcción del conocimiento es complejo y se realiza por medio del dialogo interactivo entre el:

- Alumno que aprende,
- Contenido objeto de enseñanza y aprendizaje,
- Profesor mediador en dicho proceso de construcción

Las premisas apuntadas dan cuenta de la adquisición del conocimiento en un proceso de interacción entre el sujeto y ambiente social, es por ello que se fundamenta pedagógicamente en el constructivismo de orientación sociocultural de Lev Vygotsky (Guerra, 2020). Desde esta perspectiva el conocimiento que logran los educandos es producto de la relación social y cultural. Por lo que se evidencia la posibilidad, al considerarlo como un ser social, los estudiantes aprenden si tienen la intervención mediada de los adultos (Vygotsky, 1988).

Igualmente, resultante interesante significar el énfasis en la búsqueda del sentido de las acciones y la influencia del poder sobre la decisión individual. Así desde un esquema

relacional se intenta comprender desarrollo de habilidades lingüísticas desde las nociones básicas de la lectura y la escritura. Para ello, debe motivarse al estudiante a que accedan a un proceso de construcción de dichas habilidades desde su entorno real, mitigando sus dificultades de percepción, pensamiento, memoria, atención, lenguaje y personalidad. Esto deriva en un abordaje sociológico desde una teoría de la acción de los sujetos en los diferentes campos sociales, específicamente en la enseñanza y el aprendizaje, la teoría de (Bourdieu, 1997).

Por otra parte, se asume desde el aprendizaje significativo de Ausubel (1991) , por lo cual se debe promover cambios cognitivos importantes y eficaces, capaces de irrumpir el carácter enredado y demostrativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Específicamente, para el aprendizaje la lectoescritura de alumnos con NEE apoyado en el uso de recursos didácticos interactivos, este debe satisfacer aspectos acordes a las particularidades cognitivas, motoras y emocionales de los educando. Así se asumirán las características sugeridas por Aldana et al., (2019) las son:

- Resistencia.
- Facilidad para manipular.
- Tamaño adecuado.
- Seguridad.
- Colores definidos
- Aspecto gráfico llamativo.
- Coherentes con los contenidos
- Usabilidad versátil.
- Autonomía de uso.
- Adaptabilidad a las personas con NEE.

Es significativo puntualizar que todas las experiencias van a ser desarrolladas a través de la herramienta eXlearning. En ella se busca crear contenidos educativos para motivar al alumno. Lo cual es posible por medio de este editor xhtml que permite elaborar recursos multimedia interactivos sin ser experto html ni de xml. Es una herramienta de código abierto (*open source*) multiplataforma que permite la utilización de árboles de contenido, elementos multimedia, actividades interactivas de autoevaluación facilitando la exportación del

contenido generado a múltiples formatos: HTML, SCORM, IMS, entre otros (Navarro & Climent, 2009).

Destacan como característica de esta herramienta:

- La facilidad e intuitivo de su uso
- Oportunidad de creación de contenidos educativos web con formatos estándares (IMS, SCORM) que se utilizan en los sistemas de gestión de aprendizaje.
- Los contenidos web producidos pueden trabajar sin conexión a Internet.
- Imita las funcionalidades de un editor de contenido facilitando la visualización de textos, imágenes, íconos, tablas y sonidos; tal cual como se mostraría en la web.
- Sus contenidos exportados en formato IMS o SCORM pueden integrarse en Moodle, posibilitando la creación de contenidos educativos en esta plataforma.

Con respecto al entorno de trabajo de eXelearning, está dividido en cuatro secciones. La parte superior contiene la barra de menú. A la derecha de esta se visualiza un cuadro grande dónde se guardan los contenidos que se vayan creando, y a la izquierda se proyecta otra ventana llamado contorno donde se van a crear los temas generales. Debajo se encuentra la última sección dónde están los IDevices. Estos son las herramientas para diseñar las actividades que ayudarán a determinar el aprendizaje del educando después de cada clase.

Más específicamente, al iniciar el trabajo con eXelearning se distinguen cuatro zonas (figura 1):

- Menú principal: acá se gestionan los archivos, la impresión, las exportaciones, los estilos, las preferencias de usuario y la ayuda. A la derecha se localiza el botón de "Previsualización" y la opción de activar el "Modo avanzado", que mostrará más opciones en los menús.
- Estructura: Permite crear el índice de los contenidos de forma jerárquica.

- iDevices: En esta zona se puede elegir entre diferentes elementos ("iDevices") que permiten incluir diversos tipos de contenidos y actividades.
- Área de trabajo: En ella existen dos pestañas: La primera "Contenido" donde se pueden visualizar los contenidos que vamos creando y en la segunda "Propiedades" viabiliza la inclusión de metadatos referentes a las creaciones.

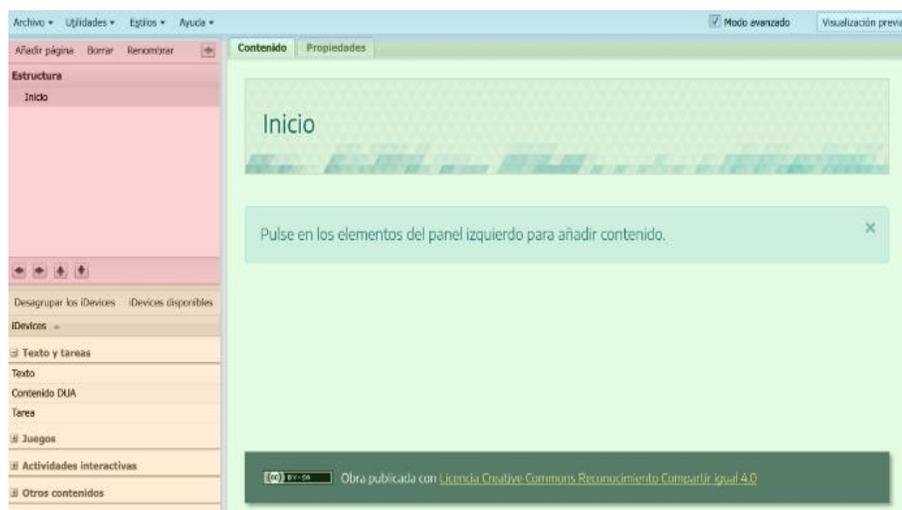


Figura 18. Distribución las zonas de trabajo de eXelearning

4.6. Estructura del Recurso

El recurso didáctico está constituido por 7 temas, algunos de los cuales presenta subtemas tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 24

Temas y subtemas del recurso didáctico interactivo

| Tema | Subtema |
|------------------------------------|--------------------------|
| Desarrollo de la percepción visual | Discriminación de formas |
| Discriminación auditiva | Coordinación visomotora |
| | Percepción figura-fondo |
| | Posición en el espacio |
| Análisis de palabras | Análisis fónico |
| | Análisis estructural |
| Vocabulario visual | |
| Silabificación | |

4.7. Contenido y Actividades

Actividad #1

Título: Mis primeras letras

Objetivos:

Identificar e Interiorizar los fonemas y grafemas del alfabeto.

Desarrollar la conciencia fonológica para mejorar el proceso de lectoescritura.

Contenido

Se trabajará con las letras del abecedario.

Recursos

- Madeja de lana
- Tarjetero
- Arenero
- Papel
- Marcadores
- Lápiz
- Palo pequeño
- Pizarrón
- Rubrica de participantes

Anticipación

Se procura realizar una dinámica que motive y despierte a los estudiantes; denominada “La telaraña”, la cual consiste en tomar la punta de una madeja de hilo y responder a la consigna que dará el facilitador la cual será Mi nombre es (Ángeles) y hoy vengo recargada de alegría luego se pasara la madeja a cuál alumno para que pueda repetir la consigna con su nombre esto hará hasta formar una telaraña. Al principio los estudiantes no entenderán la consigna, entonces el docente recalca con pausas y fuerza de entonación la letra que inicia el nombre Ángeles y la cualidad que también inicia Alegría. Por último, se escribirá el objetivo de la clase en el pizarrón.

El docente entrega a cada grupo de trabajo un juego de tarjetas con letras con finalidad de observar e identificar la forma escrita de los diferentes grafemas.

Construcción

Para continuar con la actividad anterior, el docente explicará el uso de los grafemas y fonemas en la vida cotidiana para luego, articular fonema por fonema de forma clara iniciando con la consigna “Te presento todos los fonemas habidos y por haber”. Los estudiantes deberán repetir el sonido del fonema y mencionar un objeto con cada fonema. Posteriormente pedirá a los estudiantes que usen su dedo para repasar el grafema de la tarjeta luego facilitará un marcador con el cual el estudiante con los ojos cerrados escribirá el grafema que la docente le indique en una hoja aparte. Mas tarde, el docente presentara “El arenero” con este material el estudiante trazará diferentes formas y líneas presentadas en tarjetas, luego se procederá a formar equipos de dos y la dinámica del juego será: Un estudiante se encargará de escribir en el arenero, mientras que el otro estudiante vocalizará la letra de la tarjeta sin que su compañero la vea. En el pizarrón la docente escribirá los puntos obtenidos de los grupos según el número de aciertos. Durante la actividad el docente debe monitorear el desempeño de los estudiantes.

