



“Viaje a través de las palabras”. Recurso didáctico multimodal para fomentar la pluriculturalidad a través de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria

Nicolé Andrea Landázuri Chocó

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Español y Filología
Agosto de 2024



“Viaje a través de las palabras”. Recurso didáctico multimodal para fomentar la pluriculturalidad a través de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria

Nicolt Andrea Landázuri Chocó

Asesora:

Dra. Karen López Gil

Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de Licenciada en Español y Filología

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Español y Filología

Agosto de 2024

DEDICATORIA

A Dios, por su infinito amor

A mis padres, por su apoyo incondicional

A mí, por mi dedicación

*A mi directora de trabajo de grado,
la maestra Karen López, por su orientación y guía*

Tabla de contenido

1. Introducción	8
2. Planteamiento del problema.....	11
3. Justificación	16
4. Objetivos	18
5. Antecedentes	19
5.1 Orientaciones y materiales didácticos para fortalecer la lectura y la escritura	19
5.2 Propuestas para el fomento de la pluriculturalidad	24
6. Marco teórico	31
6.1 Pluriculturalidad.....	31
6.2 Promoción de la lectura y la escritura	33
6.2.1 Lectura, escritura y enfoques socioculturales	33
6.2.2 Prácticas de lectura y de escritura	35
6.2.3 Promoción de lectura y escritura inclusivas.....	35
6.3 Recursos didácticos.....	36
6.3.1 Teorías pedagógicas que sustentan a los recursos didácticos	38
6.3.2 Diseño Universal del Aprendizaje	40
6.3.3 Criterios de referencia del currículo que propone el Ministerio de Educación Nacional	41
7. Metodología	47
7.1 Diseño	47
7.2 Contexto de aplicación y beneficiarios	47
7.3 Procedimiento	48
7.4 Instrumentos de recolección de información	49
8. Resultados	51
8.1 Fase de Análisis: Identificación de necesidades	51
8.1.1 Análisis de entrevistas a expertos.....	51
8.2 Fase de Diseño del material didáctico.....	58
8.3 Fase de Desarrollo.....	60
8.4 Fase de Implementación	61
8.5 Fase de Evaluación	66
9. Reflexiones y aprendizajes.....	70
10. Referencias bibliográficas.....	75
Anexos	81

Índice de tablas, figuras y anexos

Tabla 1. Comparativo entre los diferentes enfoques de la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela.....	34
Tabla 2. Clasificación de recursos didácticos	38
Tabla 3. Caracterización de los participantes.....	52
Figura 1. Portada del recurso didáctico.....	61
Anexo 1. Formato de entrevista para mediadores de lectura	81
Anexo 2. Formato rúbrica de evaluación	82
Anexo 3. Tabla principios del DUA	84
Anexo 4. Síntesis de sesiones y actividades en la secuencia	88
Anexo 5. Ejemplos de producciones de estudiantes de tercero y quinto que participaron en la implementación inicial de la propuesta didáctica.	91

Resumen

Este trabajo de grado tiene como objetivo diseñar un recurso didáctico multimodal que promueva la pluriculturalidad a través de la lectura y la escritura en estudiantes de primaria. El material está orientado a docentes y mediadores de lectura, respondiendo a la necesidad de herramientas que reflejen y valoren la diversidad cultural del país, a la vez que fortalecen las competencias lectoras y escriturales. El proceso de diseño sigue el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), junto con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para asegurar accesibilidad e inclusión en las actividades. La investigación cualitativa permitió identificar las necesidades específicas del contexto educativo, recopilando información de docentes, directivos y comunidades. La validación por expertos concluyó que el recurso tiene un impacto positivo en la creación de entornos de aprendizaje inclusivos, al tiempo que promueve el respeto por la diversidad cultural y mejora las habilidades académicas de los estudiantes. Se recomienda ampliar el uso del material a otros contextos y explorar nuevas tecnologías para enriquecer su implementación.

Palabras clave: Recurso didáctico multimodal, pluriculturalidad, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Modelo ADDIE, Educación primaria, Diversidad cultural, lectura y escritura.

Abstract

This thesis aims to design a multimodal educational resource that promotes pluriculturalism through reading and writing in primary school students. The material is targeted at teachers and reading mediators, addressing the need for tools that reflect and value the country's cultural diversity while enhancing reading and writing skills. The design process follows the ADDIE model (Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation), alongside the principles of Universal Design for Learning (UDL) to ensure accessibility and inclusion in the activities.

Qualitative research identified specific educational context needs, gathering information from teachers, administrators, and community representatives. Expert validation concluded that the resource positively impacts the creation of inclusive learning environments, promotes respect for cultural diversity, and improves students' academic skills. It is recommended to expand the material's use to other contexts and explore new technologies to enrich its implementation.

Keywords: Multimodal educational resource, pluriculturalism, Universal Design for Learning (UDL), ADDIE model, primary education, cultural diversity, Read, writiing.

1. Introducción

La diversidad cultural es reconocida y protegida por la Constitución Política de Colombia, que define al país como un Estado pluriétnico y multicultural. La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación (Congreso de la República), refuerza esta visión al establecer principios y fines educativos que promueven la interculturalidad, la diversidad lingüística y la participación comunitaria. Por su parte, el Ministerio de Educación de Colombia ha establecido estándares que delinear los niveles básicos de logro en diversas áreas del conocimiento, subrayando la importancia del lenguaje como herramienta para expresar y construir visiones del mundo, fomentar la diversidad y promover la convivencia. En marcos internacionales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) destaca la necesidad de garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y de promover oportunidades de aprendizaje para todos.

A pesar de la insistencia de distintos referentes nacionales e internacionales, la integración de la diversidad cultural en el currículo educativo enfrenta varios obstáculos. Estos principios a menudo no se traducen en prácticas efectivas dentro del aula. Las cifras actuales sobre discriminación (Ministerio del interior 2018)¹ y los bajos niveles de comprensión lectora en pruebas estandarizadas PISA (OCDE 2019, OCDE 2022) indican una necesidad urgente de abordar estos problemas de manera integral. Las desigualdades económicas, sociales y culturales en nuestro país requieren una atención especial en el ámbito educativo para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan acceso a una educación que les permita desarrollarse plenamente.

¹ El ámbito que más refleja casos de discriminación es el social, seguido por el ámbito de la educación y el laboral.

En ese sentido, este trabajo de grado en modalidad de diseño de materiales busca aportar al desarrollo de la pluriculturalidad a través de la lectura y la escritura, a partir del diseño y evaluación de un recurso didáctico multimodal aplicable a estudiantes de educación básica primaria. El material se dirige a docentes de lenguaje y áreas afines, a bibliotecarios y otros mediadores de lectura que orienten su acción hacia la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y constructores de una cultura de paz. Sus beneficiarios finales son, principalmente, niños en etapa escolar de básica primaria.

La metodología empleada en este trabajo combina la investigación cualitativa con el modelo ADDIE, un modelo de diseño instruccional que incluye cinco etapas para garantizar la pertinencia, relevancia y calidad del recurso: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. La investigación cualitativa se utilizó para obtener una comprensión profunda de las experiencias y necesidades de los docentes y estudiantes a través de entrevistas, observaciones y análisis de documentos.

Además de apoyarse en la conceptualización de la pluriculturalidad y de la lectura y la escritura desde enfoques socioculturales, esta propuesta retoma los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para favorecer la creación de entornos accesibles e inclusivos.

El documento presenta, por tanto, una primera parte en la que se delimita el problema de investigación, se justifica su desarrollo, se analizan antecedentes relevantes y se revisan los principales fundamentos teóricos. Posteriormente, se describe la metodología empleada y se presentan los resultados por cada fase del modelo ADDIE, para terminar con la presentación de las conclusiones, aprendizajes y reflexiones finales.

En suma, este proyecto no solo busca mejorar la calidad de la educación mediante la creación de materiales didácticos inclusivos y culturalmente diversos, sino que también pretende cerrar las brechas educativas existentes, promoviendo un aprendizaje más

significativo y relevante para todos los estudiantes de Educación Básica Primaria. La implementación de estos recursos contribuirá a una sociedad más equitativa y plural, capaz de enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más globalizado y multicultural.

2. Planteamiento del problema

La educación, como pilar fundamental en el desarrollo integral de los individuos y la sociedad, enfrenta un desafío significativo en la actualidad: la necesidad de promover la pluriculturalidad en el aula y, al mismo tiempo, mejorar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes.

Este desafío se hace aún más apremiante en el contexto de la educación básica, donde se sientan las bases del aprendizaje a lo largo de la vida. Aunque se han hecho esfuerzos para fomentar la diversidad cultural en el currículum educativo, persisten obstáculos que limitan su efectiva implementación. El problema central radica en la carencia de materiales didácticos adecuados y accesibles para los docentes de educación básica primaria y bibliotecarios que buscan integrar la pluriculturalidad en sus prácticas pedagógicas. La ausencia de recursos didácticos que aborden de manera efectiva esta temática se traduce en un desafío para estos profesionales, quienes desean crear entornos inclusivos y enriquecedores para sus estudiantes, pero carecen de las herramientas adecuadas para lograrlo. Además, los educadores se encuentran con la dificultad de diseñar estrategias efectivas que combinen la promoción de la pluriculturalidad con el desarrollo de habilidades fundamentales de lectura y escritura, sin una orientación clara y recursos específicos disponibles.

La Constitución Política de Colombia (1991) establece que el país es un Estado social y democrático de derecho, pluriétnico y multicultural; así lo expresa el artículo 7.º, al declarar que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Por ello, el gobierno establece la pluriculturalidad e instaure garantías sociales, culturales y educativas a todos los grupos sociales del país. Encontramos, en esa misma línea, la Ley 115 de 1994, que define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus

niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal. Para nuestro problema, es importante destacar el artículo 56:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Congreso de la República, 1994, p.14).

En este artículo podemos observar que uno de los fines de la educación es orientarse a la diversidad cultural y étnica, cuya finalidad será enfocada en procesos como la identidad, el conocimiento, socialización y demás. En ese sentido, encontramos que la ley colombiana propone garantías educativas en pro de la pluriculturalidad, las cuales deben manifestarse en el aula de clase, formación docente y currículo escolar.

Uno de los documentos relevantes del Ministerio de Educación de Colombia son los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006). Estos presentan criterios claros y públicos que establecen los niveles básicos que deben alcanzar los niños y niñas colombianos en esta área del conocimiento. Una de las dimensiones del trabajo en lenguaje es el ejercicio de una ciudadanía responsable. En esta dimensión se plantea que:

Este ejercicio es viable a través del lenguaje, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con éste y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.23)

En este sentido, encontramos que los estándares promueven una educación responsable y proponen que, por medio del lenguaje, se propicie la diversidad, el entendimiento de las culturas, la tolerancia y la convivencia. Pero, aunque esto se exponga en

los documentos reglamentarios, es preciso señalar que en el aula estos procesos no siempre son fortalecidos, ya que hoy por hoy las cifras sobre la discriminación son preocupantes. Si vemos los resultados de la encuesta del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE en 2019 a personas negras, mulatas, afrocolombianas o afrodescendientes, se muestra que estas minorías experimentaron la tasa de victimización por discriminación más alta en el país, con un 6,6 %, reportando haber sido afectadas individualmente o como grupo, en comparación con solo el 2,7 % de aquellos que no forman parte de ninguna minoría étnica. En la misma línea, el Ministerio del Interior concluye que la educación es el segundo ámbito donde más se observan casos de discriminación (Muñoz, 2020).

La Unesco (2021) plantea que se debe: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (p. 3). Además, en el escenario pospandemia se ha acentuado la importancia de abordar los desafíos educativos y las implicaciones que estos conllevan, fortaleciendo la necesidad de fusionar la inclusión, la igualdad y la excelencia académica. Aunque las circunstancias pueden variar, el desafío fundamental persiste en todos los contextos: apoyar a los marginados, los excluidos, los estudiantes de familias con menos recursos económicos, las niñas, los estudiantes que viven en zonas de conflicto o en entornos de riesgo, las minorías lingüísticas y étnicas, las comunidades indígenas y los niños con discapacidades.

Esta declaración de la Unesco es relevante, en el sentido de que nos permite ver el desafío actual de nuestro país, en la necesidad de garantizar una educación sin exclusiones. Y así mismo, pensar que ante la continua existencia de notables desigualdades económicas, sociales y culturales en nuestra nación, resulta imprescindible examinar nuevamente las circunstancias que las perpetúan, legitiman y agravan, en pro de comprenderlas mejor y destacar su conexión con la educación.

Por otra parte, al concebir el lenguaje en su dimensión de poder y de construcción de ciudadanía, encontramos también algunos desafíos. Entre ellos, la bajas tasas de lectura y los bajos desempeños en pruebas nacionales. El informe de la Cámara Colombiana del Libro (2017) afirma que en el país cada persona lee 1,9 libros al año. Cifra preocupante, puesto que indica que los colombianos leen menos de dos libros al año y refleja la falta de hábito lector que por diversas razones no se ha podido consolidar. Igualmente, se debe acotar que quienes tienen un acceso más cercano a esta práctica son ciertos grupos que cuentan con el capital para hacerlo o que pertenecen a un ámbito laboral específico que lo amerita.

En esa misma línea, al observar los resultados de las pruebas internacionales realizadas por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en el año 2018, encontramos que “los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413)...” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019).

Si revisamos el último informe de las pruebas PISA del año 2022, encontramos que los resultados no son alentadores, pues los índices del país decrecieron; en lectura (409 puntos), en matemáticas (383) y en ciencias (411), demostrando que, en lugar de avanzar, retrocedemos (OCDE, 2022).

En cuanto a las estadísticas colombianas, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en su informe del 2022 sobre las pruebas nacionales Saber 3° y Saber 5°, muestra que cerca del 50% de los estudiantes de instituciones educativas públicas se encuentra en niveles básicos de desempeño. Esto quiere decir que generalmente comprenden aspectos literales de los textos con los que interactúan, pero se les dificulta acceder a niveles más complejos como el inferencial o el crítico.

En este sentido, la necesidad de abordar este problema se vuelve imperativa, ya que no solo afecta la calidad de la educación que reciben los estudiantes, sino que también limita

el potencial de una sociedad diversa y globalizada para crecer y prosperar de manera equitativa. Si bien hay múltiples formas de abordar este problema, el diseño de materiales didácticos se propone como una acción efectiva, en la medida en que puede llegar a un amplio número de docentes y mediadores de lectura y proporcionar las herramientas necesarias para contribuir a la transformación de la educación inclusiva y diversa que se requiere en la actualidad. Por ello, este trabajo se pregunta:

¿Cómo puede el diseño de un recurso didáctico multimodal fomentar la pluriculturalidad a través de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria?