Consolidación

Para terminar la actividad el docente refuerza los contenidos mediante el uso de paletas con diferentes letras y se simulará que son un jurado. La consigna consiste en levantar la paleta correcta al fonema asignado por la docente de la manera más rápido. Al final se dará a todos unas pequeñas caritas felices por la participación durante las actividades.



Ilustración 1 Areneros



Ilustración 2 Uso de los areneros

Tabla 25
Planificación N° 1

| Unidad Educativa: Teodoro Wolf | | Curso: | | |
|--|---|--|--|---|
| Docente: | | | | |
| Experiencia del aprendizaje: Lectura | | | | |
| Estudiantes con discapacidad intelectual leve | | | N° de Niños (as): | |
| Tiempo Estimado: 2 Semana | | | Fecha de Inicio: | |
| Descripción General de la Experiencia: Recursos didácticos interactivos y el aprendizaje de la lectoescritura | | | | |
| Ámbito | Destrezas | Actividades | Recursos | Indicadores de Evaluación |
| Identificar e Interiorizar los fonemas y grafemas del alfabeto | Aplicar los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos. | <p>Inicio: Se procura realizar una dinámica que motive y despierte a los estudiantes; denominada “La telaraña”, la cual consiste en tomar la punta de una madeja de hilo y responder a la consigna que dará el facilitador la cual será Mi nombre es (ángeles) y hoy vengo recargada de alegre luego se pasara la madeja a cuál alumno para que pueda repetir la consigna con su nombre esto hará hasta formar una telaraña.</p> <p>Desarrollo: el docente presentara “El arenero” con este material el estudiante trazará diferentes formas y líneas presentadas en tarjetas, luego se procederá a formar equipos de dos y la dinámica del juego será: Un estudiante se encargará de escribir en el arenero, mientras que el otro estudiante vocalizará la letra de la tarjeta sin que su compañero la vea</p> <p>Cierre: Para terminar la actividad el docente refuerza los contenidos mediante el uso de paletas con diferentes letras y se simulará que son un jurado. La consigan consiste en levantar la paleta correcta al fonema asignado por la docente de la manera más rápido. Al final se dará a todos unas pequeñas caritas felices por la participación durante las actividades</p> | Madeja de lana Tarjetero Arenero Papel Marcadores Lápiz Palo pequeño Pizarrón Rubrica de participantes | Reflexionar sobre la pertinencia de las palabras, según el tema y el destinatario, y la importancia de la concordancia de género, número y persona, y de la estructuración correcta de las oraciones con sujeto y predicado |

Actividad # 2

Título: El mundo de los fonemas

Objetivo:

Desarrollar la conciencia fonológica, semántica y sintáctica por medio de gráficos para fortalecer el proceso de lectoescritura.

Contenidos: se trabajó los siguientes fonemas: m/n/d/e/ñ/a/p/i/o.

Recursos

- Marcadores
- Imágenes
- Tablero
- Fomix
- Pizarrón
- Lápiz
- hojas
- Juguetes

Anticipación

Para que los niños activen se motiven el docente realizará la dinámica llamada “A llegado una carta”. La dinámica inicia cuando el docente menciona *A llegado una carta* y los estudiantes responden *¿para quién?*, nuevamente el docente dirá *la carta dice que se cambien de puesto solo los niños que (tienen mascotas, que les gusta cantar, ayudan a cocinar en la casa)* y Al final de la dinámica los estudiantes quedaran distribuidos de forma diversa. Se explicará el objetivo de la clase.

Construcción

Se realiza una lluvia de ideas para activar su conocimiento en función al fonema a trabajar, mediante la relación con las partes del cuerpo humano. Es importante que el docente gestualice de forma exagera cada fonema de acuerdo a las respuestas del estudiante.

- ¿Qué parte de nuestro cuerpo usamos cuando escribimos? R. una **m**ano
- ¿Con qué parte del cuerpo usualmente cuentas los números? R. un **d**edo
- ¿Qué parte del cuerpo usas para patear la pelota? R. un **p**ie

- Usamos un instrumento para cortarlas ¿Quiénes son? R. unas **uñas**
- Es un animal del cual obtenemos miel R. una **abeja**
- ¿Es un animal que vive en África y tiene un gran trompa? R. el **elefante**
- ¿Los católicos van a ese lugar en día domingo? R. la **iglesia**
- Es un animal que inverna en invierno R. un **oso**
- Es una fruta de color morada y de forma redonda R. una **uva**

A continuación, se formarán grupos de tres estudiantes cada uno, luego el docente entregará los tableros que constan de varias divisiones con sus respectivos grafemas, después se entregará a los estudiantes imágenes con respecto a los fonemas m/n/d/e/ñ/a/p/i/o. Posteriormente el estudiante pronunciará el nombre del objeto de la imagen y luego colocará dicha imagen en la letra del tablero que empieza el objeto. Luego, se intercambiarán tableros entre los grupos; durante las actividades el docente observará si los estudiantes colocan las imágenes de forma correcta caso contrario el estudiante pronunciará el fonema hasta poder reconocer y darse cuenta del error y colocar la imagen den el grafema correcto.

Consolidación. Al culminar la actividad, el docente pondrá en el suelo diferentes juguetes que tengan relación con los fonemas vistos (moneda, anillo, pájaro, iguana, oso, manzana, nena, elefante, olla, martillo, tomate, abeja, maleta, espejo, dado). A continuación, solicitará a los estudiantes agrupar los juguetes conforme al sonido inicial del objeto. Para finalizar el docente facilitará una hoja de trabajo para reforzar la actividad anterior.



Ilustración 3. Uso del tablero



Ilustración 4. Sony fonemas

Tabla 26
Planificación N° 2

| Unidad Educativa: Teodoro Wolf | | Curso: | | |
|--|---|--|--|---|
| Docente: | | | | |
| Experiencia del aprendizaje: Lectura | | | | |
| Estudiantes con discapacidad intelectual leve | | | N° de Niños (as): | |
| Tiempo Estimado: 2 Semana | | | Fecha de Inicio: | |
| Descripción General de la Experiencia: Recursos didácticos interactivos y el aprendizaje de la lectoescritura | | | | |
| Ámbito | Destrezas | Actividades | Recursos | Evaluación |
| Identificar e Interiorizar los fonemas y grafemas del alfabeto | Aplicar los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos. | <p>Inicio: el docente realizará la dinámica llamada “A llegado una carta”. La dinámica inicia cuando el docente menciona <i>A llegado una carta</i> y los estudiantes responden <i>¿para quién</i></p> <p>Desarrollo: Se realiza una lluvia de ideas para activar su conocimiento en función al fonema a trabajar, mediante la relación con las partes del cuerpo humano. Es importante que el docente gestualice de forma exagerada cada fonema de acuerdo a las respuestas del estudiante.</p> <p>¿Qué parte de nuestro cuerpo usamos cuando escribimos? R. una mano</p> <p>¿Con qué parte del cuerpo usualmente cuentas los números? R. un dedo</p> <p>¿Qué parte del cuerpo usas para patear la pelota? R. un pie</p> <p>Usamos un instrumento para cortarlas</p> <p>¿Quiénes son? R. unas uñas</p> <p>Es un animal del cual obtenemos miel R. una abeja</p> <p>¿Es un animal que vive en África y tiene un gran trompa? R. el elefante</p> <p>Cierre: Al culminar la actividad, el docente pondrá en el suelo diferentes juguetes que tengan relación con los fonemas vistos</p> <p>. Para finalizar el docente facilitará una hoja de trabajo para reforzar la actividad anterior</p> | Marcadores Imágenes Tablero Fomix Pizarrón Lápiz Hojas Juguetes | Reflexionar sobre la pertinencia de las palabras, según el tema y el destinatario, y la importancia de la concordancia de género, número y persona, y de la estructuración correcta de las oraciones con sujeto y predicado |

Actividad # 3

Título: Las Tapas-Fonemas

Objetivos:

Reconocer y diferenciar la relación de los fonemas con sus respectivos grafemas en el tablero de colores.

Desarrollar la conciencia semántica para mejorar el proceso de lectoescritura.