3. Justificación

La presente propuesta busca mejorar la calidad de la educación al hacer que las aulas sean más inclusivas y diversas culturalmente, apoyándose en la función social y de poder del lenguaje. Esto preparará a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más globalizado y pluricultural.

En primer lugar, es importante reconocer la diversidad cultural en las aulas de educación básica de Colombia. Observamos que las sociedades contemporáneas son cada vez más heterogéneas, y las aulas reflejan esta diversidad con estudiantes de diferentes orígenes culturales, lingüísticos y étnicos. Esta diversidad cultural enriquece nuestras comunidades, pero también plantea desafíos en el ámbito educativo. Por lo tanto, diseñar recursos que promuevan la exploración de la pluriculturalidad es esencial para asegurar que todos los estudiantes se sientan valorados y representados en el aula y que puedan respetar y reconocer a los otros, contribuyendo de esta manera a la construcción de una cultura de paz.

Uno de los principales objetivos de la educación básica es el desarrollo de competencias de lectura y escritura en la lengua materna de los estudiantes. La lectura y la escritura son habilidades fundamentales que no solo son cruciales para el éxito académico, sino también para la participación activa en la sociedad. Un material didáctico que aborde la pluriculturalidad puede mejorar significativamente la adquisición de estas habilidades al permitir que los estudiantes se conecten con el contenido de una manera más significativa y relevante. Cuando los estudiantes se ven reflejados en los textos que leen y escriben, están más motivados y comprometidos en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, el diseño de materiales didácticos que promuevan la pluriculturalidad y fortalezcan las competencias de lectura y escritura puede contribuir a cerrar la brecha educativa. En muchas ocasiones, los estudiantes de grupos minoritarios o marginados

enfrentan desafíos adicionales en su educación. Al proporcionarles materiales que se adapten a sus experiencias culturales, se puede mejorar su autoestima, su identidad cultural y su desempeño académico. Esto es especialmente importante para comunidades indígenas, afrodescendientes u otras poblaciones históricamente marginadas.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general:

Diseñar un material didáctico multimodal que fomente la pluriculturalidad a través de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria.

4.2 Objetivos específicos:

- Identificar en los docentes, gestores culturales y promotores de lectura y escritura las necesidades sobre formación en pluriculturalidad a través de la lectura y la escritura en educación primaria.
- Sistematizar conceptual y pedagógicamente el proceso de diseño de un material didáctico multimodal que fomente la pluriculturalidad mediante la lectura y la escritura.
- Validar el material didáctico multimodal diseñado a partir del juicio de expertos en enseñanza del lenguaje.

5. Antecedentes

En el marco de este trabajo, se explicarán y analizarán, por un lado, los antecedentes relacionados con el diseño, desarrollo y aplicación de material didáctico y materiales didácticos basados en los lineamientos del DUA y, por otro lado, antecedentes relacionados con la pluriculturalidad y la atención a la diversidad cultural en la educación, especialmente en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. A través de una revisión exhaustiva de la literatura, se abordarán investigaciones nacionales e internacionales que han moldeado la concepción y utilización de material didáctico, contribuyendo así a contextualizar la relevancia y necesidad de este trabajo.

5.1 Orientaciones y materiales didácticos para fortalecer la lectura y la escritura

En esta primera categoría se retoman investigaciones relacionadas con la generación de recursos didácticos para fortalecer los procesos de lectura y escritura en contextos educativos.

Zapata y Quintero (2010), en su investigación titulada *Canta y lee: Material didáctico para incrementar la comprensión de lectura a través de la música venezolana en la primera etapa de educación básica*, buscan crear y aplicar un conjunto de estrategias utilizando un material didáctico diseñado por los investigadores. El estudio destaca la falta de motivación como un desafío principal para los estudiantes y enfatiza la responsabilidad del docente de encontrar estrategias que estimulen el interés del estudiante. La investigación revela que la música es un elemento crucial en la motivación de los niños, por lo tanto, *Canta y Lee* se presenta como un estímulo para fortalecer los procesos de aprendizaje. En este contexto, la música deja de ser sólo entretenimiento para convertirse en una herramienta pedagógica que beneficia la memoria, la creatividad, las habilidades lingüísticas, la concentración y más.

Las autoras llegan a la conclusión de que la utilización de música, cuentos, letras de canciones y actividades grupales enfocadas en el ritmo son alternativas efectivas para fomentar y consolidar la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria. En ese sentido, esta investigación se acerca a la presente propuesta, pues ubicamos al ritmo, la música y los cuentos como herramientas para que los estudiantes se sientan identificados, se motiven, se encuentren con los otros y que, en suma, mejoren sus habilidades de lectura y escritura.

Pérez y La Cruz (2014) también se enfocan en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Centran su investigación en el nivel de educación primaria en la ciudad de Maracaibo, Venezuela. El estudio sigue un enfoque metodológico cuantitativo de alcance descriptivo. Los resultados indican que los estudiantes utilizan con limitación estrategias metacognitivas como la atención, la comprensión y la memorización, destacando deficiencias en la repetición. Sin embargo, la organización y la elaboración se identifican como puntos fuertes en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Los autores sugieren la realización de talleres para el personal docente con el propósito de fomentar el uso de estrategias vinculadas con la lectura y escritura.

El estudio subraya la relevancia del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la educación primaria, haciendo hincapié en la necesidad de adoptar prácticas efectivas para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades en diferentes áreas. Asimismo, señala que la comprensión rara vez se aplica como estrategia de enseñanza y aprendizaje, lo que indica la urgencia de implementar enfoques dinámicos e interactivos que involucren activamente a los estudiantes. Además, la investigación ofrece una gama de herramientas y técnicas útiles para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación primaria. También señala la necesidad de implicar a los padres y cuidadores para estimular la lectura y escritura en el hogar.

Por otra parte, Cuestas (2015) en su artículo “Diseño de materiales didácticos: DUA, multimodalidad y educación inclusiva”, destaca la necesidad de diseñar recursos que tengan en cuenta la educación inclusiva, enfocándose en la multimodalidad como elementos potenciador y como el vehículo para concretar los principios del DUA, que implica múltiples formas de representación de la información, de expresión y de implicación en el aprendizaje. La investigación señala que los enfoques multimodales, es decir, aquellos que tienen en cuenta esta diversidad de modos de comunicar, reconocen que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad que ya no está únicamente centrada en el lenguaje, sino que los gestos, las imágenes, el sonido y el tacto constituyen elementos de representación muy valiosos que participan en este proceso. De esta manera, encontramos que abordar el DUA y la multimodalidad son elementos esenciales en la construcción de materiales, debido a que el tener en cuenta los diversos modos y procesos de aprendizaje permite el acceso de todos y cada uno de los aprendices a los contenidos.

Escobar et al. (2017) en su trabajo *El material didáctico como apoyo en los procesos de lectoescritura de los estudiantes del grado 1a del Centro Educativo Juan Wesley*, se centran en la problemática de la lectura y escritura de los estudiantes, la consecuencia de seguir con el uso del método tradicional de enseñanza y la falta de acompañamiento de padres en el proceso de aprendizajes. Esta propuesta se fundamenta en los enfoques pedagógicos contemporáneos y las nuevas estrategias educativas, planteando cómo el material educativo puede facilitar un acercamiento práctico de los niños hacia la lectura y la escritura. Asimismo, subraya la necesidad de involucrar la red de apoyo del estudiante. Además, esta propuesta motiva a que los docentes adecúen los recursos didácticos al contexto trabajado, que tengan en cuenta la opinión del estudiantado y hagan una propuesta en beneficio de los estudiantes y de sus necesidades académicas para que así estos últimos sean capaces de criticar, transformar y mejorar el entorno en el que se desarrollan.

Por su parte, Zúñiga (2018) realiza un trabajo titulado *Diseño de secuencia didáctica para el mejoramiento de la lectura crítica en estudiantes de grado 8° del Liceo juvenil Bilingual School de la ciudad de Guadalajara de Buga*. En este trabajo, la autora se propone diseñar una secuencia didáctica para crear un modelo de aprendizaje que potencie las habilidades de lectura crítica, utilizando las teorías de la dinámica social enunciativa de María Cristina Martínez (2002) y la sociocrítica de Edmond Cros (2013). Esta investigación se desarrolló mediante un enfoque mixto, que involucró la observación de talleres y la aplicación de una secuencia didáctica. Se observó que los estudiantes que recibieron esta intervención mejoraron su comprensión lectora en un 50% en las áreas evaluadas. Como aportes interesantes de esta investigación, se sitúa el abordaje de la literatura desde la perspectiva sociocrítica para contribuir a que el estudiante pueda comprender el entorno social, cultural e histórico del texto y entenderse a sí mismo.

Espada et al. (2019) realizaron un trabajo de investigación cuyo objetivo era indagar acerca de las metodologías y estrategias didácticas que utilizan los docentes de educación básica y si estas están en relación con el DUA - Diseño Universal para el Aprendizaje-. En primer lugar, los autores destacan la importancia del DUA como modelo de aprendizaje que se inscribe en respuesta a la necesidad de una educación inclusiva. El objetivo es garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo al aprendizaje. Para ello, se utilizan materiales didácticos apoyados en tecnologías que reemplazan a los materiales tradicionales, los cuales suelen ser faltos de creatividad y poco flexibles. Esta renovación permite atender la diversidad del alumnado y sus distintas habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas y lingüísticas, de modo que el DUA se deja ver como un modelo que rompe con el esquema educativo tradicional, que, en lugar de ser inclusivo, excluye.

En cuanto a los resultados, los autores encontraron que existe un conocimiento limitado sobre el DUA entre los docentes de educación básica. Enfatizan en la necesidad de

seguir capacitando a los docentes en temas de calidad educativa, inclusión y equidad, ya que las medidas adoptadas hasta ahora no parecen ser suficientes. Por lo tanto, la formación de los docentes en atención a la diversidad, inclusión educativa y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una necesidad urgente. Esto les proporcionará herramientas no solo para concebir la educación como un derecho universal, sino también para implementar este enfoque en la práctica. El desarrollo integral de todos los niños es uno de los desafíos más dinámicos y exigentes para los docentes.

Por otra parte, Abaunza (2022), en su investigación *Material didáctico para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en la asignatura de Lengua Castellana, grado primero de la Sede C Institución Camilo Torres Restrepo Barrancabermeja*, se enfoca en la necesidad de crear material didáctico como apoyo en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de primer grado. Esta investigación plantea que el material didáctico tiene un papel fundamental en la enseñanza de la lectoescritura, actuando como un recurso mediador que permite el desarrollo de habilidades como la conciencia fonológica, la lectura de imágenes, la mejora del lenguaje, el fortalecimiento de la concentración y la memoria, así como la estimulación de la imaginación. Además, se resalta su impacto positivo en la formación del hábito de la lectura.

Del mismo modo, la autora resalta otra de las prioridades a tener en cuenta en la educación: una instrucción en pro de un pensamiento lógico, crítico y analítico. De esta manera, se espera que, mediante el uso de recursos didácticos en el aula, los estudiantes puedan disfrutar del aprendizaje y desarrollar habilidades reflexivas, analíticas y de pensamiento independiente. Se busca que sean capaces de inferir, razonar lógicamente y estar preparados para enfrentar situaciones donde puedan tomar decisiones conscientes que les permitan comprender el mundo que les rodea.

Para finalizar, también apoyándose en el DUA, Molina y Hueso (2021) diseñan un

material didáctico encaminado hacia la educación inclusiva, teniendo en cuenta los tres principios generales de este modelo y en el que se buscan crear materiales flexibles que atiendan a las necesidades y diversidad de los estudiantes. Para estos autores, los materiales no deben centrarse en la discapacidad, sino en la diversidad, de manera que todos los alumnos tengan los apoyos requeridos para aprender de manera efectiva; Aspecto que es relevante, ya que se evidenció que los estudiantes pueden demostrar sus conocimientos dependiendo de sus capacidades, refiriéndose al hecho de que no son menos capaces de realizar actividades, sino que lo hacen de forma diversa.

Este primer grupo de antecedentes reúne investigaciones de distintos contextos geográficos, pero enfocadas en las orientaciones y materiales didácticos para fortalecer los aprendizajes. Las investigaciones coinciden en la necesidad de diseñar materiales que promuevan el acceso, la participación y la implicación de todos los estudiantes, independientemente de características individuales o sociales. La mayoría de las propuestas se apoyan en el Diseño Universal del Aprendizaje y propenden por el uso de múltiples modos semióticos para representar la información. Se destaca también el riguroso proceso de fundamentación que debe sustentar la construcción de los materiales, aunque se identifica también la importancia de llevar los materiales al aula y ajustarlos de acuerdo con las condiciones particulares de cada contexto.

5.2 Propuestas para el fomento de la pluriculturalidad

Esta segunda categoría retoma investigaciones centradas en fomentar la diversidad cultural. Para iniciar, Fernández (2015), en su investigación *Prácticas docentes que promueven o no el acceso a la lectura literaria: sociabilidad y promoción de derechos culturales*, explora las prácticas docentes que pueden afectar el acceso de los niños a la

lectura literaria y cómo esto puede promover o no los derechos culturales. Ahí se describen algunas prácticas para promover el acceso a la escritura y la lectura literaria, como la lectura compartida y la creación de espacios de lectura durante los recreos. Además, se plantea que para adquirir estas herramientas que promueven la formación de individuos con habilidades de lectura es crucial reconocer las estructuras de poder que organizan las relaciones entre las personas que forman parte de una comunidad específica. También se discute cómo los docentes pueden fomentar la sociabilidad a través de la lectura literaria. La metodología se basó en un enfoque etnográfico que implicó la observación participante y la entrevista a docentes, bibliotecarias, directores y promotores de lectura, para posteriormente analizar los datos recopilados comparativamente con el fin de identificar los diferentes estilos de lectura en las instituciones y reflexionar sobre los roles asignados por los adultos a las niñas y niños dentro de los entornos escolares.

En esta investigación se identifica cómo los niños pueden compartir sus experiencias de lectura y aprender a apreciar diferentes perspectivas y opiniones a través de los clubes de lectura y grupos de discusión. Estas estrategias tienen una clara incidencia en el fomento de la sociabilidad mediante la lectura literaria. De este trabajo se destaca la observación que hacen al clima institucional, pues consideran que la relación de los estudiantes con la lectura está influenciada por la actividad de las bibliotecarias, mediadoras y las docentes, así como las oportunidades para acceder a los libros, los espacios dedicados a leer, los instrumentos, y demás. Tener en cuenta estas concepciones es importante al momento de abarcar la promoción de lectura, pues permite vislumbrar y prever todos esos aspectos que van a ayudar u obstaculizar los procesos lectores.