Contenidos: Se trabajó con los siguientes fonemas: /j/, /b/ y /r/t/f/l/v/g/

Recursos

- Tarjetas
- Pizarrón
- Marcadores
- Tapas
- Fomix
- Marcadores
- Videos:
 - Aprende con la J de Jing
 - Aprende la letra “G” con el gorila Galileo
 - Aprende la “B” con él bebe Bruno
 - Aprende “V” con el vampiro Vicente
- Tapas de botellas
- Papel
- cartón

Anticipación

El docente distribuye a los estudiantes en grupos de 3 y se les pide que se sienten en filas en el suelo para realizar la siguiente actividad denominada “El grafema descompuesto” y la consigna es la siguiente: Todos deben cerrar sus ojos excepto el último estudiante de la fila, luego la maestra entregará una tarjeta con una letra diferente al estudiante que se encuentra último en la fila. A continuación, el estudiante trazará la letra de la tarjeta en la espalda de su compañero que se encuentra al frente de él, esta acción se seguiría hasta el estudiante que se encuentra en el primer lugar de la fila y escribirá en la pizarra el grafema que sintió escribir por sus compañeros en la espalda.

Luego, se presenta dos videos “la J”, “la G”, “la B”, “la V”, este material visual presentado a los estudiantes, brinda los primeros acercamientos sobre las letras que más se les dificulta a los estudiantes en diferenciar y escribir. De igual manera, se ejemplifica con objetos y luego se formula oración. Por último, se hace una lluvia de ideas.

- ¿Por qué son importantes estos fonemas?
- ¿Qué animales comienza con G y J? R. gaviota, jirafa, gorila, garza, gallina, gato, jabalí, jaguar.
- Nombre objetos con los fonemas B y V R. vino, vaca, burro, violín, biberón, nave.

Construcción

En la siguiente actividad el docente presentará el tablero de fonemas. Esta actividad tiene dos partes, para la primera el docente dará el nombre de las imágenes y los estudiantes colocarán en los casilleros lo más rápido que puedan. Para la segunda parte los estudiantes observarán detalladamente las imágenes, luego los estudiantes colocarán en el tablero la imagen, después tendrán que colocar las tapas de botella que tienen una letra en particular debajo de la imagen correspondiente. Es importante que el docente guie toda la actividad para que el estudiante coloque de manera correcta las tapas.

Consolidación

Por último, los alumnos construirán un pequeño dialogo usando las palabras del tablero y lo plasmarán en una hoja representando en gráficos el dialogo creado.



Ilustración 6. Uso de tapas- fonemas



Ilustración 5. Tapas- fonemas

Tabla 27
Cuadro 8 Planificación N° 3

| Unidad Educativa: Teodoro Wolf | | Curso: | | |
|--|--|--|---|--|
| Docente: | | | | |
| Experiencia del aprendizaje: Lectura | | | | |
| Estudiantes con discapacidad intelectual leve | | | N° de Niños (as): | |
| Tiempo Estimado: 2 Semana | | | Fecha de Inicio: | |
| Descripción General de la Experiencia: Recursos didácticos interactivos y el aprendizaje de la lectoescritura | | | | |
| Ámbito | Destrezas | Actividades | Recursos | Evaluación |
| <p>Contenidos: Se trabajó con los siguientes fonemas: /j/, /b/ y /r/t/f/l/v/g/</p> | <p>Aplicar los conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos.</p> | <p><u>Inicio:</u> El docente distribuye a los estudiantes en grupos de 3 y se les pide que se sienten en filas en el suelo para realizar la siguiente actividad denominada “El grafema descompuesto”</p> <p>el estudiante trazará la letra de la tarjeta en la espalda de su compañero que se encuentra al frente de él</p> <p><u>Desarrollo:</u> el docente presentará el tablero de fonemas. Esta actividad tiene dos partes, para la primera el docente dará el nombre de las imágenes y los estudiantes colocarán en los casilleros lo más rápido que puedan. Para la segunda parte los estudiantes observarán detalladamente las imágenes, luego los estudiantes colocarán en el tablero la imagen, después tendrán que colocar las tapas de botella que tienen una letra en particular debajo de la imagen correspondiente.</p> <p><u>Cierre:</u> , los alumnos construirán un pequeño dialogo usando las palabras del tablero y lo plasmarán en una hoja representando en gráficos el dialogo creado</p> | <p>Tarjetas Pizarrón Marcadores Tapas Fomix Marcadores Videos: Aprende con la J de Jing Aprende la letra “G” con el gorila Galileo Aprende la “B” con él bebe Bruno Aprende “V” con el vampiro Vicente Tapas de botellas Papel cartón</p> | <p>Reflexionar sobre la pertinencia de las palabras, según el tema y el destinatario, y la importancia de la concordancia de género, número y persona, y de la estructuración correcta de las oraciones con sujeto y predicado</p> |

Actividad # 4

Título: Capturando fonemas

Objetivos:

Reconocer letras y palabras de una forma divertida para desarrollar de habilidades de la lectoescritura.

Desarrollar la conciencia semántica para mejorar el proceso de lectoescritura.

Contenidos: Se trabajó con los siguientes fonemas: /k/, /s/c/s/q/gu/ gü.

Recurso

- Caja de pesca
- Anzuelo
- Revistas
- Tijeras
- Papeles de colores
- Imágenes
- Pizarrón
- Marcadores

Anticipación

El docente realizará una actividad para activar conocimientos previos, escribirá el grafema que indica los estudiantes de los dibujos presentados (koala, sapo, cama, cortina, queso, pingüino, cigüeña, guitarra, merengue). Luego, la maestra hará una lluvia de ideas.

- Conoces el sonido /gu/ gü.
- ¿Cómo suena cuando tocamos una guitarra?
- ¿Algunos sonidos de las imágenes te parece similares?

El docente explicará a los estudiantes que los fonemas que conocerán a continuación están relacionados con las imágenes presentadas.

Construcción

Para continuar con la actividad, el docente invita a los estudiantes que formen grupos de dos, luego pedirá a los estudiantes que se imaginen que están navegando en una barca por el mar y cerca de ellos tienen un anzuelo para pescar diferentes peces (atún, bagre, corvina, pez espada, etc.) inmediatamente el docente presentará “La Caja de Pesca” y motivará a los estudiantes a convertirse en pescadores de letras y palabras. A cada pareja se le asignará un anzuelo y la consigna será pescar el mayor número de palabras que el docente escriba en el pizarrón. El grupo que pesca las palabras correctas ganará una sorpresa al final de la actividad.

Consolidación

Para concluir la actividad el docente sintetizará lo visto de forma luego, la docente entregará diferentes revistas de hogar. La consigna será buscar imágenes relacionadas con los grafemas /k/, /s/ y //c/s/q/gu/ gü. y recortarlas para luego ubicarla en la división del pizarrón.



Ilustración 7. Uso de la caja de pesca



Ilustración 8. Caja de pesca

Tabla 28
Planificación N° 4

| Unidad Educativa: Teodoro Wolf | | Curso: | | |
|--|--|--|---|--|
| Docente: | | | | |
| Experiencia del aprendizaje: Lectura | | | | |
| Estudiantes con discapacidad intelectual leve | | | N° de Niños (as): | |
| Tiempo Estimado: 2 Semana | | | Fecha de Inicio: | |
| Descripción General de la Experiencia: Recursos didácticos interactivos y el aprendizaje de la lectoescritura | | | | |
| Ámbito | Destrezas | Actividades | Recursos | Evaluación |
| <p>Contenidos: Se trabajó con los siguientes fonemas: /j/, /b/ y /r/t/f/l/v/g/</p> | <p>Reconocer letras y palabras de una forma divertida para desarrollar de habilidades de la lectoescritura</p> | <p>Inicio El docente realizará una actividad para activar conocimientos previos, escribirá el grafema que indica los estudiantes de los dibujos presentados (koala, sapo, cama, cortina, queso, pingüino, cigüeña, guitarra, merengue). Luego, la maestra hará una lluvia de ideas</p> <p>Desarrollo el docente presentará la “Caja de Cosechas” y se invitará a los estudiantes interpretar el papel de un granjero. En grupos o de forma individual los estudiantes irán cosechando zanahorias. La consigna consiste en sacar una zanahoria al azar y leer la sílaba que tiene en la parte inferior, luego el mismo estudiante sacará otra zanahoria con el fin de encontrar otra sílaba para formar una palabra. Finalmente, el estudiante habrá formado cinco palabras con diez sílabas diferentes.</p> <p>Cierre: , el docente sintetizará lo visto de forma luego, la docente entregará diferentes revistas de hogar. La consigna será buscar imágenes relacionadas con los grafemas /k/, /s/ y //c/s/q/gu/ gü. y recortarlas para luego ubicarla en la división del pizarrón</p> | <p>Caja de pesca Anzuelo Revistas Tijeras Papeles de colores Imágenes Pizarrón Marcadores</p> | <p>Reflexionar sobre la pertinencia de las palabras, según el tema y el destinatario, y la importancia de la concordancia de género, número y persona, y de la estructuración correcta de las oraciones con sujeto y predicado</p> |

Actividad # 5

Título: Tus- Sílabas

Objetivo: Reconocer sílabas simples de forma recreativa para potenciar la capacidad lectoescritora.

Contenidos: Se trabajó con las siguientes sílabas /ja/ fa/da/pe/ba/va/se/ca/me/ne7

Recursos

- Cartulina
- Lápiz
- Pizarra
- marcadores
- Fomix
- Papel
- Caja de cosecha
- Zanahorias de Fomix
- Video: El Mono sílabo

Anticipación

Para iniciar, se realizará una dinámica motivacional corporal para que los estudiantes; denominada “La danza de marumbé, quien la baila, quien la ve”, la cual inicia tocando el suelo con cada parte del cuerpo, tomando en cuenta las indicaciones del docente quién será el que cante la canción. Después de crear un ambiente más ameno, se elaborará una lluvia de ideas para activar conocimientos previos sobre las sílabas.

Luego el docente proyectará un video sobre “las sílabas” para contrastar con los conocimientos previos. Seguido a esto el docente repartirá pequeños papeles para que los estudiantes puedan escribir diferentes sílabas. Por último, cada estudiante tomará su papel y le dará a su compañero de la derecha para que pueda leer las diferentes sílabas que escribió.

Construcción

Para la siguiente actividad el docente hace unas pequeñas preguntas.

- **¿Conoces alguna granja?**
- **¿Qué productos se siembran en la Sierra?**
- **¿Qué productos se siembran en la Costa?**
- **Sabes ¿cómo se cosecha un producto?**

Posteriormente, el docente presentará la “Caja de Cosechas” y se invitará a los estudiantes interpretar el papel de un granjero. En grupos o de forma individual los estudiantes irán cosechando zanahorias. La consigna consiste en sacar una zanahoria al azar y leer la sílaba que tiene en la parte inferior, luego el mismo estudiante sacará otra zanahoria con el fin de encontrar otra sílaba para formar una palabra. Finalmente, el estudiante habrá formado cinco palabras con diez sílabas diferentes.

Consolidación

Para finalizar, el docente reforzara la separación de sílabas mediante el juego “Las mermeladas”. El juego consiste en dividirse en dos grupos luego el docente repartirá cinco frascos de mermelada, cada uno tiene una etiqueta de 1 sílaba, 2 sílabas, 3 sílabas, 4 sílabas y 5 sílabas. Posteriormente, la docente repartirá un grupo de imágenes para que los estudiantes clasifiquen por número de sílabas.



Ilustración 10. Caja de cosechas



Ilustración 9. Uso de la caja de cosechas

Tabla 29
Planificación N° 5

| Unidad Educativa: Teodoro Wolf | | Curso: | | |
|--|--|--|---|--|
| Docente: | | | | |
| Experiencia del aprendizaje: Lectura | | | | |
| Estudiantes con discapacidad intelectual leve | | | N° de Niños (as): | |
| Tiempo Estimado: 2 Semana | | | Fecha de Inicio: | |
| Descripción General de la Experiencia: Recursos didácticos interactivos y el aprendizaje de la lectoescritura | | | | |
| Ámbito | Destrezas | Actividades | Recursos | Evaluación |
| <p>Contenidos: Se trabajó con los siguientes fonemas: /j/, /b/ y /r/t/f/l/v/g/</p> | <p>Reconocer sílabas simples de forma recreativa para potenciar la capacidad lectoescritora.</p> | <p><u>Inicio</u> Para iniciar, se realizará una dinámica motivacional corporal para que los estudiantes; denominada “La danza de marumbé, quien la baila, quien la ve”, la cual inicia tocando el suelo con cada parte del cuerpo, tomando en cuenta las indicaciones del docente quién será el que cante la canción. Después de crear un ambiente más ameno, se elaborará una lluvia de ideas para activar conocimientos previos sobre las sílabas</p> <p><u>Desarrollo:</u> el docente presentará el tablero de fonemas. Esta actividad tiene dos partes, para la primera el docente dará el nombre de las imágenes y los estudiantes colocarán en los casilleros lo más rápido que puedan. Para la segunda parte los estudiantes observarán detalladamente las imágenes, luego los estudiantes colocarán en el tablero la imagen, después tendrán que colocar las tapas de botella que tienen una letra en particular debajo de la imagen correspondiente.</p> <p><u>Cierre:</u> , los alumnos construirán un pequeño dialogo usando las palabras del tablero y lo plasmarán en una hoja representando en gráficos el dialogo creado</p> | <p>Cartulina Lápiz Pizarra marcadores Fomix Papel Caja de cosecha Zanahorias de Fomix Video: El Mono sílabo</p> | <p>Reflexionar sobre la pertinencia de las palabras, según el tema y el destinatario, y la importancia de la concordancia de género, número y persona, y de la estructuración correcta de las oraciones con sujeto y predicado</p> |

Actividad # 6

Título: palabras complejas

Objetivo: Reconocer palabras complejas de forma divertida para potenciar el proceso de lectoescritora.

Contenidos: Se trabajó con las siguientes sílabas

- Bl/cr/cl/dr/fl/fr/gl/gr/pr/pl/tr

Recursos

- **Imágenes**
- **Marcadores**
- **Rocas**
- **Cartola**
- **Láminas de números**
- **Tesoros**
- **Papel**
- **lápiz**

Anticipación

Se realizará una dinámica en forma de una canción llamada “La rana René”. El docente cantará para luego pedir a los estudiantes que repitan la canción de forma clara.

Estaba la rana cantando debajo del agua, cuando vino la rana se puso a cantar, vino la mosca y la hizo callar.

Callaba la mosca a la rana que estaba cantando debajo del agua, cuando la mosca se puso a cantar, vino la araña y la hizo callar.

Callaba la araña a la mosca, la mosca a la rana, que estaba cantando debajo del agua, cuando la araña se puso a cantar, vino el ratón y la hizo callar.

Callaba el ratón a la araña, la araña a la mosca, la mosca a la rana que estaba cantando debajo del agua.

Cuando el ratón se puso a cantar, vino el gato y lo hizo callar (perro, palo, fugo, agua, toro, cuchillo, hombre, suegra, el mismo diablo la hizo callar)” (Movsichoff,2015, p.46).

Posteriormente, se escribirá el objetivo de la clase y se mencionará la relación que tiene con la clase pasada con el fin que los estudiantes conozcas que se aumenta el nivel de dificultad en las sílabas. Para la siguiente actividad el docente ubicará a los alumnos al frente

del pizarrón simulando un coro. El docente introducirá a la memorización de dos trabalenguas que tiene relación con las sílabas: tr/br/



Ilustración 11 fuente internet



Ilustración 12 fuente internet

Construcción

Para la siguiente actividad denominada “Somos Piratas” se formará dos equipos. Cada equipo tendrá tesoros que serán fichas con palabras como: blusa, bloque, cráneo, dragón, flauta, cofre, grillo, globo, pluma, preso, trompeta.

Cada equipo tendrá dos láminas la prima de “Mis tesoros” y la segunda “Sus tesoros”, luego cada equipo colocará sus palabras por casillas del tablero. Por turnos, se irán preguntando ¿Tienes algún tesoro en el casillero24? O ¿Escondes algún tesoro en el 85? Si en alguna de las casillas hay un tesoro (una sílaba), el otro equipo dirá cuál es la sílaba o letra que se esconde ahí.

Una vez que alguno de los equipos encontró una palabra, pasará a ganar la ficha que contiene la palabra que han acertado.

Consolidación

En la siguiente actividad, los estudiantes en base a lo aprendido se presenta la siguiente actividad “Bingo”, en donde los estudiantes deberán hacer uso de lo aprendido para jugar al bingo. El docente entregará cartolas que tienen diversas imágenes, luego los estudiantes colocaran una roca sobre la imagen mencionada por la docente. Al final el estudiante que tenga todas las imágenes tapadas con las rocas obtendrá un tesoro.

Tabla 30
Planificación N° 6

| Unidad Educativa: Teodoro Wolf | | Curso: | | |
|--|---|--|--|--|
| Docente: | | | | |
| Experiencia del aprendizaje: Escritura | | | | |
| Estudiantes con discapacidad intelectual leve | | | N° de Niños (as): | |
| Tiempo Estimado: 2 Semana | | | Fecha de Inicio: | |
| Descripción General de la Experiencia: Desarrollar la conciencia fonológica para mejorar el proceso de lectoescritura | | | | |
| Ámbito | Destrezas | Actividades | Recursos | Evaluación |
| <p>Contenidos: Se trabajó con los siguientes fonemas: /j/, /b/ y /r/t/f/l/v/g/</p> | <p>Reconocer palabras complejas de forma divertida para potenciar el proceso de lectoescritura.</p> | <p>Inicio: Se realizará una dinámica en forma de una canción llamada “La rana René”. El docente cantará para luego pedir a los estudiantes que repitan la canción de forma clara. Estaba la rana cantando debajo del agua, cuando vino la rana se puso a cantar, vino la mosca y la hizo callar...</p> <p>Desarrollo: Para la siguiente actividad denominada “Somos Piratas” se formará dos equipos. Cada equipo tendrá tesoros que serán fichas con palabras como: blusa, bloque, cráneo, dragón, flauta, cofre, grillo, globo, pluma, preso, trompeta. Cada equipo tendrá dos láminas la prima de “Mis tesoros” y la segunda “Sus tesoros”, luego cada equipo colocará sus palabras por casillas del tablero. Por turnos, se irán preguntando ¿Tienes algún tesoro en el casillero24? O ¿Escondes algún tesoro en el 85? Si en alguna de las casillas hay un tesoro (una sílaba), el otro equipo dirá cuál es la sílaba o letra que se esconde ahí</p> <p>Cierre: los alumnos construirán un pequeño dialogo usando las palabras del tablero y lo plasmarán en una hoja representando en gráficos el dialogo creado</p> | <p>Imágenes</p> <p>Marcadores</p> <p>Rocas</p> <p>Cartola</p> <p>Láminas de números</p> <p>Tesoros</p> <p>Papel</p> <p>lápiz</p> | <p>Reflexionar sobre la pertinencia de las palabras, según el tema y el destinatario, y la importancia de la concordancia de género, número y persona, y de la estructuración correcta de las oraciones con sujeto y predicado</p> |

Actividad # 7

Título: El dado de las oraciones

Objetivo: Identificar los elementos que conformar la oración.