Lara et al. (2015), en su trabajo *Estrategia didáctica para generar aprendizajes interculturales en las Unidades Educativas del Cantón Guaranda, provincia Bolívar, Ecuador*, llevaron a cabo una investigación que incluyó el análisis de las orientaciones

metodológicas presentes en los materiales educativos del Ministerio de Educación en el área de ciencias naturales para estudiantes de octavo grado, como los programas y libros de texto. Además, realizaron un diagnóstico a través de encuestas a profesores para comprender la dinámica dentro del aula escolar y descubrir las prácticas y relaciones pedagógicas que se manifiestan en este entorno. Posteriormente, crearon una estrategia educativa para aplicarla de manera parcial y evaluaron los resultados obtenidos.

De esta investigación podemos obtener que la implementación de estrategias didácticas puede contribuir a la generación de aprendizajes culturales diversos en los estudiantes y disminuir la discriminación en el aula. Además, se expone que en el tratamiento formativo de la diversidad étnica y cultural desde la perspectiva europea existe una vertiente crítica de la interculturalidad que tiene por objetivo cuestionar el currículum hegemónico. Asimismo, se plantea que hay una necesidad de llevar a cabo programas educativos que desarrollen habilidades lingüísticas en contextos donde la inmigración sea un proceso constante.

A nivel nacional, García (2015), en su sistematización de práctica pedagógica titulada *Estrategias didácticas para reafirmar la identidad afro e impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura, en los niños y las niñas del grado tercero de la escuela El Pueblito de Guapi-Cauca*, aborda un modelo pedagógico constructivista con actividades orientadas a que el estudiante piense y actúe en contenidos que permean sus contextos. Se presentan elementos significativos como el trabajo con textos auténticos, propios de la cultura afrocolombiana y afroguapienseña, lo que conduce a aprendizajes significativos. Se puede observar que a partir de elementos socioculturales contextuales y proponiéndoles escenarios reales de lectura y escritura, es posible fomentar el desarrollo integral de los estudiantes.

Es importante destacar las estrategias utilizadas por García para reafirmar la identidad afro e incentivar la lectura y escritura en los estudiantes de la institución educativa. Para ello,

se dividieron las estrategias en tres unidades. La primera, “Mis vuelos imaginarios”, presenta a los estudiantes cuentos y textos audiovisuales en pro de fortalecer los procesos identitarios y guiarlos en el camino del autoconocimiento. La segunda, “Memorias de mi infancia”, trabaja la noción de autobiografía para realizar de forma puntual actividades de lectura y escritura, en pro de minimizar los miedos y desconfianzas al leer y escribir. En la última, “Recodo de experiencias”, se realizó un diario escolar en pro de fomentar el aprecio hacia el ambiente y procesos escolares.

Esta sistematización es un ejemplo y guía de cómo trabajar desde elementos contextuales, utilizando como puente la escritura y la lectura que ayudan a reafirmar los procesos identitarios de las comunidades marginadas del país. Se encuentra que todavía hay un vacío metodológico al no tener de manera específica y clara la evaluación realizada e hizo falta una técnica de observación para tener un seguimiento más detallado de lo sucedido en las sesiones realizadas con los estudiantes, siendo así necesario completar estos ejes de su propuesta.

Desde un enfoque de identidad cultural, Ballesteros et al. (2018) tienen como objetivo de investigación analizar la promoción cultural como herramienta para fortalecer la identidad afroesmeraldeña. Se busca comprender cómo la promoción de la cultura puede contribuir a fortalecer la identidad de la comunidad afroesmeraldeña, destacando la importancia de preservar y difundir sus tradiciones culturales. En cuanto a la metodología se realizaron entrevistas con personas expertas en el área de arte, cultura y promoción, personajes relevantes de diversas disciplinas culturales como poesía, canto, música y demás. Además, se contó con la contribución de la ciudadanía a través de encuestas y entrevistas. Estas metodologías cualitativas y cuantitativas permitieron obtener información sobre la percepción de la cultura afroesmeraldeña, la identificación de la comunidad con su identidad cultural y las posibles áreas de mejora en la promoción cultural.

Otro enfoque encontrado en este estudio es el de difusión y promoción cultural, ya que se identifica la necesidad de mejorar la difusión para fomentar la participación de la comunidad y promover el conocimiento y aprecio por la cultura afro. Como elemento retador, encuentran que es difícil involucrar a los jóvenes en su cultura y lo tradicional, pues, con la globalización y las nuevas tendencias de la modernidad, la tarea se vuelve más desafiante. No obstante, encuentran que, por medio de la educación, promoción y elaboración de proyectos, talleres y demás, de forma continua, pueden ayudar a superar esta brecha.

Por su parte, Urrutia (2020) desarrolla una investigación sobre las concepciones acerca de la diversidad cultural en estudiantes de segundo grado en una institución privada de Dosquebradas, Risaralda, estudio en cual se logran identificar las concepciones de diversidad de los estudiantes antes, durante y después una práctica educativa mediante una unidad didáctica, y comparar los resultados. Se encontró que los estudiantes tienen concepciones explícitas e implícitas de diversidad, y aunque entienden la diversidad en términos de diferencias en cuanto a su aspecto físico y cultura, hay contradicciones entre lo que dicen y lo que hacen. El estudio destaca la importancia de promover actitudes positivas hacia la diversidad en entornos educativos. Este estudio es relevante puesto que se indica que la educación no solo debe promover el respeto en el aula, sino que debe potenciar la diversidad identitaria. Por ende, la escuela debe ofrecer diálogos interculturales que sean comprometidos con el conocimiento, la apropiación y el encuentro de las diferentes culturas y sus valores, ya sean propios o ajenos, en pro de que estas se enriquezcan de forma bilateral y no se excluyan a las sociedades minoritarias.

En España, la propuesta *Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa* de Barros et al. (2021) es alentadora, ya que a través del uso de modelos de ecuaciones estructurales (SEM) concluye que lograr la inclusión educativa implica trabajar en la enseñanza desde una

perspectiva intercultural, mostrando respeto por los valores y aprendiendo de las diferencias culturales. Destaca la importancia de reformar el sistema educativo para adaptarse a las diversas necesidades y diferencias individuales de cada estudiante, promoviendo la educación en la diversidad. También subraya la necesidad de una formación continua para los docentes, permitiéndoles ajustarse a los cambios constantes que enfrenta la sociedad y responder eficazmente a las demandas de los alumnos. Añadido a lo anterior, este trabajo evidencia la relación entre las nociones de pluriculturalidad y las prácticas docentes, donde se plantea que ambos son conceptos vinculados en el aula. Podemos afirmar que es fundamental que las prácticas de todos los maestros sean tanto pluriculturales como inclusivas.

Para finalizar, Muñoz y Soler (2022) proponen un artículo titulado “Modelos de enseñanza y comunicación en aulas diversas en Bogotá”, donde enfatizan en la importancia de abordar la diversidad en entornos educativos y mejorar la comunicación con estudiantes de diversas culturas y lenguas. Para ello, emplean la metodología de la etnografía de la comunicación, utilizando varias técnicas de observación y recolección de datos. Asimismo, identifican dos modelos de enseñanza predominantes y resaltan la relevancia de la comunicación intercultural en el aula, la cual implica comprender las diferencias sociales, culturales y lingüísticas de los estudiantes, así como adaptar la enseñanza y la comunicación para satisfacer sus necesidades. En cuanto a la evaluación, subrayan la necesidad de una evaluación continua y formativa que brinde retroalimentación a los estudiantes para mejorar su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la escuela debe promover enfoques pedagógicos que comprometan todas las dimensiones de la subjetividad. Aquí es donde el lenguaje y la comunicación desempeñan un papel central al ser la base de la interacción cultural. La variedad de estilos de expresión, desde diferentes géneros discursivos hasta formas de arte, estética, expresión corporal y actividades lúdicas, ofrecen oportunidades para el encuentro

con aquellos que son diferentes a nosotros. Esta investigación se acerca a la presente propuesta, pues ambas conciben el papel del profesor desde una postura pedagógica de forma horizontal y se alejan de ese papel vertical tradicional. Igualmente, advierten la necesidad de transformar el “discurso pedagógico” del maestro, fomentando la utilización de métodos más interactivos en lugar de monólogos explicativos, dictados o diálogos controlados que limitan las respuestas a los contenidos presentados. Además, ambas propuestas se fundamentan en postulados pedagógicos que promueven y desarrollan la comunicación pluricultural.

Este segundo grupo de antecedentes evidencia la necesidad de abordar la pluriculturalidad en el aula, como herramienta esencial en la construcción de una ciudadanía más respetuosa, que reconoce y valora al otro y potencia las diferencias como oportunidades de construcción de una cultura de paz. En términos generales, estos estudios son relevantes para el presente trabajo, pues nos recalcan la importancia de promoción de la diversidad cultural, ya que hacen hincapié en valorar y proteger las identidades culturales de diferentes comunidades. Al fomentar la preservación de diversas culturas, principalmente aquellas no dominantes o históricamente excluidas y marginadas, se contribuye a enriquecer el panorama cultural y a promover la diversidad como un activo enriquecedor para la sociedad en su conjunto. Estos antecedentes ofrecen una visión amplia de la importancia del material didáctico en la enseñanza de la lectura y escritura, así como la necesidad de abordar la diversidad cultural en entornos educativos para promover actitudes positivas hacia la misma. También subrayan la relevancia de la formación continua para los docentes y el planteamiento de estrategias didácticas efectivas para mejorar la educación en diferentes contextos.

6. Marco teórico

A continuación, se plantean las bases teóricas y conceptos que permiten el logro del objetivo de la investigación. El siguiente trabajo se desarrolla bajo cuatro principales aspectos que la fundamentan: la pluriculturalidad, la promoción de lectura y escritura inclusivas, el diseño de materiales didácticos y los criterios de referencia del currículo que propone el Ministerio de Educación Nacional.

6.1 Pluriculturalidad

Vivimos en un mundo diverso y globalizado, debido a la inmigración y la confluencia de culturas, lo que ha llevado a un aumento en la diversidad cultural entre los grupos humanos. Esto ha tenido un impacto en nuestra cultura, valores y coexistencia de diversas maneras. Y por ende, la habilidad para trabajar con personas de diferentes culturas es una competencia cada vez más importante. En ese sentido la pluriculturalidad en el aula prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos en un futuro laboral y social diverso. Es por ello que conocer este término y los subsiguientes es relevante para poder dar manejo a las situaciones que se presentan relacionadas a estas nociones.

Villodre (2012) menciona que el prefijo “pluri-” hace referencia a “muchos”, con esto se hace referencia a múltiples culturas o a una pluralidad de culturas. Desde un punto de vista sociológico, el término pluralidad designa la presencia de diversas culturas, etnias o pueblos dentro de un mismo territorio debido a migraciones, en el cual comparten un devenir histórico y político en el que termina construyendo una misma tonalidad nacional.

La autora plantea que la multiculturalidad es susceptible a la no convivencia en donde se pueden dar o no situaciones de intercambio cultural llevando a una situación de segregación y de conflicto social de unas culturas con las minoritarias presentes en el

territorio, por lo que se debe optar por promover la convivencia y el intercambio, pues la noción de pluriculturalidad refleja no solo la existencia de grupos en un mismo espacio, sino la confluencia y armonía de estos para tener sociedades más tolerantes y pacíficas. Además, la educación está estrechamente ligada al entorno social que la rodea. En consecuencia, si ese entorno presenta una diversidad cultural evidente, una educación que fomente la convivencia intercultural será considerada como una educación de alta calidad, beneficiando el futuro de los estudiantes. En caso contrario, si la educación no promueve esta convivencia, disminuirá las potencialidades del estudiante y no cumplirá con los estándares de una educación plena y de calidad acorde al mundo actual.

Si las sociedades quieren seguir en su evolución hacia una mayor diversidad, deben implementar acciones que estén en línea con esta tendencia y, al mismo tiempo, faciliten que la población pueda funcionar de manera efectiva dentro de este contexto. En ese sentido, desde la perspectiva de la minoría, su inclusión no debería depender de la asimilación ni de la pérdida de su propia cultura, sino más bien de la integración étnico-cultural. Esto implica que no se requiere abandonar su identidad cultural, considerando que la minoría se integra en una estructura sociopolítica que merece ser respetada.

Otra forma de comprender esta noción es abordando el concepto de diversidad cultural. Según la Unesco (2016), la diversidad cultural es entendida como la multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades. Esta diversidad se manifiesta tanto dentro de los grupos y sociedades como entre ellos. Se refleja no solo en las variadas formas en que se expresa el legado cultural de la humanidad, el cual se enriquece y se transmite a través de una variedad de expresiones culturales, sino también en los diversos métodos utilizados en la creación artística, producción, distribución, difusión y apreciación, independientemente del medio o la tecnología empleada.

Si observamos su relación con la pedagogía, el reconocimiento y la comprensión de la

diversidad cultural son aspectos fundamentales en la educación, ya que esta última debe ser inclusiva y promover el respeto y la apreciación de diferentes culturas. Además, si abordamos la pedagogía intercultural, encontramos que se basa en la idea de que el conocimiento y el respeto por la diversidad cultural son componentes esenciales de una educación de calidad. Por lo tanto, es importante considerar la diversidad cultural en el contexto educativo en todas las actividades y aplicaciones en el aula; por ejemplo, en elaboración de propuestas y recursos didácticos. En suma, el deber ser del maestro es promover una pedagogía que refleje y valore la multiplicidad de expresiones culturales.

6.2 Promoción de la lectura y la escritura

Este apartado del marco teórico se centra en la concepción de la lectura y la escritura desde enfoques socioculturales y sus vínculos con la pluriculturalidad.

6.2.1 Lectura, escritura y enfoques socioculturales

La lectura y la escritura son herramientas esenciales que fortalecen la generación, aplicación y estructuración del conocimiento. En la sociedad actual, caracterizada por la abundancia de información, desempeñan un papel crucial en la recopilación y transmisión de este conocimiento y, por tanto, en el desarrollo de una comprensión personal y colectiva del mundo al que los estudiantes deben adaptarse. La escuela debe tener la capacidad de enseñar la lectura y la escritura, permitiendo a los estudiantes no solo comprender y estructurar el conocimiento dentro del entorno educativo, sino también adquirir las destrezas necesarias para participar de manera crítica en la sociedad.

En el estudio de la lectura y la escritura se reconocen diversos enfoques como el sociocultural, el comunicativo y el lingüístico. El enfoque lingüístico se dedica a enseñar

aspectos específicos del lenguaje como un sistema estructurado de signos. Por otro lado, el enfoque comunicativo se orienta hacia el desarrollo de habilidades para comprender y crear textos. Por su parte, el enfoque sociocultural resalta la lectura y la escritura como prácticas sociales arraigadas en contextos específicos (Silveira, 2013).