Contenidos: Escritura de oraciones con las palabra simples y complejas

Recursos:

- pizarrón
- lápiz
- pinturas
- Fomix
- Dado
- Papelote
- Imágenes
- Lápiz
- Papel
- mural

El docente pedirá que se formen grupos de trabajo para realizar la dinámica “Soy un mimo”. En la dinámica se usará tarjetas con imágenes. Para iniciar un representante del grupo pasa al frente y se colocará la imagen encima de la cabeza, sosteniéndola con las manos, los demás compañeros de su grupo sin pronunciar ni emitir ningún sonido, solo con gestos deben darle pistas para descubrir qué es la imagen.

A continuación, el docente activará los conocimientos previos mediante una lluvia de ideas.

- ¿Qué es la oración?
- ¿Qué elementos tiene la oración?
- ¿Para qué sirve escribir?

Para la siguiente actividad el docente ubicará en la pizarra “Los mosters” (Anexo) luego indicará que estos pequeños amigos vinieron en su nave desde muy lejos y tiene mucha hambre y a ellos les gusta comer palabras, por eso los mosters están con a la boca abierta. Después, se indicará que cada mosters tienen un gusto particular por las palabras, por ejemplo, a uno le gusta los artículos a otro los sustantivos, verbo y complemento. El docente

entregará diversas palabras y los estudiantes tendrán que poner la palabra en la boca del master que corresponda.

Construcción

Para la siguiente actividad, el docente presentará el dado, este tiene diversos dibujos representativos para los estudiantes. Posteriormente, se animará a lanzar el dado, pero el estudiante que desee lanzar el dado debe responder a unas preguntas y si responde correctamente podrá lanzar el dado.

- ¿Cuáles son los elementos de la oración?
- Menciona tres acciones que haces en la mañana
- Menciona 3 objetos que inicien con el fonema /br/

A continuación, el estudiante lanzará el dado y con la imagen seleccionada tendrá que hacer una oración y luego color sobre la imagen que se encuentra en el pizarrón.

Consolidación

Para finaliza la clase, los estudiantes en base a imágenes de un personaje seleccionadas de su interés, deberán crear una pequeña descripción creativa, tomando en cuenta:

Nombre, origen, lugar de vivienda, ¿qué le gusta comer? y ¿qué le gusta hacer en las tardes?

Al finalizar el docente recogerá los trabajos y los colocará en un mural.



Ilustración 13. Uso de monsters



Ilustración 14. dado mágico

4.8. Aspectos Técnicos

La herramienta eXelearning es compatible para ser usada bajo un Sistema operativo Windows, MAC y Linux. Igualmente puede ser utilizado con todos los navegadores web. Por otra parte, lo que esté publicado en Internet y pueda ser compartido, es factible de ser incluido en los trabajos con eXeLearning. Así puede crearse contenidos con texto, imágenes, vídeos, audios, animaciones, recursos web2.0; siempre y cuando se respete las licencias y los derechos de autor.

4.9. Validación de la Propuesta

Para verificar si la propuesta es adecuada se utiliza el método Delphi de criterios de expertos. Para ello se remitió una encuesta para evaluarla propuesta con cinco opciones de respuesta (muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado e inadecuado), consideraron la estructura, características y particularidades de la propuesta. Posterior se calculó el nivel de concordancia en la respuesta dadas por los expertos, mediante la prueba estadística del coeficiente de Kendall, resultando un valor de 0.95, lo cual demuestra una alta concordancia respecto a la propuesta.

4.10. Resultados de la aplicación

Es importante mencionar que para la valoración de las actividades se realizó una rubrica con los siguientes indicadores.

Tabla 31

Indicadores de evaluación de la propuesta

| INDICADORES | SÍ | A VECES | NO |
|--|----|---------|----|
| Los estudiantes alcanzaron cada uno de los objetivos propuestos en cada actividad. | X | | |
| Los estudiantes desarrollar las actividades en su totalidad. | X | | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| Durante la implantación las actividades fueron lúdicas. | X | | |
| Los estudiantes se mostraron motivados durante las actividades. | X | | |
| Al final de cada actividad el conocimiento adquirido fue significativo. | X | | |
| Se cumplió con el tiempo establecido para cada actividad | | X | |
| Desarrollaron motricidad fina y gruesa en las actividades. | X | | |
| Los estudiantes entendieron las explicaciones para realizar cada actividad. | X | | |
| Los estudiantes mantuvieron la concentración durante las actividades. | X | | |
| Al inicio de cada actividad se hizo una retroalimentación de la actividad pasada. | | X | |

Después de analizar lo rúbrica de resultados de la secuencia didáctica, se pudo evidenciar ciertos factores a considerar en unas próximas intervenciones.

- Durante las actividades se puede presentar situaciones que no estaban planeadas esto repercute en el tiempo establecido para realizar cada actividad.
- Es importante que se retroalimete al inicia de la actividad el tema o contenidos de la clase anterior.
- Tomar en cuenta el espacio en el que se realizaran las actividades ya que los estudiantes se pueden distraer y no concentrarse en las actividades en lugares donde existan muchos elementos de distracción.

4.11. Análisis e interpretación de resultados de la propuesta

Al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica, se evaluó el desarrollo de del nivel de lectoescritura basado en conciencias lingüísticas, escritura y lectura mediante el pre test que constó de 5 ítems relacionados a la conciencia fonológica, semántica, léxica y sintáctica,

además consta de un apartado de comprensión lectora y una valoración de la escritura por el investigador.

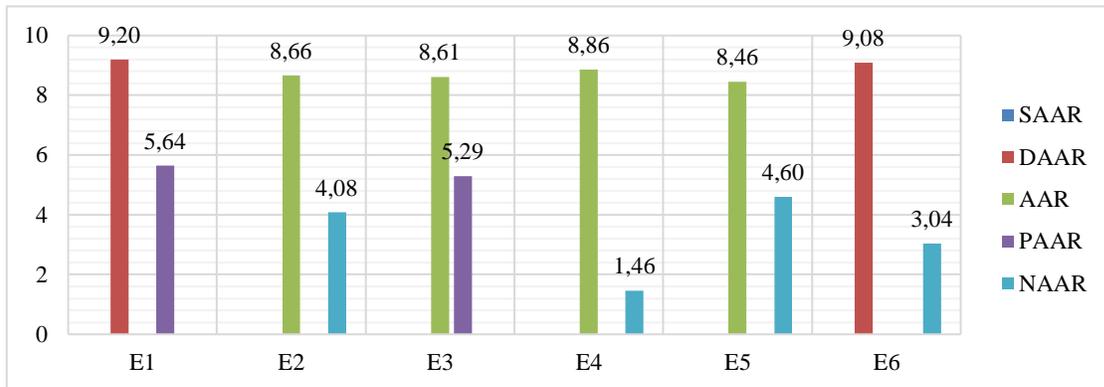


Figura 19 Comparación de notas del Pre test y Post test

Los resultados se reflejaron en excelentes calificaciones, a nivel general en los resultados del pre test existió ningún estudiante obtuvo una calificación de 9 a 10 puntos, pero como se evidencia a continuación, en la figura 19 los resultados son totalmente diferentes ya que ahora son 4 los estudiantes que obtuvieron la nota de 9 a 9.20 puntos y 2 de ellos obtuvieron de 8.46 a 8.86