Esto conlleva a mantener la esencia de estas prácticas como entidades inseparables, complejas y holísticas en relación con el significado que estas acciones tienen para las personas, evitando fragmentarlas, simplificarlas o dividir las en partes.

A continuación, en la Tabla 1 se muestran los diferentes enfoques de enseñanza de la lectura y escritura en la escuela.

Tabla 1

Comparativo entre los diferentes enfoques de la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela

Categoría	E. lingüístico	E. comunicativo	E. sociocultural
Objeto de enseñanza/aprendizaje	La palabra y la oración	El texto	Las prácticas sociales de lectura y escritura
Propósito	Lograr que los estudiantes aprendan a codificar y decodificar	Mejorar en alumnos y alumnas la habilidad de comprender y producir diferentes tipos de texto	Formar lectores y escritores autónomos con la capacidad para que se inserten y participen como ciudadanos de la cultura escrita
Áreas responsables	El área de lenguaje o lengua castellana	El área de lenguaje o lengua castellana	Las diferentes áreas del currículo
Organización curricular	Organización contenidista y fragmentaria de saberes lingüísticos	Organización contenidista y fragmentaria de saberes sobre tipologías textuales	Organización que aborda en su complejidad la lectura y la escritura a través de secuencias didácticas o proyectos
Rol del docente	Directivo. Enseñar a codificar y decodificar	Acompañante. Enseñar estrategias para que cada vez lean y escriban mejor	Intelectual. Proponer situaciones para que los estudiantes participen en prácticas de lectura y escritura
Rol del estudiante	Pasivo. Aprender a codificar y decodificar	Activo. Comprender y producir diferentes tipologías textuales	Activo. Participar de diferentes prácticas sociales de lectura y escritura
Teorías y disciplinas	Estructuralismo, gramática generativa, sintaxis, morfología, fonética, semántica	Teoría comunicativa, pragmática, sociolingüística, lingüística textual, análisis del discurso	Estudios culturales, historia, sociología, antropología, filosofía

Fuente: Propuesta retomada de Pérez (2022, p. 195).

Desde un enfoque sociocultural, se sustenta el diseño de recursos didácticos para explorar la pluriculturalidad y fortalecer los procesos de lectura y escritura ya que se trabaja con el estudiante de forma activa y como sujeto capaz de relacionar su mundo con la complejidad de la lectura y la escritura.

6.2.2 Prácticas de lectura y de escritura

Aunque los conceptos de lectura y escritura tienen múltiples acepciones, en esta investigación se asumen como prácticas sociales que generan interacciones e intercambios sociales, y que están intrínsecamente ligadas a las condiciones sociales de los sujetos en un momento específico (Barton y Hamilton, 2004). Estas actividades pueden llevarse a cabo en cualquier lugar, momento, fuente o formato documental, sin importar las limitaciones temporales (Gutiérrez y Montes, 2004). El contexto no se limita únicamente al entorno físico donde ocurre la interacción entre el sujeto y el texto, sino que también abarca las construcciones históricas, sociales, culturales, políticas y económicas que influyen en los discursos.

Esta perspectiva, además de enfocarse en el contexto, resalta la importancia de la actividad del lector y reconoce su papel activo en la construcción de significado. De esta manera, se alinea con la teoría constructivista, donde la lectura se considera una actividad social esencial para adquirir, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los conocimientos humanos, así como una forma fundamental de aprendizaje que permite al individuo desarrollar su visión del mundo y apropiarse de él, otorgándole su propio significado (Gutiérrez y Montes, 2004, p.1).

6.2.3 Promoción de lectura y escritura inclusivas

La lectura y la escritura inclusivas buscan hacer de las prácticas letradas un elemento accesible para todos. Una mirada inclusiva de estos procesos es coherente con los enfoques socioculturales, en tanto destaca la función de poder del lenguaje y su papel en la construcción de una sociedad crítica y reflexiva. La inclusión es un elemento esencial en el ámbito educativo. Por lo tanto, es deber de los sistemas educativos satisfacer las necesidades de todos los estudiantes por igual, educar en la no discriminación hacia aquellos que parecen

diferentes y proporcionar igualdad de oportunidades.

En ese sentido, la lectura y la escritura inclusivas apuntan a garantizar que personas con diferentes capacidades, culturas o formas de aprender puedan disfrutar y entender lo que leen y escriben. Esto implica tener textos que representen a diferentes grupos y que sean fáciles de acceder y comprender para todos. De este modo, ser inclusivos es darle a todos los niños y niñas el mismo trato, permitirles acceder a todos al conocimiento, desarrollar sus capacidades y ser empáticos con todos y cada uno de ellos. Entonces, la lectura y la escritura desde esta perspectiva se vuelven elementos indispensables para promover la inclusión en las aulas. Esta mirada implica que se desarrollen acciones con el objetivo de fomentar el acceso equitativo de todos y cada uno de los estudiantes a los textos, sin importar sus diferencias. Para ello se incluyen actividades, programas y estrategias que buscan hacer que la lectura sea accesible y atractiva para una amplia gama de personas, considerando diversos contextos culturales, lingüísticos y sociales. Es aquí donde el desarrollo de materiales didácticos enfocados en la diversidad y la lectura y escritura se vuelve un elemento que promueve la accesibilidad, rompe las barreras de exclusión y permite integrar a la lectura y la escritura con la pluriculturalidad.

6.3 Recursos didácticos

En el marco de los enfoques socioculturales y con el propósito de acercar a los niños y niñas a una lectura diversa e inclusiva, es preciso centrar la atención en los materiales que median las interacciones en el aula. Para Morales (2012, como se citó en Vargas Murillo, 2017), los recursos didácticos son el conjunto de medios y materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, deben despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además de facilitar la actividad docente al servir de guía.

Los materiales se crean con la intención de mejorar la manera en que los estudiantes aprenden. Los docentes, a su vez, desarrollan estos recursos atendiendo a las necesidades específicas, buscando motivar y generar interés en los educandos para reforzar el aprendizaje. Esto posibilita la conexión entre los conceptos teóricos de las asignaturas y las actividades prácticas en el aula.

En el contexto de la educación, el material didáctico desempeña un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se refiere a los recursos, herramientas y medios utilizados por los educadores para facilitar la comunicación del conocimiento y la comprensión de los conceptos (Manrique y Gallego, 2013). Estos materiales pueden variar desde libros de texto, videos educativos y recursos en línea hasta pizarras interactivas y experimentos prácticos en el aula. Actualmente, se identifica una tendencia a construir materiales cada vez más multimodales, es decir, que integran diferentes modos semióticos como la imagen, el sonido, el video y la interactividad.

El material didáctico tiene como objetivo principal mejorar la experiencia de aprendizaje al adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, proporcionando ejemplos concretos y contextualizando la información (Orozco y Henao, 2013). Además, puede contribuir a la motivación, la participación activa y la retención del conocimiento, lo que lo convierte en un elemento esencial en la planificación y ejecución de estrategias pedagógicas efectivas.

Los recursos didácticos tienen, entre sus funciones, ofrecer información, motivar a conseguir los objetivos, promover la evaluación, proporcionar entornos de expresión, como debatir, dialogar, etc., ejercitar las habilidades de los estudiantes, promover y difundir ejemplos para el aprendizaje y ser una guía para el aprendizaje del estudiante (Vargas Murillo, 2017).

Todas estas funciones de los recursos didácticos contribuyen al enriquecimiento del proceso educativo, facilitando la comprensión, el compromiso y el desarrollo de habilidades, y ofreciendo una guía valiosa para el estudiante y el educador. En la tabla 2 se presentan los recursos didácticos que se pueden clasificar en las siguientes categorías:

Tabla 2

Clasificación de recursos didácticos

Materiales convencionales	Recursos impresos	Recursos tecnológicos	Recursos sonoros
Tableros Libros Manuales y guías Juegos lúdicos	Libros de texto Cuadernos de ejercicios Folletos y panfletos Revistas y periódicos	Computadoras y dispositivos móviles Software y apps educativas Plataformas de aprendizaje en línea Simuladores y juegos educativos Proyector Televisores Presentaciones Textos digitales Videos u otros	Música y canciones educativas Grabaciones de audio Podcasts educativos. Efectos de sonido

Fuente: Elaboración propia.

6.3.1 Teorías pedagógicas que sustentan a los recursos didácticos

El uso de materiales didácticos en la enseñanza se fundamenta en varias teorías pedagógicas y en la comprensión de cómo aprenden los estudiantes. Abaunza (2022) retoma cuatro de las principales teorías para explicar los rasgos que deben sustentar los recursos didácticos.

En primer lugar, en la teoría del Constructivismo, cuyo proponente es Jean Piaget (1954), se plantea que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen el conocimiento mediante la interacción con su entorno y la asimilación de nueva información en sus estructuras cognitivas. Por esto, el uso de materiales didácticos, como herramientas para la construcción de conocimiento, promueve la participación activa y la exploración, aspecto

crucial para el desarrollo cognitivo. Al respecto, Abaunza (2022) manifiesta que en esta teoría se propone al docente como el encargado de garantizar los elementos necesarios que le permitan al estudiante experiencias significativas para la conformación de conceptos. De este modo, los recursos didácticos se vuelven mediadores orientados al logro de esta función.

También se hace presente la teoría del Aprendizaje Significativo, con su principal exponente David Ausubel (1968). En esta teoría se sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes relacionan la nueva información con sus conocimientos previos y la incorporan de manera significativa en su estructura cognitiva. Los materiales didácticos pueden ayudar a los estudiantes a establecer conexiones con lo que ya saben, facilitando así la adquisición de nuevos conocimientos.

La teoría del Aprendizaje Social, cuyo proponente es Albert Bandura (1977), enfatiza que el aprendizaje ocurre a través de la observación y la interacción con otros. Los materiales didácticos, como videos, ejemplos de modelos a seguir y actividades colaborativas, pueden proporcionar oportunidades para el aprendizaje social al permitir que los estudiantes interactúen con el contenido y con sus pares.

Por último, la teoría del Aprendizaje Multimedia, con Richard Mayer y Ruth Clark (2016), sugiere que el uso de múltiples canales de presentación, como texto, imágenes, sonido y video, puede mejorar la retención y la comprensión de la información. En ese sentido, los materiales didácticos que presentan estas diversas modalidades son eficaces para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y captar la atención de los estudiantes.

En suma, el uso de materiales didácticos se basa en la idea de que la enseñanza y el aprendizaje son procesos dinámicos y activos que se benefician de la interacción, la experiencia directa y la construcción de significado. Estas teorías respaldan la utilización de una variedad de recursos didácticos para enriquecer el proceso educativo y hacerlo más efectivo y significativo para los estudiantes.

6.3.2 Diseño Universal del Aprendizaje

Para un diseño de materiales que siga principios de inclusión, se atenderá al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

...El DUA es un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula. Esencialmente, este marco se aplica a las prácticas, espacios y materiales educativos... buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles (Unicef, s.f.).

Así, el DUA se concibe como un enfoque educativo que busca maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades. El Center for Applied Special Technology (CAST, 2018) plantea tres principios de este diseño:

- Proveer múltiples medios de representación. Esto implica una variabilidad en la presentación de la información a través de diversos modos semióticos, ofrecer alternativas en la percepción de la información (subtítulos, descripciones de imágenes, resúmenes) y presentar la información de manera clara, utilizando información organizada, ejemplos ilustrativos y destacando puntos clave.
- Proveer múltiples medios de acción y expresión. Este principio incluye ofrecer diferentes opciones para que los estudiantes puedan mostrar su conocimiento, proporcionar tecnologías de apoyo que faciliten la lectura, la escritura, la organización y creación de contenido, así como ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de planificación, organización y autorregulación.
- Proveer múltiples medios de participación. En este principio se considera involucrar diferentes opciones temáticas y actividades para captar el interés de los estudiantes, conectando con el contexto y favoreciendo la autonomía. Además, ayudar a mantener el esfuerzo y la persistencia en las tareas.

Estos principios buscan crear un entorno de aprendizaje inclusivo y flexible que responda a la diversidad del alumnado, asegurando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito educativo.

6.3.3 Criterios de referencia del currículo que propone el Ministerio de Educación Nacional

A continuación, se hace una revisión de tres documentos del Ministerio de Educación Nacional: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, con el propósito de identificar los elementos normativos que potencializan el quehacer pedagógico sobre pluriculturalidad y reconocer los vacíos y áreas de mejora.

En este contexto, nos proponemos llevar a cabo un análisis de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana², explorando cómo estos pueden ser integrados de manera efectiva en el material didáctico para potenciar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, al tiempo que se fomenta el respeto y la apreciación por las diversas manifestaciones culturales presentes en nuestra sociedad.

Se encuentra que los lineamientos curriculares abordan la pluriculturalidad en la enseñanza de diversas maneras. En primer lugar, está la “inclusión de la diversidad étnica y cultural”: los lineamientos reconocen la importancia de considerar la diversidad étnica, social y cultural de Colombia, incluyendo las culturas y lenguas indígenas, cultura afrocolombiana, raizal y palenquera, así como la cultura y lengua de señas. Se promueve así la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor en el proceso educativo.

² Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana son un conjunto de directrices y orientaciones pedagógicas que guían la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza del lenguaje en el contexto educativo.

En segundo lugar, se incentiva el “desarrollo de competencias interculturales”. Los lineamientos buscan fortalecer competencias relacionadas con la interculturalidad, promoviendo el respeto, la valoración y la comprensión de las diferentes culturas presentes en la sociedad colombiana. Se fomenta la convivencia respetuosa y la valoración de la diversidad como un activo en el proceso educativo.

En tercer lugar, se plantea “una lectura enfocada al contexto”, donde se puede concretar que los docentes tienen la labor de establecer las condiciones adecuadas en el salón de clases para enseñar a leer y escribir. Esto implica tomar decisiones sobre los tipos de recursos que se utilizarán en diferentes contextos relevantes, siendo así fundamental contar con una variedad de materiales en el aula que aborden distintas necesidades y propósitos de lectura y escritura, y que estén ubicados en el contexto de los estudiantes. Además, la selección de estos materiales por parte del docente debe ser minuciosa, ya que el interés generado y sostenido por la lectura en gran medida dependerá de la calidad y la capacidad de los textos escritos para captar la atención de los estudiantes. En la actualidad, la Etnoeducación abre un nuevo horizonte como el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.

En cuarto lugar, la “integración de saberes y producciones culturales”. Se hace referencia a la importancia de considerar los saberes y producciones culturales desarrollados en diferentes momentos de la historia como puntos de referencia necesarios en la reconstrucción cultural de la escuela. Es así como se evidencia la importancia de recuperar en el aula dichos textos nacionales producidos por estas minorías étnicas, los cuales a veces dejan de lado por optar por producciones canónicas o inclinadas a lo occidental.