4.12. Comparación de los niveles de conciencias lingüísticas

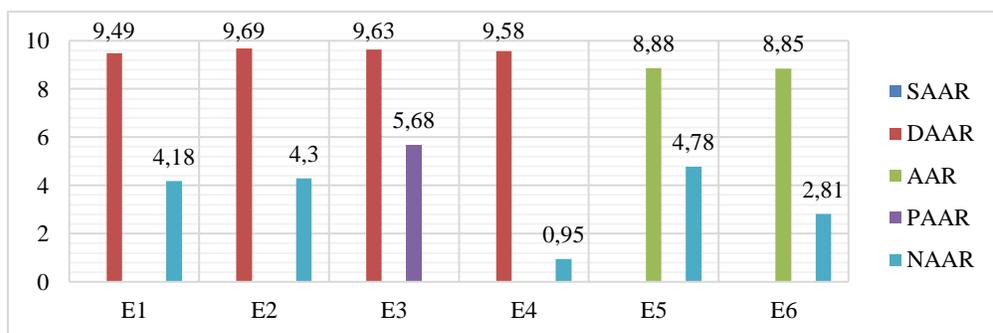


Figura 20 Comparación de niveles de conciencias lingüísticas

En la figura 20 se ha realizado una comparación de cada conciencia lingüística, de acuerdo al resultado del pre test 5 estudiantes no alcanzan los aprendizajes requeridos y 1 de ellos está próximo alcanzar los aprendizajes. Haciendo una comparación con el resultado del post test son 4 estudiantes que superan los aprendizajes requeridos y 2 de ellos alcanzan los aprendizajes requeridos. Por lo tanto, se observa en la figura 20 una gran diferencia ya que, en las conciencias lingüísticas fue donde los estudiantes se encontraban en un nivel tan bajo. Los estudiantes diferencian el grafema y fonemas, separan palabras en sílabas, leen y escriben de forma autónoma y clara.

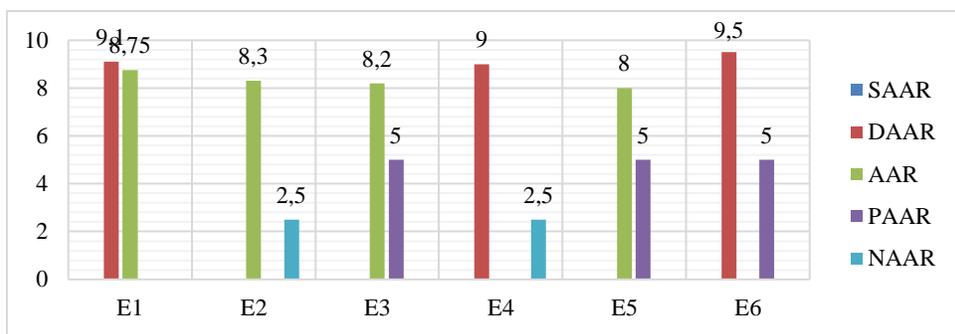


Figura 21 Comparación del nivel de lectura comprensiva

Se ha realizado una comparación del nivel de lectura comprensiva, de acuerdo al resultado del pre test 2 estudiantes no alcanzan el aprendizaje requerido, 3 estudiantes están próximos a alcanzar los aprendizajes requeridos y 1 de ellos alcanza los aprendizajes requeridos. Por lo que, se observa en la figura 21 una gran diferencia debido a que, el nivel de comprensión lectora se ha fortalecido de una forma significativa. Los estudiantes iniciaron con un tipo de lectura silábica en el cual el estudiante leía separando sílabas y no lograban formar palabras con sentido además omitían letras de una palabra y alteraban las palabras luego de la implementación los estudiantes tuvieron un tipo de lectura expresiva ya que leían textos de forma fluida y expresiva transmitiendo sentimientos.

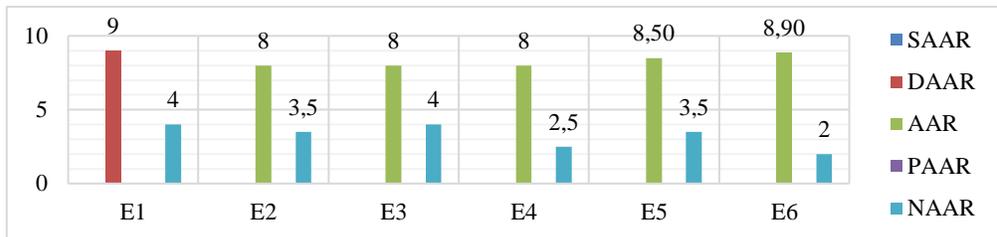


Figura 22 Comparación del nivel de escritura

Se ha realizado una comparación del nivel de escritura, de acuerdo al resultado del pre test 6 estudiantes no alcanzan el aprendizaje requerido. Por lo que, se observa en la figura 22 una notable diferencia debido a que, el nivel de escritura se ha fortalecido de una forma significativa, ya que los estudiantes ante de la intervención estaban en una finalizando la etapa silábica y luego de la intervención los estudiantes alcanzaron la etapa alfabética debido a que, los estudiantes tiene un mejor dominio del código alfabético, aún presentan errores pero son completamente normales ya que, han completado las etapas de escritura estos se irán corrigiendo mientras el estudiante este en constante interacción con la lengua escrita

CONCLUSIONES

Una vez finalizada la investigación cuyo objetivo es Fortalecer el aprendizaje con recursos didácticos interactivos para el afianzamiento de la lectoescritura de niños con discapacidad intelectual leve del nivel básico elemental de la Unidad Educativa Teodoro Wolf, se evidenció que los docentes no están en conocimiento de la incidencia que tiene de uso de los recursos metodológicos en el aprendizaje de lectoescritura en los estudiantes antes mencionados de dicha institución, sin embargo la mayoría está de acuerdo que el uso de estos recursos permite el desarrollo de los procesos de la lectura y la escritura, de allí se hace necesario un diseñar para los docentes algunas técnicas innovadoras como método didáctico, para el aprendizaje en beneficio de los niños y niñas, lo que pudiera permitir desde temprana edad que el niño sienta empatía por el área de lenguaje.

Los referentes teóricos que permitieron conocer los contenidos necesarios para sustentar el presente proyecto de investigación para conocer los factores que conforman la lectoescritura los que intervienen dentro de la misma, son los siguientes: Basado en las teorías del aprendizaje, todo ello conduce a pensar que es valioso aplicarlo en las instituciones educativas, por lo tanto, esta investigación permitió determinar que el uso de recursos didácticos va a permitir que los niños con discapacidad intelectual leve, estén en la capacidad de construir su propio aprendizaje y sobre todo que sea significativo, de forma libre y espontánea.

El nivel de lectoescritura de los estudiantes por medio de la observación en el aula permitió evidenciar que existía un grupo de estudiantes que no poseían el mismo nivel de aprendizaje que el resto del aula, por lo tanto, cuando se aplicó la evaluación se pudo observar la problemática que existía y se procedió a realizar la propuesta didáctica y aplicarla dentro del aula, dando como resultado una mejora en el rendimiento de los mismo.

Al aplicar la secuencia de actividades lúdicas la misma resultó como refuerzo académico ya que este contribuyó efectivamente al fortalecimiento el aprendizaje con recursos didácticos interactivos para el afianzamiento de la lectoescritura de niños con discapacidad intelectual leve del nivel básico elemental de la Unidad Educativa Teodoro

Wolf, que habían sido identificados y así logrando mejores resultados; Así mismo, la secuencia didáctica, la cual está conformada por siete actividades lúdicas se determinó que dichas acciones favorecen la participación de los estudiantes y material concreto que refuerce las actividades. Por consiguiente, al aplicar este recurso didáctico se pudo verificar que los resultados obtenidos fueron efectivos.

Finalmente, al evaluar los resultados obtenidos en el post test se determinó que hubo una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se observó que los estudiantes lograron mejores puntajes en las pruebas aplicadas. Estos alumnos reflejaron una mayor participación al momento de realizar las actividades con el material utilizado y además se contribuye al desarrollo de las destrezas establecidas dentro de cada clase.