Por último, en la “promoción de la autonomía y la creatividad”, los lineamientos buscan fomentar la autonomía de las comunidades educativas para asumir sus procesos educativos, teniendo en cuenta la diversidad cultural y la interconexión global. Esto gracias a la etnoeducación que permite que las comunidades indígenas y afrocolombianas refuercen su autonomía dentro del contexto de la interculturalidad, Lo que los lleva a asimilar y crear valores, aumentar conocimientos, así como desarrollar habilidades y destrezas acorde a su propia cultura, manifestada en su visión integral de la vida. Se busca que las comunidades sean competentes para abordar la tensión entre lo local y lo global, promoviendo la creatividad, la innovación y la mejor formación de los colombianos.

Por el lado de los Estándares básicos de competencia del lenguaje³, se abordan aspectos como la comprensión de textos, la capacidad para expresar ideas de manera escrita y oral, el conocimiento de la gramática y la ortografía, entre otros. Algunos ejemplos comunes de estándares básicos que se integran al material didáctico incluyen la capacidad para identificar el tema principal de un texto, utilizar vocabulario adecuado para expresar ideas con claridad, comprender la estructura de diferentes tipos de textos, y escribir textos coherentes y bien organizados.

Destacamos también un aspecto clave que se presenta en este documento, la *valía social* del lenguaje. Sabemos que los humanos son seres sociales, por lo tanto, esto también está ligado al lenguaje, al permitirle a las personas por medio de este establecer relaciones sociales con los demás, compartir deseos, valores, ideologías y aprendizajes, lo que en definitiva les permite crear espacios en común y transformaciones continuas.

Esta representación social del lenguaje se puede ver materializada en la lengua y la escritura, ya sea por medio de las interacciones orales o escritas, intercambios de

³ Los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje son un conjunto de criterios y habilidades que se establecen como objetivos mínimos que los estudiantes deben alcanzar en relación con la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral.

significados, acuerdos, manifestación de diferentes opiniones, etc. En resumen, estas dos expresiones del lenguaje se convierten en herramientas mediante las cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural.

El Ministerio de Educación Nacional, en los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales y Naturales⁴, plantea que la educación pluricultural es un enfoque educativo que reconoce y valora la diversidad cultural presente en la sociedad. En el contexto educativo, se busca integrar los saberes ancestrales propios de las culturas étnicas y populares en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el respeto por las diferencias culturales, la valoración de la diversidad y la construcción de una convivencia intercultural armoniosa. Al reconocer y respetar los rasgos individuales y culturales de las personas, se fomenta la tolerancia, la inclusión y la equidad en el ámbito educativo.

En estos estándares para los últimos grados de educación primaria, se incluyen aspectos como reconocer las características físicas y culturales del entorno, reconocer y respetar diferentes puntos de vista sobre un fenómeno social, asumir posiciones y confrontar con las de otros, respetar rasgos individuales y culturales propios y de otras personas, asumir posiciones críticas frente a situaciones de discriminación y abuso, proponer acciones para transformar las desigualdades, reconocer la importancia de los legados culturales de las comunidades, entre otros.

Después de revisar detenidamente los Lineamientos de Enseñanza del Lenguaje, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y Los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y de encontrar los elementos que potencializan el quehacer pedagógico, se identifican también algunos vacíos y áreas de mejora en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, así como la promoción de la

⁴ Los Estándares de Ciencias Sociales son un conjunto de criterios y referencias que establecen las competencias y habilidades que se espera que los estudiantes adquieran en esta asignatura.

diversidad.

Si bien se reconoce la importancia de la diversidad étnica y cultural en los documentos, es necesario un enfoque más amplio que abarque la diversidad lingüística, social, económica y de género. La diversidad no se limita solo a la etnia y la cultura, y es crucial abordarla de manera integral en el contexto educativo.

Además, hay una falta de orientación específica sobre materiales y recursos inclusivos. Aunque se menciona la importancia de utilizar materiales educativos diversos, los documentos podrían proporcionar una orientación más detallada a los docentes sobre cómo seleccionar y adaptar materiales para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades especiales o diferentes estilos de aprendizaje.

Igualmente, es muy notable las limitaciones en la integración de saberes y producciones culturales. Aunque se reconoce la importancia de integrar los saberes y producciones culturales en el proceso educativo, los documentos podrían ofrecer más orientación sobre cómo incorporar efectivamente estos elementos en el currículo y las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, hay un escaso énfasis en la educación intercultural y el diálogo, aunque se menciona la promoción del respeto y la valoración de las diferentes culturas, los documentos podrían enfatizar más en la importancia del diálogo intercultural y la comprensión mutua entre estudiantes de diferentes orígenes culturales. Aspecto fundamental para fomentar una convivencia armoniosa y construir puentes entre las diversas comunidades.

Los documentos no suelen incluir estrategias específicas para abordar prejuicios y estereotipos en el aula y promover una comprensión más profunda y respetuosa de las diferencias culturales, lo cual ayudaría a crear un ambiente inclusivo y equitativo donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

El marco teórico planteado anteriormente aborda la pluriculturalidad como elemento clave en la sociedad contemporánea. Desde este enfoque se destaca el papel fundamental de la educación para promover la convivencia intercultural en un contexto diverso. Asimismo, esta diversidad cultural se entrelaza con la promoción de una lectura inclusiva, la cual busca hacer del acto de leer una actividad accesible y enriquecedora para todos, independientemente de sus diferencias. En este sentido, los recursos didácticos emergen como herramientas esenciales para integrar la pluriculturalidad en la enseñanza, fomentar la diversidad cultural en la lectura y fortalecer la inclusión educativa. Este recurso, basado en teorías pedagógicas como el constructivismo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje social y el aprendizaje multimedia, busca no solo transmitir conocimientos, sino también promover la participación activa de los estudiantes, facilitando la comprensión, la integración y el respeto hacia las distintas culturas y formas de aprendizaje.

7. Metodología

7.1 Diseño

Este proyecto busca diseñar un material didáctico multimodal que fomente la pluriculturalidad a través de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria. Para ello, emplea recursos de la investigación cualitativa y se apoya en el marco de diseño instruccional ADDIE.

Según Quecedo y Castaño (2002), la investigación cualitativa estudia a las personas en el contexto y en las situaciones en las que se hallan. También, busca comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Por tal motivo, en esta investigación se utiliza esta metodología para comprender mejor las necesidades y características del contexto educativo en el que se implementará el material didáctico. Esta permite obtener una visión detallada y profunda de las experiencias, percepciones y prácticas de los docentes y la situación de los estudiantes a través de entrevistas, observaciones y análisis de documentos. El enfoque cualitativo es fundamental para asegurar que el material didáctico diseñado sea relevante y efectivo en promover la pluriculturalidad y fortalecer las habilidades de lectura y escritura.

El modelo ADDIE es un marco de referencia ampliamente utilizado en el diseño instruccional que guía el proceso de creación de materiales educativos de manera estructurada y sistemática. Belloch (2013) concibe ADDIE como un modelo instruccional interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. El seguimiento iterativo de sus fases permite garantizar la pertinencia, idoneidad y calidad de los recursos.

7.2 Contexto de aplicación y beneficiarios

El material está diseñado para aplicarse en contextos educativos y sociales, tales como

instituciones educativas de básica primaria, bibliotecas escolares, bibliotecas públicas y en proyectos sociales relacionados con la diversidad cultural.

Los beneficiarios de este proyecto serán docentes, mediadores de lectura y estudiantes de educación básica primaria, particularmente en los grados de tercero a quinto. Los docentes y mediadores podrán usar los materiales para orientar procesos de promoción de lectura inclusiva pluricultural en las aulas. Por su parte, los estudiantes podrán fortalecer sus competencias de lectura y escritura al tiempo que amplían su mirada sobre la diversidad cultural.

7.3 Procedimiento

El procedimiento se desarrolló de acuerdo con las cinco fases del modelo ADDIE (Medina, 2023):

I. Fase de Análisis

Antes del desarrollo del material, y atendiendo al primer objetivo específico, fue preciso identificar las necesidades específicas sobre pluriculturalidad en los contextos meta donde se esperaba que fuera aplicado el recurso.

Para ello, se recogió información con los principales mediadores de procesos de lectura y escritura: profesores de educación básica, directivos docentes, bibliotecarios, así como representantes de comunidades minoritarias. Estos agentes son personas que se encuentran inmiscuidos en la labor educativa y conocen los procesos, dificultades y dinámicas que se le presentan a los miembros de la comunidad meta día a día.

Para seleccionar a los mediadores de lectura, se consideraron los siguientes criterios:

- Formación profesional (Licenciatura, maestría)
- Años de experiencia docente (3 años o más)
- Años de trabajo comunitario (3 años o más)

Después de tener la información recogida a partir de las fuentes, se estableció una línea de base que permitió diseñar un material ajustado a las necesidades del contexto.

II. Fase de Diseño

A partir de los insumos de la primera fase, se diseñó el material didáctico de acuerdo con los principios del DUA.

III. Fase de Desarrollo

En esta fase se desarrolló el material didáctico en la aplicación Genially y de acuerdo con los lineamientos de la fase de Diseño.

IV. Fase de Implementación

Se realizó un pilotaje del material didáctico con dos grupos de educación básica primaria, en los grados 3° y 5° en una institución educativa oficial de la ciudad de Cali.

V. Fase de Evaluación

El material fue sometido a evaluación por parte de expertos en el tema. Para ello, se construyeron previamente instrumentos que permitieron unificar los criterios de valoración. Una vez evaluado el material, se procedió con los ajustes requeridos. La versión final, validada por expertos, será compartida en formato digital con profesores de lenguaje en instituciones de básica primaria y bibliotecarios.

7.4 Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección de datos se construyeron de acuerdo con las fases indicadas:

- Entrevista semiestructurada: se empleó en la primera fase para recoger información

con los docentes, directivos, bibliotecarios y representantes de las comunidades minoritarias (ver anexo 1).

- Rúbricas: se diseñaron y utilizaron rúbricas que permitieron a los pares evaluadores validar la pertinencia, la coherencia y la claridad de los materiales diseñados (ver anexo 2).

8. Resultados

Se presentan los resultados por cada una de las fases del modelo ADDIE.

8.1 Fase de Análisis: Identificación de necesidades

En esta sección se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a profesionales del área del lenguaje, quienes proporcionaron una visión valiosa sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos comunitarios, destacando la importancia de adaptar los métodos de enseñanza a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. Los resultados se organizaron de la siguiente manera: primero, un apartado concerniente a la lectura, seguido de otro que trata la diversidad cultural y, finalmente, una discusión sobre el uso del material didáctico.

8.1.1 Análisis de entrevistas a expertos

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con cuatro expertos en lenguaje. Se buscaron perfiles diversos, pero relacionados con la enseñanza del lenguaje, la promoción de lectura y escritura y el trabajo con comunidades.

Participaron dos mujeres y dos hombres, todos con más de 5 años de experiencia profesional. Los cuatro participantes tienen una formación como licenciados y dos de ellos tienen estudios de maestría. Se evidenciaron particularidades en sus trayectorias: algunos tienen una sólida formación en educación artística y experiencia significativa en trabajo comunitario, lo que les proporciona una base sólida para abordar los desafíos de promover la lectura y escritura en su comunidad. Otros tienen una amplia experiencia en educación y formación en literatura, lingüística, español y filología, lo que les proporciona una autoridad para problematizar y reflexionar frente a los procesos de lectura y escritura.

La tabla 3 presenta la caracterización de los participantes de las entrevistas:

Tabla 3*Caracterización de los participantes*

Participante	Rango de edad	Género	Formación	Ocupación
Participante 1	40 - 50	Masculino	Lic. Educación Artística y Técnico en Danza y Música	Gestor cultural y bibliotecario
Participante 2	20 -30	Femenino	Licenciatura en Español y Filología	Gestora cultural
Participante 3	40 -50	Masculino	Lic. Literatura, maestría en Lingüística y Español y Maestría en Educación con Énfasis en Lenguaje	Profesor de lenguaje y gestor cultural
Participante 4	40 -50	Femenino	Lic. Educación Primaria con énfasis en Lenguaje, Maestría en Lingüística y Español y varios diplomados en Análisis del Discurso y Argumentación	Profesora de Lenguaje

Fuente: Elaboración propia

8.1.1.1 Lectura

En esta categoría se incluyen los retos identificados por los entrevistados en relación con el proceso de aprendizaje de la lectura en contextos escolares. Uno de los principales desafíos mencionados es la falta de conexión entre los procesos de lectura y las realidades de los estudiantes: “Entonces cuando los muchachos se pueden ver identificados en esas lecturas, ellos la asumen más. Cuando las lecturas son muy occidentales, muy hacia afuera, muy clasistas, muy de otras dinámicas, no conectan con ellas” (Participante 1).

También se identifica la resistencia que tienen los estudiantes a enfrentarse a textos extensos en un mundo marcado por la inmediatez. Asimismo, una de las grandes barreras para el acercamiento a la lectura es la percepción socialmente negativa que hay hacia esta y eso también se refleja en la falta de hábito lector que tienen la mayoría de las familias: “Somos comunidades poco lectoras... casi que no hay una importancia a nivel familiar y eso

hace que el chico vaya construyendo su imaginario cultural y artístico donde el libro no existe” (Participante 3).

Los docentes manifiestan que, en general, en la escuela se suele seguir el canon en la elección de los textos, pero que los estudiantes ahora leen fuera de este canon y estas prácticas letradas no se tienen en cuenta:

Ellos dicen no gustarles leer, ellos dicen que no leen... Pero lo hacen todos los días y en todo momento, es una creencia que es difícil de derribar, pero se hace evidente de que eso no es tan cierto. Yo no creo en la concepción que los jóvenes no leen. Yo creo que no leen lo que le piden los maestros, pero realmente ellos leen fuera del canon, por las márgenes, por las diferentes formas vernáculas del discurso (Participante 3).

Para integrar la diversidad cultural en las actividades de lectura y escritura, los docentes trabajan con textos que reflejen la diversidad cultural local, étnica y territorial de los estudiantes presentes en las aulas. Comentan que no se debe excluir ni obviar a ninguno de los estudiantes. Con esto se promueve una mayor identificación y participación. En ese sentido, es importante adaptar los materiales y enfoques para incluir la diversidad en el aula. Al respecto, destacan algunos que han cambiado sus perspectivas y ahora no solo se enfocan en el canon europeo, sino que han ampliado su panorama:

Cali es una ciudad mestiza, Cali es una ciudad afro, Cali es una ciudad de migraciones, con una migración muy importante no solamente de venezolanos sino de migraciones del interior del país y de las costas del país sobre todo la pacífica. Y eso hace que el currículo, que los planes, que los proyectos, que los programas ... eh pues tiene que apuntar muchísimo a esas clases o a esas aulas interculturales. Por lo tanto, eso significa escoger libros, escoger recursos, escoger materiales que permitan que todos se sientan vinculados a la clase misma con esos recursos (Participante 3).

Como estrategias para fomentar la comprensión de lectura de los estudiantes, los participantes hacen uso de actividades lúdicas, juegos, música, poesía y narración: “Y lo otro es a través de la lúdica, el juego, el canto y la música crear dinámicas de diálogo entre ellos y lectura en voz alta entre ellos. Yo también soy cuentero y uso la narración y la poesía con

ellos, y eso se lo he compartido a ellos y hay niños que ya recitan poesía y hacen lectura en voz alta” (Participante 1). Plantean también que hay que potenciar los procesos inferenciales con actividades que desarrollen esta competencia y traer a clase la escucha comprensiva, pues es una competencia que se ha dejado de lado por parte del currículum y de los docentes.

Los docentes optan además por un enfoque progresivo desde lo más simple a lo más complejo y se promueve un ambiente cómodo para la participación. “Se discute primero lo literal, después se pasa a lo inferencial y por último, a lo crítico. Se inicia con preguntas más ligeras y se insta a que el ambiente del club no sea pesado ni sientan presión con las respuestas, sino que se genere una comodidad y participación” (Participante 2).

8.1.1.2 Diversidad cultural

Trabajar con estudiantes provenientes de diferentes contextos culturales o lingüísticos es un reto, puesto que es difícil personalizar el aprendizaje en aulas con grandes cantidades de estudiantes. Esto puede llevar a dejar de lado las diversas culturas presentes en el aula y hacer hincapié solo en la local.

De acuerdo con los docentes entrevistados, esta puede ser una oportunidad de integrar a los estudiantes, debido a que el grupo reacciona de manera positiva cuando realiza actividades interculturales con ellos y se hace un reconocimiento de sus diferencias lingüísticas:

Cuando yo hablaba del español, hablaba desde el español colombiano, pero qué pasa con el chico que viene de Venezuela que quiere ver esta comparación o contraste con el español que hablamos en Colombia; pero él también quisiera que le hiciera un reconocimiento al español venezolano o al español panameño o el chileno, o sea, hay diferentes formas de graduar ese español y por eso existen un diccionario que es el “Diccionario de Americanismos”, que es el español que hablamos en ciertos territorios de América como tal (Participante 3).

Entonces ahí hay que explicarles a los niños que, aunque hay una lengua estandarizada también hay diferencias y es donde se enriquece. Entonces se busca a

veces textos que se adecuen a los diferentes contextos y los niños se sorprenden porque a veces traemos textos regionales y los niños dicen ‘¡ay, en mi pueblo se habla así!’ y los niños enriquecen el lenguaje o que en mi pueblo le dicen paila y acá sartén, entonces ese tipo de cosas son muy enriquecedoras (Participante 4).

Otra acción que se debe destacar es que los entrevistados consideran que deben adaptar los métodos de enseñanza, puesto que a veces hay actividades que en papel parecen funcionar pero en la práctica no tanto, entonces han realizado ajustes. Desde la perspectiva tecnológica también consideran que se deben adaptar. Como docentes son conscientes de los nuevos avances tecnológicos y manifiestan no negarse a los procesos de evolución humana, los cuales permiten aprender desde nuevas formas, y que el hecho de que los estudiantes estén a la vanguardia con las nuevas tecnologías hace que deban involucrar estos intereses y formas de aprender.

También manifiestan que muchas veces se cae en zonas de confort y se automatizan los contenidos, pues son muchos estudiantes y resulta más sencillo hacer esto. Pero lo que se hace para evitar esto es una rotación de recursos y materiales acorde a las características del grupo guiados con el DUA: “Ese es el riesgo que se tiene permanentemente, ya que a veces se cae en zonas de confort y lo digo porque es muy normal que la escuela caiga en eso, porque hay tanta automatización, tantos estudiantes, a veces es más sencillo hacer lo que tengo del otro año. por eso yo trato en lo posible de hacer una rotación de recursos, materiales, actividades acorde con las características del grupo” (Participante 3). Se busca, además, el acompañamiento del personal de apoyo (psicólogo y otros profesionales), aunque no siempre se cuenta con este tipo de soporte en las escuelas.

Ahora bien, los docentes plantean una serie de recomendaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de la pluriculturalidad, enuncian que es mejor trabajar mediante proyectos integrados entre disciplinas que permitan trabajar la transversalidad y abrir nuevos espacios para los estudiantes: “Yo siento que debemos trabajar a través de

proyectos integrados entre disciplinas, para trabajar la transversalidad es necesario para hacer ejercicios de confianza en el otro” (Participante 3). Además, trabajar con textos completos, ajustados a las necesidades e intereses de los estudiantes y que propicien la creación y no solo la recepción: “Uno, que sean textos completos. porque a veces circula mucho texto que se ha recortado y me parece que ese tipo de material no es tan pertinente... Dos, que sea adecuado al nivel de los niños en sus edades. Tres, que el material didáctico lo lleve del proceso de lectura a escritura, que haya una actividad que lleve a producir no solo a comprender” (Participante 4).

También se espera que se trabaje este tema con lo cultural, ya que la lectura permite realizar actividades que incluyan la danza, artes plásticas, las TIC y demás... Así mismo, el mantener un control grupal es importante y promover un ambiente positivo, en el que todos sientan que hay respeto: “Saber guiar las conversaciones... porque a veces se tocan temas y se tocan de cierta manera para que la persona lo entienda desde “x” perspectiva. Pero a veces las personas no lo entienden y lo toman de otra manera. Por ejemplo, con el concepto de racismo. Muchas veces no lo entienden bien. Y se trata de corregirlo de una buena manera sin que se sienta violentada su opinión, buscar una forma adecuada” (Participante 2).

8.1.1.3 Material didáctico

El uso de materiales didácticos en el aula es imprescindible, por lo cual los docentes tienen experiencia previa en su diseño o uso para promover la diversidad cultural en el aula. Algunos usan herramientas de las TIC, instrumentos musicales, también se usan recursos que se elaboran de forma manual. Otros docentes están en constante creación de recursos para sus clases, buscan recursos para comprar y buscan materiales a los cuales se hace lo que es una curaduría para adaptarlos a las necesidades del grupo: “A mí me gusta mucho la didáctica y creo bastante en ella y cada año hago materiales didácticos y cada año me hago retos, por ejemplo el de relato policiaco. Ando con el bibliotecario de la zona haciendo podcast desde lo

sonoro, vamos a hacer teatro leído, porque desde lo intercultural y la diversidad hay que saber que hay diferentes voces, es entender que el que habla es otro, la polifonía”

(Participante 3).

La selección o creación de material didáctico para apoyar la enseñanza de la lectura y la escritura es una tarea seria y rigurosa. Se observa que unos crean materiales didácticos usando materiales de papelería y otros materiales o buscan en la web los recursos que sean pertinentes para trabajar lo que desean, juegos y aplicativos de la web, libros, libro álbum, plataformas web y demás.

Se destaca que a la hora de evaluar la efectividad del material didáctico en la mejora de las habilidades de lectura y escritura se debe dar especial importancia a la relevancia contextual: “Que los contextos sean cercanos a los contextos inmediatos de ellos, yo no puedo buscar un material de República Checa y dárselo a los estudiantes porque me pareció bueno. No, debemos buscar problemáticas y contextos cercanos al país” (Participante 3).

Otros docentes, más que evaluar el material didáctico, lo que evalúan es el proceso, se les pregunta a los participantes cómo se sintieron y también hacen una evaluación ya sea como docentes u organización del proceso que se ha realizado y de ahí sacan conclusiones y evalúan la efectividad de lo realizado.

Los docentes han experimentado con nuevas tecnologías o enfoques innovadores en el uso del material didáctico:

Con las TIC se han creado algunos recursos, cuenticos para trabajar con los estudiantes, crear historias, también para trabajar con los estudiantes, capacitaciones de Tita en donde trabajamos con las nuevas formas de trabajar en plataformas con los estudiantes, ahí con los compañeros armábamos equipos de trabajo creamos historias, hacíamos secuencias para un trabajo de un grado, un periodo, a veces para un año escolar y cada uno aportaba desde su área usando las nuevas tecnologías (Participante 4).

Algunos usan presentaciones y sonido. Otros usan además de plataformas web, Inteligencia Artificial, apps constructivistas. Pero mencionan que en la escuela todavía hay un conflicto con el uso de la tecnología, que no siempre es bien vista por algunos directivos. No obstante, esto no es impedimento para que los docentes implementen las tecnologías en el aula:

Yo no estoy de acuerdo con eso de satanizar la tecnología, algunos lo hacen y yo lo que creo es que algunos maestros o coordinadores... Lo hago más como un proceso lúdico en la biblioteca como en los clubs de lectura. Uso Make Make una biblioteca hermosa infantil, que tenemos una alianza con la biblioteca centenario, o Dilo que es una plataforma española que se pueden crear clubs de lectura al interior de la misma plataforma, trabajo con algunas plataformas de libros académicos universitarios” (Participante 3).

En general, las entrevistas destacan la importancia de un enfoque inclusivo y adaptativo para la enseñanza de la lectura y la escritura, así como la necesidad de considerar las diversas experiencias y contextos culturales de los estudiantes para promover un aprendizaje significativo, crear un ambiente cómodo y participativo para promover la lectura y la escritura en contextos comunitarios diversos. Además, muestran una reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas y la búsqueda de nuevas formas de mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura.

8.2 Fase de Diseño del material didáctico

En esta fase se describen los pasos que se tuvieron en cuenta para el diseño y desarrollo del material didáctico basado en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Paso 1: Elección de área de interés

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos del análisis de los documentos reglamentarios del Ministerio de Educación Nacional, de las entrevistas realizadas y de la

investigación documental en trabajos previos, se seleccionaron como ejes temáticos la diversidad cultural y la tolerancia. Esto se debe a que este material no solo reconoce la existencia de diferentes culturas, sino que también fomenta el diálogo, el respeto y el aprendizaje mutuo entre ellas.

Paso 2: Planificación del diseño

En esta etapa se definió la estructura y organización del contenido, para ello se utilizó una ficha a modo de borrador con el nombre de la sesión, duración, objetivos, indicadores específicos, evaluación, recursos y breve presentación de la sesión. Como recurso didáctico se agruparon los temas bajo la metáfora del viaje, dando así el sentido al nombre del recurso “Viaje a través de las palabras”.

Paso 3: Elección de ítems y tipo de actividades

Se consideró que el material incluyera una propuesta didáctica organizada en tres grandes fases: inicio, desarrollo y cierre. Además, cada sesión sigue esta misma estructura. La evaluación aparece a lo largo de las sesiones, con propósitos esencialmente formativos, mediante la observación de los avances, retos y dificultades; también se incluyen momentos de evaluación sumativa, que permiten recoger evidencias de aprendizaje.

Los principios del DUA se integran a la mayoría de las actividades en las sesiones. El anexo 3 sintetiza los principios generales, así como las pautas detalladas del DUA para la implementación.

Paso 4: Planificación de sesiones y actividades

El material da cuenta de una secuencia didáctica con 11 sesiones, una introductoria, nueve de desarrollo y una de cierre. Aunque hay actividades diferenciadas por sesión, todas

están articuladas a través del hilo conductor que constituye la metáfora del viaje a través de las palabras. El anexo 4 muestra una planificación general de las sesiones, con su objetivo y actividades.

Paso 5: Diseño visual y recursos tecnológicos

Se eligió la metáfora del viaje, por esta razón, el material presenta recursos gráficos alusivos a un recorrido por el aprendizaje de diversas culturas (mapas, avión, pasaportes, bitácoras). Se diseñaron imágenes a través de la aplicación Canva y otras se retomaron de recursos abiertos. Se incluyen recursos multimodales en video (YouTube), canciones y juegos.

En los recursos tecnológicos se usó la herramienta Genially para hacer la maquetación. Esta es una plataforma en línea que permite crear contenidos interactivos como presentaciones, infografías, juegos, videos, y permite la integración de diferentes tipos de medios, como texto, imágenes, audio y video. Además, es una herramienta que permite presentarse en diversos formatos: web, tablet o celular. Se aprovechó la versatilidad de la herramienta para incluir recursos de gamificación como el quiz interactivo.

Paso 6: Navegabilidad y accesibilidad

Se tuvieron en cuenta aspectos básicos para orientar la navegabilidad del recurso: estructura clara con índice interactivo, formato similar para todas las sesiones, botones de interactividad intuitivos, tamaño de letra y opciones de ampliación. Además, se incluyeron recursos en múltiples formatos

8.3 Fase de Desarrollo

El material didáctico siguió un diseño iterativo. Una primera versión con la secuencia inicial, apoyada en Word y Power Point que se aplicó en la implementación con estudiantes

de primaria. Una segunda versión en Genially con los ajustes derivados de la implementación. Una tercera versión en Genially después de someter el recurso a una evaluación de expertos.

En las siguientes fases se detalla las modificaciones a las que hubo lugar en el proceso, pero a continuación se comparte el recurso multimodal en su última versión:

<https://view.genially.com/666a299eb9dac50014b56c79/interactive-content-sd-viaje-a-traves-de-palabras-nicolt-landazuri-completa>

La figura 1 muestra la portada del recurso.

Figura 1

Portada del recurso didáctico



Elaboración propia.

8.4 Fase de Implementación

Se hizo un pilotaje de la primera versión de la propuesta didáctica. Para ello, se trabajó con dos grados (3° y 5°) de educación primaria en una institución pública de la ciudad

de Cali, un grupo con 30 y otro con 35 estudiantes. Se llevaron a cabo las 11 sesiones planeadas. El anexo 5 presenta algunos de los productos realizados por los estudiantes que participaron en el pilotaje de la propuesta didáctica.