RECOMENDACIONES

Para finalizar se reconoce a la lectoescritura como la base del aprendizaje de un niño. Por lo tanto, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Los niños aprenden a leer y a escribir y lo harán sin problemas si saben cómo utilizar el lenguaje con confianza. Esto incluye el formarse en la lectura y escritura, para la misma es necesario contar con los recursos necesarios.
- Se recomienda ahondar más en las teorías educativas del aprendizaje significativo de Ausubel, y del constructivismo de Piaget, además, indagar y correlacionar si es factible con la teoría de Vitgostky.
- Es importante seleccionar el material didáctico, de acuerdo a los objetivos de cada clase, tales como: Cuentos, juegos, lecturas, que nos permita desarrollar dichos objetivos.
- Se debe fomentar el trabajo grupal ya que este contribuye al intercambio de ideas entre los niños participantes.
- El docente debe tener claro que cada estudiante posee un ritmo diferente de aprendizaje y este debe buscar estrategias que potencien académicamente esas diferencias.
- Es recomendable elegir textos que vayan acorde a la edad cronológica del estudiantado y a sus intereses para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Es necesario celebrar cada avance por muy pequeño que sea, para que el alumno sienta que su esfuerzo es valorado, esto para él es muy significativo.
- Fortalecer la lectoescritura en los estudiantes con bajo rendimiento escolar de tercer año de Educación Básica “A” de la Unidad Educativa “Abelardo Tamariz Crespo” a través de la aplicación de una secuencia didáctica, que incluye una planificación quincenal de estrategias que van a permitir al docente desarrollar los objetivos de lectura y escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, D., Ariza, S., & Ávila, A. (2019). *Elaboración e implementación de material didáctico para niños con necesidades educativas especiales entre las edades de 6 a 15 años del Instituto Politécnico Sede E Santa Ana desde abril del 2018 hasta junio del 2020*. (Tesis de Grado), Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga, Colombia.
- Amat, C. (2015). Ver para aprende. Material didactico para niños con autismo. *Bold*(2), 80-83.
- Anilema, J., Moreta, R., & Mayorga, M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del Cantón Colta., Ecuador. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24(100), 56-65.
- Antequera, M., Calderón, M., Cruz, A., Luna, M., & Montero, F. (2019). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- APA. (2014). *Manual de diagnóstico de los trastornos mentales*. USA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Ardila, C. (2020). *Discapacidad intelectual en el aula: fortalecimiento lecto-escritor mediante el uso de software. Propuesta Inclusiva*. (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.
- Area, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales*. España: Universidad de La Laguna.
- Ares, M. (2017). *Mejora de la comprensión lectora a través del entrenamiento metacognitivo*. (Tesis Doctoral), Universidad de Vigo, Ourense, España.
- Arias, F. (2016). *El Proyecto de Investigación* (7 ed.). Caracas, Venezuela: Episteme. Obtenido de <https://es.slideshare.net/fidiasarias/fidias-g-arias-el-proyecto-de-investigacin-6ta-edicin>
- Arias, F. (2016). *El Proyecto de Investigación Introducción a la Metodología Científica* (7ma ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.

- Ausubel, D. (1991). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Banco Mundial. (2011). *Informe Mundial sobre Discapacidad*. Banco Mundial, Malta.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cárdenas, M. (2016). *El desarrollo de procesos lectores y escritores en niños de 7 a 8 años en un instituto de básica primaria*. (Tesis de Maestría), Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga, Colombia.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao.
- Castellano, M., & Guataquirá, M. (2020). *Factores que causan dificultad en la comprensión lectora*. (Tesis de Maestría), Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Castillo, J. (2011). *Proceso lector como instrumento de aprendizaje*. (Tesis de Maestría), Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- CEPAL. (2020). *Panorama social de América Latina*. (Informe Anual), CEPAL.
- Chancusig, J., Flores, A., Venegas, G., Cadena, J., Guaypatin, O., & Izurieta, E. (2017). Utilización de recursos didácticos interactivos a través de las tic's en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de matemática. *Boletín Virtual*, 6(4), 112-134.
- CONADIS. (2019). *Estadística de discapacidad*. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, Quito, Ecuador.
- Contreras, M. (2017). *Estrategia Metodológica para el Aprendizaje de la Lectoescritura dirigida a Niños con Discapacidad Intelectual Leve en Educación Básica Elemental*. (Tesis de Maestría), Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador.
- Cortés, Y. (2020). *Técnicas y recursos didácticos en estudiantes con discapacidad intelectual leve aplicado en dos escuelas del distrito de Santiago 2019*. (Tesis de Grado), Panamá.
- De La Rosa, L. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. *Encuentros*, 14(1), 87-101.

- Duran, D., & Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 141-160.
- Duval, R. (1999). *Sémiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne: Peter Lang.
- EcuRed. (7 de Febrero de 2021). *Recursos didácticos*. Obtenido de EcuRed: https://www.ecured.cu/index.php?title=Recursos_did%C3%A1cticos&oldid=3859869.
- eXeLearning. (S/F). *eXeLearning 2.1. Tutorial - Manual*. Recuperado el 13 de Agosto de 2021, de https://descargas.intef.es/cedec/exe_learning/Manuales/manual_exe21/index.html
- Fábregas, G. (19 de junio de 2020). *Yo también leo*. Recuperado el 25 de Agosto de 2021, de Yo también leo: <https://yotambienleo.com/5-apps-especiales-para-la-discapacidad-intelectual/>
- Flores, L., & Hernández, A. (2008). .Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Electrónica Educare*, XII(1), 1-20.
- Gallegos, M. (2018). *La inclusión de las TIC en la educación de personas con discapacidad. Relatos de experiencias*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- García, A. (14 de Octubre de 2016). *Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje*. Obtenido de Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca (GREDOS) : <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131421/1/Recursos%20digitales.pdf>
- García, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742.
- García, W., & Jara, G. (2016). La discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lectoescritura. En M. Tolozano (Ed.), *Memorias del segundo Congreso Internacional*

de Ciencias Pedagógicas: Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible, (págs. 1389-1402). Guayaquil, Ecuador.

Glatzel, G. (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 79-98.

Gómez, R., García, A., & Córdón, J. (2015). APPrender a leer y escribir: aplicaciones para el aprendizaje de la lectoescritura. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 118-137.

Grant, S. (06 de February de 2019). *Opinion: The urgent need to plan for disability-inclusive education*. Obtenido de Devex.com: <https://www.devex.com/news/opinion-the-urgent-need-to-plan-for-disability-inclusive-education-94059>

Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.* , 2(77), 1-21.

Guevara, A. (2015). *Juguetes didácticos para el desarrollo de la motricidad fina en niños de 0 a 3 años con discapacidad mental generada*. (Trabajo de Grado), Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador.

Hernández, R. F. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw-Hil.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. Caracas: Mc Graw-Hil.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. Caracas: Mc Graw-Hil.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hil.

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura. ISL*(1), 65-74.

- Juárez, A. (2015). *“Material didáctico y aprendizaje significativo”*. Obtenido de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/84/Juarez-Anali.pdf>
- Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. En M. Irarrázaval, T. Prieto, & T. Fuertes, *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP* (pág. 2). Ginebra: Rey JM.
- Lee, A. (2017). *6 habilidades esenciales para la comprensión lectora*. Retrieved Marzo 23, 2021, from understood.org: <https://www.understood.org/es-mx/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/reading-issues/6-essential-skills-needed-for-reading-comprehension>
- Manrique, A., & Gallego, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101–108.
- Meléndez, R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-26.
- Miranda, A. (2015). *Conceptualizaciones en torno a la lectura y escritura que poseen educadoras diferenciales de las regiones VIII, IX y X región de Chile y las competencias en estas destrezas que poseen estudiantes en situación de discapacidad intelectual*. (Tesis Doctoral), Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Miranda, A. (2016). *Conceptualizaciones en torno a la lectura y escritura que poseen educadoras diferenciales de las regiones VIII, IX y X región de Chile y las competencias en estas destrezas que poseen estudiantes en situación de discapacidad intelectual*. (Tesis Doctoral), Universidad de Educación a Distancia, España.
- Morán, A. (2019). *Lectura comprensiva en el proceso de aprendizaje: Propuesta guía didáctica*. (Tesis de Grado), Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Navarro, F., & Climent, B. (2009). El eXelearning o cómo crear recursos educativos digitales con sencillez. *@Tic. Revista de innovación educativa*(3), 133-136.
- OMS. (2018). *Informe Mundial de discapacidad*. Malta: Organización Mundial de la Salud.

- Ortega, S. (2019). Recursos didácticos para el desarrollo del lenguaje en niños y niñas con discapacidad cognitiva leve. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, 2019, 1-26.
- Parella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Pérez, C. (2017). *La preparación a los docentes para la atención a las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve en las Escuelas Fiscales Ordinarias de la Ciudad del Milagro*. (Tesis de Maestría), Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Plaza, J. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del conocimiento*, 6(3), 2232-2245.
- Prieto, M., Fradejas, M., & Rodríguez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigacione. Investigaciones sobre Lectura*(3), 67-82.
- Quimbiulco, D. (2017). *Creación y gestión de un plan lector para mejorar los hábitos lectores en los estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica de la Escuela Fiscal Benigno Malo durante el año lectivo 2015-2016*. (Tesis de Maestría), Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Ramos, A. (2020). *Implementación de la herramienta exelarning como estrategia motivacional de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés*. (Tesis de Maestría), Bogotá.
- Ramos, N., Rios, C., & Garibotto, V. (2018). *Estilos de aprendizaje y estrategias pedagógicas, una mirada al contexto internacional*. (Tesis de Maestría), Bogotá, Colombia.
- Rascón, A. (4 de Julio de 2017). *Dan a conocer La Mesita, la primera App inclusiva para aprender a leer*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2020, de Pontificia Universidad Católica de Chile: <https://www.uc.cl/noticias/dan-a-conocer-la-mesita-la-primera-app-inclusiva-para-aprender-a-leer/>

- Real, C. (2019). Materiales Didácticos Digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. 3C TIC. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8(2), 12-27.
- Salvatierra, G. (2021). *El aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual de séptimo año de educación general básica*. (Tesis de Maestría), Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Sambonino, M. (2014). *Las técnicas activas y su incidencia en el aprendizajes de entorno natural y social en niños de segundo y tercer grado de educación básica de la Escuela "Albert Einstein" del cantón Píllaro, Provincia de Tungurahua*. (Tesis de Grado), Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Sarmiento, J. (2015). *La contribución de la sociedad civil en las políticas locales de inclusión educativa, el caso de Fe y Alegría en el período 2011-2012*. (Tesis de Maestría), Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Singal, N. (2015). *Education of children with disabilities in India and Pakistan: an analysis of developments since 2000*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015, UNESCO, United Kingdom . Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232424>
- Smith, F. (2018). Pragmatismo e idealismo anglosajones. *Scripta Philosophiae Naturalis. Una dialéctica elusiva*(13), 1-38.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Ulloque, R. (2016). *Aplicación del uso del software elearning y el desarrollo de capacidades para la producción de textos en estudiantes de secundaria*. (Tesis de Maestría), Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO, Paris, Francia.
- Valdéz, F. (2012). Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). *XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*. Distrito Federal, México. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx>.