La propuesta se evaluó de acuerdo con el cumplimiento de ocho objetivos específicos para identificar el impacto de su aplicación en la representación de la pluriculturalidad por parte de los niños. Se presenta una síntesis de los resultados por cada objetivo:

- ***Fortalecer la diversidad étnica y cultural de los estudiantes:*** Este objetivo se cumplió debido a que los estudiantes lograron aprender y conocer más sobre la diversidad étnica presente en el país y a la vez reflexionaron de forma crítica sobre las promesas de intolerancia que tienen los grupos minoritarios.
- ***Incentivar a los niños a la lectura comprensiva de textos de literatura afrocolombiana:*** Durante la elaboración de la secuencia didáctica se motivó a los estudiantes a la lectura comprensiva de literatura afrocolombiana. Para ello, se usaron diferentes estrategias para acercar a los estudiantes a los textos.
- ***Comprender la noción de diversidad y sus implicaciones:*** Se logró acercar a los estudiantes a la noción de diversidad, no solo desde una perspectiva social y cultural sino también desde una perspectiva biológica.
- ***Conocer la importancia de nuestras historias, orígenes y raíces:*** Este objetivo se cumplió medianamente, debido a que no se pudo hacer el seguimiento necesario para trabajar completamente el factor de los orígenes de los estudiantes.
- ***Consolidar el autoconcepto de identidad:*** Este objetivo se cumplió a cabalidad, puesto que los estudiantes lograron apropiarse del concepto. Asimismo, se reconocieron como miembros de una comunidad y entendieron sus implicaciones.
- ***Reconocer la importancia de las rondas y juegos en la cultura afrocolombiana:*** Este objetivo se logró desarrollar medianamente, pues faltó desarrollar un poco más en las

diferentes rondas y juegos de la cultura afrocolombiana.

- **Identificar los diversos grupos étnicos del país.** Los estudiantes lograron identificar los diferentes grupos étnicos del país. No obstante, faltó profundización en ciertos grupos como los indígenas.
- **Entender la diversidad y aceptar las diferencias y respetarlas:** Este objetivo se logró a cabalidad, en tanto los estudiantes desarrollaron una actitud positiva y reflexiva acerca de las diferencias de cada persona y grupos étnicos, logrando así cambiar el imaginario negativo frente a ciertas concepciones.

Si bien se identificó un impacto significativo de la propuesta al lograr el cumplimiento de la mayoría de los objetivos específicos, se evidenciaron algunos aspectos que debían fortalecerse. En primer lugar, la versión preliminar estaba enfocada en la población afrocolombiana y este fue un punto importante, pero se encontró que en la institución donde se hizo el pilotaje no todos los estudiantes hacían parte de esta comunidad y que era necesario incorporar otras comunidades en la reflexión. En segundo lugar, hubo varias dificultades con el aspecto logístico y el tiempo, debido a que varias sesiones contemplaban un tiempo muy reducido en la planeación y no se lograba su ejecución completa.

En tercer lugar, aunque se destaca la importancia de los recursos visuales, también se hace necesario contar con algunos recursos impresos, que ayuden también a que haya menos problemas logísticos en caso de que no haya conexión a internet o equipos disponibles.

De esta manera, con este primer pilotaje se tomaron decisiones para consolidar la segunda versión del material, que está ya ajustado en la plataforma Genially:

1. **Establecer un hilo conector:** Se encontró necesario idear una estrategia para fortalecer el proceso de la secuencia. Por ello, se implementó la metáfora del viaje donde se comparte y contextualiza la secuencia a los estudiantes mediante una

dinámica más explícita y contundente acercándose más al objetivo y a los temas que se van a tratar.

2. **Ampliar el enfoque:** La versión preliminar se centraba solo en el grupo afrocolombiano, pero la realidad de las aulas en Colombia es que son ampliamente diversas y se encontró poco práctico trabajar la diversidad dejando de lado otros grupos. Por esto, se decidió seguir trabajando este grupo e integrar los demás; de modo que la presente versión tiene un enfoque más pluricultural.
3. **Implementación sistemática del DUA:** Para el diseño y desarrollo de la segunda versión se incluyeron de forma sistemática las pautas y directrices de implementación, fortaleciendo más el enfoque diverso de la segunda iteración de la propuesta.
4. **Establecimiento acorde de los tiempos:** A varias sesiones de la versión final se le amplió el rango de tiempo o se simplificaron algunas actividades sin sacrificar el cumplimiento del objetivo. Esto, considerando que no se pueden planear sesiones teniendo en cuenta solamente las actividades y ritmos de los estudiantes, sino que se deben considerar factores como ser interrumpidas por operaciones logísticas de la institución, problemas técnicos, etc.
5. **Nueva selección de dinámicas y rompehielos:** Aunque muchos de los rompehielos y algunas dinámicas preliminares se mantuvieron, estos fueron reorganizados, pues se buscó que cada uno de ellos fuera acorde a la temática; por ejemplo, en la sesión cuya temática es la escritura de cartas se propuso la dinámica llamada “los carteros preguntones” donde los estudiantes reciben una carta.
6. **Modificación de sesiones:**
 - La temática de la biografía se mantuvo, pero en la nueva versión se decidió ampliar más el trabajo con dos sesiones para que los estudiantes pudiesen hacer una indagación en casa con sus familiares y un trabajo de refuerzo sobre

la biografía; además, se anexó la actividad de línea del tiempo para conocer las diferentes trayectorias, hitos y contextos de los estudiantes.

- En la versión piloto se había planteado una sesión de comprensión lectora mediante literatura afrocolombiana con el libro: *Hermano Araña, hermano Tigre y el almuerzo de mantequilla*. En la segunda versión, se eliminó esta sesión por una más diversa y se integró el tema de los mitos y leyendas para trabajar la diversidad cultural por medio de estos relatos.
- Se eliminó una sesión sobre las celebraciones en el pueblo afrocolombiano y se decidió reemplazarla por una nueva actividad que permita a los estudiantes conocer los géneros musicales de las diferentes regiones del país. La sesión sobre los afrocolombianos y palenqueros se mantuvo, pero se añadieron actividades.
- Se añadieron además las sesiones: “Descubriendo la diversidad a través de la poesía” y la sesión “Cartas que cruzan fronteras”.

7. Cambio de formato: La versión preliminar se apoyó en herramientas como Word y Power Point. La segunda versión se diseñó en Genially, un formato más interactivo y multimodal, permitiendo añadir elementos interactivos que no estaban presentes en la versión anterior.

8. Recursos que se incluyeron: Para esta nueva versión se trabajó con recursos impresos y digitales. Estos últimos resultaron innovadores ya que son herramientas para ampliar la presentación de las actividades y ofrecer nuevas formas de aprendizaje.

- **Recursos de evaluación:** Rúbricas y preguntas evaluativas.
- **Recursos de gamificación:** Se incluyeron juegos interactivos con el propósito de ampliar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Como resultado se

desarrollaron los siguientes recursos de apoyo: “Adivina la canción”, “Arrastra a la selección correcta”, “Rellena con la palabra faltante” y “Selecciona la opción correcta”.

- **Recursos imprimibles:** Plantillas para dibujables, fichas, textos, cuentos y documentos para elaborar manualidades.
- **Manualidades:** Se añadieron una serie de manualidades: elaborar una libreta, elaborar un pasaporte de viaje, un boleto de avión, marcapáginas de afrocolombianas y elaborar instrumentos musicales diversos.

8.5 Fase de Evaluación

Con los aprendizajes derivados del seguimiento a la implementación, se desarrolló una segunda versión que se sometió a una validación del material por expertos en el área. De acuerdo con las valoraciones realizadas se establecieron nuevos elementos a rediseñar o mejorar del material. Para realizar la evaluación se compartió el material junto a una rúbrica de evaluación, en la cual se establecen tres grandes criterios: la pertinencia, la coherencia y la claridad del material didáctico diseñado. Los evaluadores establecieron puntuaciones para los ítems de cada categoría, así como comentarios cualitativos.

Participaron cuatro expertos. En primer lugar se tiene a una diseñadora instruccional y maestra de primaria, Licenciada en Educación Básica con un Máster en TIC aplicadas a la educación. La siguiente evaluadora es una docente en educación primaria, formada como Licenciada en Literatura con un Magíster en Lingüística y Español. El tercer evaluador es un docente universitario y profesional de apoyo en procesos LEO, formado como comunicador, especialista en docencia y con una maestría en Lingüística. El último evaluador es un bibliotecario escolar, formado como Profesional en Ciencias de la Información. Todos cuentan con experiencia de más de cinco años en procesos de enseñanza y promoción de lectura y escritura.

En el criterio de pertinencia, se preguntó a los evaluadores si el material aborda de manera efectiva la pluriculturalidad en el aula. Tres de los cuatro evaluadores la califican como excelente y otro la califica como buena. Se indagó, además, por el contenido del material en relación con las competencias de lectura y de escritura de los estudiantes, factor que se consideró se cumple a cabalidad con evaluación excelente en todos los casos. Al preguntar por la manera en que el material se adapta a las necesidades y características de los niños en etapa escolar, dos evaluadores consideraron que se cumple a cabalidad, mientras que otros dos asignaron la calificación “bueno” e hicieron algunas anotaciones.

En general, se encontró que los evaluadores consideran que el material cumple con el criterio de pertinencia, puesto que sus calificaciones oscilan entre excelente y bueno. En los comentarios manifiestan: “Sobre la pertinencia: el trabajo es realmente pertinente. Al atender la diversidad cultural que es una realidad en nuestro país, se apuesta por una educación más inclusiva y equitativa. Hay que darle visibilidad a los grupos con los que tenemos deudas históricas, estudiar, valorar todas las culturas” (Evaluadora 2); “Buen material, logra su cometido de desarrollar las competencias de lectura y de escritura de los estudiantes, y con ello promover una reflexión sobre la pluriculturalidad” (Evaluador 3). Aun así, plantean la necesidad de ajustar más a las necesidades de los estudiantes, como por ejemplo, explorar las culturas desde una visión más amplia.

El segundo criterio evaluado se relaciona con la coherencia. Aquí se preguntó si las actividades propuestas en el material se alinean con el objetivo de promover la diversidad cultural a través de la lectura y la escritura. En este caso todos los evaluadores consideran que las actividades están alineadas con los contenidos de forma excelente. Se indagó también por la organización o estructura del material. Tres evaluadores la consideraron como buena y uno como excelente, mostrando varias áreas de mejora en este aspecto.

En cuanto a los comentarios sobre este criterio, los evaluadores comentan: “Hay una

estructura pedagógica muy clara y buena selección de materiales” (Evaluador 4), pero también son necesarios ajustes respecto a la cantidad de temas, extensión y cantidad de recursos: “hay una articulación entre los objetivos del material y las sesiones. Las sesiones se relacionan entre sí. Aquí tengo una observación y es que se abarcan muchos aspectos”. También se cuestiona la extensión: “Encuentro un material valioso, aunque bastante extenso y algo confuso en la ruta. Como diseñadora instruccional os sugiero un diseño visual un poco más limpio; sobre todo en las introducciones de las sesiones en las que hay muchos colores e imágenes” (Evaluadora 1).

Pasando al tercer criterio, se indagó por la claridad y accesibilidad de las instrucciones. Este aspecto no fue muy bien valorado, ya que dos evaluadores lo consideraron aceptable y otros dos bueno. Esto muestra de primera mano que es un aspecto para mejorar; de igual manera, los evaluadores dejaron una serie de comentarios al respecto: “Podéis omitir los botones de anterior y siguiente y señalar en la navegación que Genially los trae incorporados en los laterales izquierdo y derecho. Cliquee varias veces y casi todo lo que veía porque no queda muy claro qué es clicable y qué no” (Evaluadora 1). Otro evaluador añade: “Se aprovecha la naturaleza interactiva de Genially, pero también podría mostrar con más precisión los elementos interactivos” (Evaluadora 2). Por su parte, el tercer evaluador agrega: “El diseño puede tener menos colores en algunas partes y unificar el tipo de gráficos que se usan, para darle unidad a la comunicación visual” (Evaluador 3); “Se pueden mejorar criterios estéticos y de usabilidad para que sea de fácil acceso al usuario” (Evaluador 4).

En la última pregunta ¿El lenguaje utilizado es accesible para el público objetivo y evita jergas o términos técnicos difíciles de comprender?, la mayoría de los evaluadores lo calificó como excelente y un evaluador como bueno; además se hace un comentario relacionado con la manera en la que se dirigen los textos “No me quedó muy claro si el recurso es para el profesor o los estudiantes, porque hay algunas partes que parecen estar

dirigidas a los niños y la mayoría sí va dirigida al promotor” (Evaluador 4).

Además, se agregan otros comentarios positivos hacia la secuencia didáctica: “Las actividades son llamativas y motivantes y se usan recursos diversos en audio, video, texto, autores colombianos” (Evaluador 3).

En general, la secuencia fue evaluada de manera positiva, evidenciando que a gran escala el material presenta coherencia y pertinencia en cuanto a los objetivos propuestos; en cuanto a la claridad, se presentaron aspectos a mejorar en los aspectos interactivos de la plataforma y en la presentación de los contenidos.

Después de revisar los puntos de la evaluación se procedió a corregir los aspectos mencionados. Primero, se modificaron algunos temas para una mayor articulación de la secuencia. Luego, se reorganizó la ruta del material para hacer más sencilla la navegación: se agregaron botones como Home (regreso al índice), se reorganizó el índice, se rectificaron los botones y se agregó una página sobre cómo navegar el recurso. En aspectos visuales se unificaron más los colores, se aumentó el tamaño de las letras y se disminuyó la cantidad de recursos gráficos para dejar más limpio el diseño. Con estos elementos se dio lugar a la tercera versión del recurso.

9. Reflexiones y aprendizajes

Este apartado final tiene como propósito reflexionar sobre los alcances de la propuesta, sus principales aportes, los aprendizajes logrados, así como las limitaciones y propuestas en futuros trabajos. En ese sentido, este trabajo se propuso resolver la pregunta ¿Cómo puede el diseño de un recurso didáctico multimodal fomentar la pluriculturalidad a través de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria? Para ello se diseñó y evaluó el recurso didáctico *Viaje a través de palabras*.

Respondiendo a los hallazgos planteados durante la elaboración del material didáctico, y teniendo en cuenta el cumplimiento del primer objetivo específico, se concluye que la investigación cualitativa fue fundamental para comprender las necesidades y características del contexto educativo en el cual se implementaría la secuencia didáctica. A través de entrevistas, observaciones y análisis de documentos, se obtuvo una visión profunda de las experiencias, percepciones y prácticas de los docentes, así como de la situación de los estudiantes. Esta metodología permitió asegurar que el material didáctico diseñado fuera relevante y efectivo en la promoción de la pluriculturalidad y en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura. Se constató que los estudiantes requieren mayor exposición a materiales que reflejen y valoren la diversidad cultural. Se concluyó también que la lectura y la escritura son herramientas esenciales para abordar estas necesidades, ofreciendo un medio efectivo para explorar y comprender la diversidad cultural.

Sobre el objetivo de sistematizar conceptual y pedagógicamente el proceso de diseño del material didáctico multimodal orientado a la exploración de la pluriculturalidad mediante la lectura y la escritura, se usó el modelo ADDIE, el cual proporcionó una estructura sistemática para la elaboración y desarrollo del material didáctico, garantizando su pertinencia, relevancia, idoneidad y calidad.