Villalta, A. (2017). *La importancia del vocabulario para mejorar la lectura*. Recuperado el 26 de Abril de 2021, de Blog myabckit.com.: <https://www.myabckit.com/blog/es/laimportancia-del-vocabulario-para-mejorar-la-lectura/>

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Grijalbo.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS INTERACTIVOS EN LA LECTOESCRITURA

EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

Respetado docente

En esta oportunidad tengo el gusto de dirigirme a usted, para solicitar su valiosa colaboración en la proporción de información solicitada en el instrumento “cuestionario uso de recursos didácticos interactivos en la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual leve”, el cual tiene como objetivo caracterizar el uso de los mismos. La información suministrada será utilizada de manera anónima y confidencial en la investigación titulada **“Recursos didácticos interactivos y el aprendizaje de la lectoescritura de estudiantes con discapacidad intelectual leve de la Unidad Educativa Teodoro Wolf”**.

Por tal razón, solicito su apoyo para la realización de este importante estudio. Agradeciendo su receptividad.

Atentamente

Lic. Lic. María Cristina Serrano Santos

INSTRUCCIONES

Marque con una equis (X) la alternativa que considera correcta.

Parte I.: DATOS GENERALES

1. SEXO

2. EDAD

| | | | |
|---------|---------|-------------|-------------------------|
| F | Ma | 31 | |
| emenino | sculino | 5 – 30 años | -35 años 0 6 años y más |

3. JORNADA**4. NIVEL ACADÉMICO**

| | | | | |
|---------|----------|--------|---------|--------|
| M | Ve | Licenc | M | Doctor |
| atutina | 0 | iatura | aestría | ado |
| | spertina | | 3 | |

5 AÑOS DE SERVICIOS

| | | | | | |
|----------|---|----------|----|----------|---|
| 1 | 5 | 6-9 años | 10 | 10 o | 4 |
| – 5 años | | | | más años | |

Parte II: ASPECTOS DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS INTERACTIVOS

Escala: 1: Nunca 2: Casi nunca 3: Ocasionalmente 4: Casi siempre 5: Siempre

| Dimensión | Item | Indicadores | Escala | | | | |
|------------------|------|---|--------|---|----|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Contenido | 1 | Relación con los objetivos y contenidos de la lectoescritura. | 2 | 6 | 6 | 3 | 2 |
| | 2 | Uso de lenguaje claro y preciso. | | 8 | 6 | 4 | 1 |
| | 3 | Sigue un orden progresivo de complejidad de la lectoescritura. | 3 | 7 | 7 | 1 | 1 |
| | 4 | La profundidad es acorde a los alumnos con discapacidad intelectual leve. | 2 | 3 | 5 | 6 | 3 |
| | 5 | Integra de forma adecuada distintos niveles de proceso de lectura y escritura | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 |
| | 6 | Clarifica, representa y refuerza el proceso de lectoescritura. | | | 8 | 4 | 7 |
| | 7 | Se alcanzan los objetivos de la lectoescritura | 1 | 2 | 10 | 4 | 2 |

| | | | | | | | |
|-------------------------|----|--|---|---|---|---|---|
| Diseño didáctico | 8 | Posibilidad de integrar conocimientos previos y nuevos. | 3 | 4 | 7 | 3 | 2 |
| | 9 | Factible de usar en actividades significativas para los alumnos con DIL. | 5 | 4 | 8 | 1 | 1 |
| | 10 | Posibilita variadas formas de evaluación de la lectoescritura | | 3 | 5 | 4 | 7 |
| | 11 | Incluye instrucciones para orientar metodológicamente. | 2 | 4 | 4 | 6 | 3 |
| | 12 | Fomenta el aprendizaje autónomo. | 1 | 3 | 7 | 5 | 3 |
| | 13 | Estimula la motivación y la creatividad. | 1 | 2 | 5 | 5 | 6 |
| | 14 | Promueve la interactividad. | 1 | 1 | 6 | 6 | 5 |
| Diseño técnico | 15 | La organización ayuda alcanzar los niveles de lectoescritura. | 5 | 6 | 5 | 1 | 1 |
| | 16 | La calidad de los aspectos gráficos es llamativa para los alumnos con DIL | | 2 | 4 | 8 | 5 |
| | 17 | Estructurado en una secuencia lógica, según los objetivos curriculares de la lectoescritura. | | 1 | 5 | 7 | 6 |
| | 18 | Facilidad para manipular. | 3 | 2 | 6 | 4 | 4 |
| | 19 | Ajustado a la edad, necesidades y posibilidades de los alumnos con DIL | | 2 | 8 | 6 | 3 |
| | 20 | Usabilidad versátil | 2 | 2 | 3 | 6 | 6 |

ANEXO 2
CUESTIONARIO NIVEL DE LECTOESCRITURA
EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

Respetado docente

En esta oportunidad tengo el gusto de dirigirme a usted, para solicitar su valiosa colaboración en la proporción de información solicitada en el instrumento “cuestionario nivel de lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual leve”, el cual tiene como objetivo diagnosticar el nivel de lectoescritura. La información suministrada será utilizada en la investigación titulada “**Recursos didácticos interactivos y el aprendizaje de la lectoescritura de estudiantes con discapacidad intelectual leve de la Unidad Educativa Teodoro Wolf**”.

Por tal razón, solicito su apoyo para la realización de este importante estudio. Agradeciendo su receptividad.

Atentamente

Lic. Lic. María Cristina Serrano Santos

| Dimensión (Nivel) | ÍTEM | Indicadores | Domina 10-9 | ESCALA | | | |
|----------------------|-------------------------------------|---|---|-------------------|------------------------------|-------------------------|----|
| | | | | Alcanza 7-8,99 | Casi alcanza 4,01-6,99 | No alcanza ≤ 4,00 | |
| Lectura | Literal | 1 | Identifica nombre, personaje, tiempo, lugar. | 5 | 10 | 12 | 3 |
| | | 2 | Identifica el orden de las acciones. | 4 | 10 | 15 | 1 |
| | | 3 | Identifica razones, sucesos y acciones. | 1 | 8 | 16 | 5 |
| | De reorganización de la información | 4 | Clasificación la información. | 2 | 11 | 14 | 3 |
| | | 5 | Esquematización lo leído | 1 | 6 | 15 | 8 |
| | | 6 | Resume y sintetiza lo expresado en el texto. | 1 | 3 | 16 | 10 |
| | Inferencial | 7 | Explica el texto en forma más amplia. | 1 | 6 | 14 | 9 |
| | | 8 | Agrega información y experiencias anteriores. | 2 | 8 | 18 | 2 |
| | | 9 | Formula ideas. | 3 | 10 | 14 | 3 |
| | | 10 | Emite juicio sobre el texto leído. | 2 | 6 | 16 | 6 |
| | Crítica | 11 | Expresa opinión del comportamiento de los personajes. | 4 | 8 | 15 | 3 |
| 12 | | Evalúa lo que lee | 3 | 8 | 7 | 12 | |
| Concreto | 13 | Imita las letras | 4 | 12 | 10 | 4 | |
| | 14 | Dibuja línea continua de diferentes formas y curvas | 5 | 16 | 8 | 1 | |
| | 15 | Escritura diferenciada | 2 | 10 | 15 | 3 | |
| Simbólico | 16 | Trazo discontinuo | 2 | 8 | 16 | 4 | |
| | 17 | Divide palabras en sílabas y hacer una escritura aproximada | 7 | 16 | 6 | 1 | |
| Lingüístico | 18 | Relaciona sonido con grafía | 8 | 15 | 6 | 1 | |
| | 19 | Combina letras de manera adecuada | 2 | 4 | 14 | 10 | |
| | 20 | Escribe de manera legible | 6 | 14 | 7 | 3 | |