En la etapa de Análisis se identificaron las necesidades específicas sobre pluriculturalidad en los contextos educativos de educación básica. Entre las necesidades encontradas se encuentran: la falta de recursos didácticos que exploren la pluriculturalidad, la poca formación docente, la intolerancia presente en la sociedad y en las aulas, la poca valoración que se le tiene a los grupos minoritarios y la dificultad de trabajar en aulas diversas sin la preparación y recursos necesarios. Asimismo, el análisis de los documentos reglamentarios nacionales permitió establecer una línea de base y diseñar un material ajustado a las necesidades del contexto, alineado con los criterios del currículo del Ministerio de Educación Nacional.

En la etapa de Diseño se construyó el material didáctico siguiendo los principios del DUA y teniendo en cuenta las reflexiones y elementos obtenidos en la fase de análisis. En la etapa de Desarrollo, se llevó a cabo el material didáctico usando la herramienta Genially y se elaboraron las actividades prediseñadas, recursos de apoyo, de evaluación y juegos. En realidad esta fase no constituye un momento único, pues se concretaron tres versiones del recurso, más varios borradores con modificaciones que se fueron descartando en el camino.

La siguiente etapa fue la de Implementación, en donde se aplicó una primera versión piloto del material didáctico con niños de grados tercero y quinto. En esta etapa se obtuvieron las primeras reflexiones acerca de los aciertos y errores de la secuencia didáctica. Luego se procedió con la fase de Evaluación, que coincide con el tercer objetivo específico de la investigación: “Validar el material didáctico diseñado a partir del juicio de expertos en enseñanza del lenguaje”.

Para hacer el proceso de validación, se compartió una rúbrica a cuatro expertos en el área, los cuales revisaron la secuencia didáctica y comentaron los elementos positivos y aspectos a mejorar. de acuerdo a ello, se realizaron los últimos ajustes de la secuencia didáctica y, como resultado final, se obtuvo la versión validada.

Este riguroso proceso de diseño muestra la complejidad en la creación de materiales didácticos, una tarea escasamente reconocida dentro del quehacer docente, pero que implica la puesta en juego de múltiples competencias. En ese sentido, este proyecto permitió aprendizajes a nivel pedagógico, social y personal. En primer lugar, diseñar este material didáctico favorece las competencias pedagógicas al permitir una comprensión más profunda acerca de las necesidades que tienen los estudiantes de diferentes contextos. También, permite un acercamiento a modelos de enseñanza y marcos de referencia como el DUA, que buscan garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes desde la comprensión de la diferencia como elemento potenciador.

Sin duda, la fundamentación teórica aporta a una ampliación de los conocimientos disciplinares sobre pluriculturalidad y enseñanza de la lectura y la escritura, aspectos esenciales en el perfil profesional de los futuros licenciados en español y filología, teniendo en cuenta las aulas diversas que hay en nuestro país. De igual forma, el proceso de diseño ha implicado el desarrollo de habilidades técnicas y tecnológicas, pero sobre todo de diseño, planificación, implementación y seguimiento. Por el lado social y ético, este trabajo de grado favorece el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y respetuoso.

El proceso de investigación ha permitido consolidar una serie de habilidades para el ejercicio docente: competencias en la búsqueda y análisis de datos, selección y evaluación crítica de la información, sistematicidad en los procesos, toma de decisiones consciente y razonada.

A esto se suma la capacidad de adaptación, no solo en el manejo de nuevas herramientas como Genially que, aunque bastante intuitiva tiene sus particularidades en el diseño y maquetación, sino sobre todo en el proceso mismo del diseño, que implicó varias versiones del material y que ocasiones parecía no tener fin. Trabajar con Genially generó problemas en el momento del desarrollo del recurso y esto tuvo implicaciones emocionales,

pero se aprovechó esta adversidad como una oportunidad para aprender y fortalecer la resiliencia, ya que como docentes nos enfrentamos a retos constantemente. No obstante, se destacan muchos aprendizajes a nivel técnico y de diseño, lo que también refuerza las habilidades para la inclusión de la gamificación en el aula y la identificación de múltiples formas de representación, expresión e implicación en el aprendizaje de los alumnos.

La experiencia de diseñar este recurso didáctico aportó significativamente a la sensibilidad para entender el contexto y ajustarse a las necesidades de los participantes en espacios formativos comunitarios y escolares. El compartir con profesionales que tienen una amplia experiencia en estos espacios formativos (escuela, biblioteca y contextos comunitarios) permitió adquirir una visión más clara de las problemáticas y realidades que enfrentan los estudiantes, los docentes y las instituciones. Entender estos desafíos ayuda a construir una mirada más empática y a favorecer la igualdad de oportunidades.

El diseño y desarrollo de este proyecto ha reforzado mi identidad y sentido de propósito como docente. En primer lugar, este proceso me ha permitido reforzar los procesos identitarios como persona afrocolombiana, que proviene de un contexto vulnerable. Realizar un material didáctico que fomente la diversidad cultural, me permite ser un apoyo en el proceso de fortalecimiento académicos y sociales de grupos que históricamente hemos sido víctimas de discriminación y hemos representado minorías en espacios académicos. En ese sentido, el saber que los materiales didácticos creados pueden tener un impacto positivo en la vida de los estudiantes es muy gratificante. En definitiva, esta experiencia me ha motivado a seguir innovando en mi práctica pedagógica y a continuar explorando formas de mejorar la educación inclusiva y adaptativa. Además, me ha reafirmado en mi vocación de educadora comprometida con el desarrollo integral y la equidad de todos mis estudiantes.

Entre las limitaciones que se presentaron en este estudio se destaca la implementación y evaluación del trabajo en un número limitado de estudiantes. Se considera que faltó la

validación por parte de los estudiantes de la segunda versión del material. Aunque la validación de los expertos fue relevante en el proyecto, se recomienda una valoración más amplia para proporcionar datos adicionales sobre la efectividad del material.

Para futuras investigaciones, sería relevante ampliar el estudio con un enfoque pluricultural que no solo le dé relevancia a la comunidad afrocolombiana, sino que también se trabajen las demás de forma equitativa. Se recomienda ampliar el estudio a diferentes regiones y contextos educativos, evaluando el impacto del material a lo largo del tiempo. Asimismo, realizar un material para estudiantes de otros niveles educativos. Además, sería beneficioso explorar la integración de nuevas tecnologías digitales para enriquecer aún más el enfoque multimodal. Finalmente, se sugiere desarrollar programas de formación para docentes que faciliten la implementación efectiva del material en el aula.

10. Referencias bibliográficas

- Abaunza, A. (2022). *Material didáctico para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto escritura en la asignatura de Lengua Castellana, grado primero de la Sede C Institución Camilo Torres Restrepo Barrancabermeja*. [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. Colombia.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/50413/2023amaliaabaunzarodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ausubel, D.P. (1968). *Psicología de la Educación: Una Visión Cognitiva*. Holt, Rinehart & Winston.
- Ballesteros, C., Gracia, G., Ocaña, A., & Jácome, C. (2018). Análisis de la promoción cultural como herramienta para fortalecer la identidad afro esmeraldeña. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 367-377. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a28>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Barros, C., Hernández, A., & Ortiz, M. (2021). Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 87-99.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/436051/300111>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (Eds.). (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4a ed.). John Wiley & Sons.

Belloch, C. (2013). *Recursos Tecnológicos: TIC*. Universidad de Valencia.

<https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.wiki>

Cámara Colombiana del Libro. (2017). *El libro y la lectura en Colombia*. Colombia.

<https://camlibro.com.co/uflip/el-libro-y-la-lectura-en-colombia/pubData/source/ellibroylalecturaencolombia.pdf>

Center for Applied Special Technology-CAST. (2018). *Universal Design for Learning*

Guidelines version 2.2. <https://udlguidelines.cast.org>

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación.

[Ley 115 de 1994].

Constitución Política de Colombia. (1991). Art. 7. Colombia.

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0219.pdf>

Cuestas, A., D. (2015) Diseño de materiales didácticos: DUA, multimodalidad y educación

inclusiva. Puertas Abiertas, (11). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/50507>

Díaz, A. (2019). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad

Autónoma de México. <https://n9.cl/hww8c>

Escobar, F., Galeano, B., & Arango, M. (2017). *El material didáctico como apoyo en los*

procesos de lectoescritura de los estudiantes del grado 1a del Centro Educativo

Juan Wesley [Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios].

Colombia. [https://repository.uniminuto.edu/xmlui/bitstream/handle/10656/6098/31-trabajo%20de%20grado%20FAIZURY%20ESCOBAR.pdf?sequence=1&isAllowed](https://repository.uniminuto.edu/xmlui/bitstream/handle/10656/6098/31-trabajo%20de%20grado%20FAIZURY%20ESCOBAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[y](https://repository.uniminuto.edu/xmlui/bitstream/handle/10656/6098/31-trabajo%20de%20grado%20FAIZURY%20ESCOBAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Espada, R. M., Gallego, M. B., & González, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje

e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207–218.

<https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

- Fernández, E. (2015). *Prácticas docentes que promueven o no el acceso a la lectura literaria: sociabilidad y promoción de derechos culturales*.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49204/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, L. (2015). *Estrategias didácticas para reafirmar la identidad afro e impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura, en los niños y las niñas del grado tercero de la escuela El Pueblito de Guapi- Cauca* [Tesis de Licenciatura, Universidad del Cauca]. Colombia.
<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/2704>
- Gutiérrez, A., & Montes de Oca, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1-12.
<https://doi.org/10.35362/rie3433265>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] (2022). *Informe nacional de resultados Saber 3°, 5°, 7° y 9°*. Colombia.
https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Informe_saber_359_06_2022.pdf
- Lara, M., Paredes, M., Pazmiño, M., Albán, H., Balda, C., Venegas, C., Medina, R., & Castro, F. (2015). Estrategia didáctica para generar aprendizajes interculturales en las Unidades Educativas del Cantón Guaranda, provincia Bolívar. Ecuador. *Revista de investigación TALENTOS*, 3(1).
- Medina, A. (2023). El modelo ADDIE, la forma de transmitir conocimientos en el e-learning. *EvolMind*. <https://www.evolmind.com/blog/que-es-y-en-que-consiste-el-modelo-addie/>

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*. Bogotá. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía*. Bogotá. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio del Interior. (2018). Estadísticas. Ministerio del Interior. <https://www.mininterior.gov.co/direccion-de-asuntos-para-comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/estadisticas-dacn/>
- Manrique, A. M., & Gallego, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 4(1), 101–108. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/952>
- Molina, Y., & Hueso, J. (2021). *Diseño de material didáctico: un camino hacia la educación inclusiva desde el aprendizaje de lengua inglesa*. [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Colombia. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_didactica_lenguas/23/
- Muñoz, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Red Tercer Milenio. https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/721/1/Elaboracion_materia_l_didactico.pdf
- Muñoz, C. (2020). *Corporación Excelencia en la Justicia revela cifras preocupantes del DANE en materia de discriminación*. Corporación Excelencia en la Justicia. <https://cej.org.co/destacados-home-page/corporacion-excelencia-en-la-justicia-revela-cifras-preocupantes-del-dane-en-materia-de-discriminacion/>
- Muñoz-Barriga, A., & Soler-Castillo, S. (2022). Modelos de enseñanza y comunicación en aulas diversas en Bogotá. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), pp. 288-303 <https://doi.org/10.14483/22487085.18891>

- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do* (Summary in Spanish). OECD Publishing. París. <https://doi.org/10.1787/a89c90e1-es>.
- OECD. (2022). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Colombia*. OECD Publishing. París. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/colombia_dd5f34d9-en.html
- Pérez, J. (2022). Enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo. *Enunciación*, 27(2), 186-199
<https://doi.org/10.14483/22486798.19166>
- Pérez, V., & La Cruz, A. (2014, agosto). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, (21), 1-16.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/5958/6478>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child* (M. Cook, Trad.). Basic Books.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Silveira, E., (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113.
- Unesco. (2016). *La Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*.
<https://www.unesco.org/creativity/es/2005-convention>
- Unesco. (2021). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. Suiza.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa.locale=es
- Urrutia, L. (2020). *Concepciones de la diversidad cultural en estudiantes de grado segundo de educación básica primaria*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de

Pereira]. Colombia.

<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/49f053f7-fd58-4d49-8cbc-a20e603d6f56/content>

Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es.

Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 11, 67–76.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>

Zapata, B., & Quintero, M. A. (2010). Canta y lee. Material didáctico para incrementar la comprensión de lectura a través de la música venezolana, en la primera etapa de educación básica. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 9-46.

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200001&lang=es

Zúñiga Castaño, J. (2018). *Diseño de secuencia didáctica para el mejoramiento de la lectura crítica en estudiantes del grado octavo del Liceo Juvenil Bilingual School de la ciudad de Guadalajara de Buga*. [Tesis de licenciatura, Universidad del Valle].

Colombia. <https://hdl.handle.net/10893/21763>

Anexos

Anexo 1. Formato de entrevista para mediadores de lectura

Entrevista

Estimado participante, gracias por colaborar en esta investigación, la cual está siendo llevada a cabo como parte del trabajo de grado de Nicolt Andrea Landazuri Chocó en la Universidad del Valle. El propósito de esta investigación es identificar, explorar y comprender las necesidades específicas sobre los procesos de lectura en los contextos meta donde se espera que sea aplicado el recurso didáctico. Para ello, se recogerá información con los principales mediadores de procesos de lectura: Bibliotecarios, docentes y gestores comunitarios. Debido a que su experiencia y conocimientos son fundamentales para entender mejor los procesos de lectura, las consideraciones sobre el uso del material didáctico y la diversidad cultural en la enseñanza. Todas las respuestas serán tratadas de manera confidencial. Para mayor información contactarse al correo: nicolt.landazuri@correounivalle.edu.co

Preguntas demográficas

- Nombre:
- Rol en la Institución/Biblioteca:
- ¿Cuál es su formación profesional?
- ¿Cuántos años de experiencia tiene?
- ¿Años de trabajo comunitario? Si tiene.

Lectura

- ¿Cómo definiría los principales retos que enfrentan los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectura?
- ¿Cómo integra la diversidad cultural en las actividades de lectura y escritura?
- ¿Qué estrategias o metodologías considera más efectivas para fomentar la comprensión lectora en sus estudiantes?

Diversidad cultural

- ¿Qué desafíos encuentra al trabajar con estudiantes provenientes de diferentes contextos culturales o lingüísticos?
- ¿Considera importante adaptar sus métodos de enseñanza de la lectura para abordar las diferentes necesidades de los estudiantes?
- ¿Hay algún otro comentario o información que te gustaría compartir sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de la pluriculturalidad?

Anexo 2. Formato rúbrica de evaluación

● Rúbrica de Evaluación

Rúbrica de Evaluación		
Título:		
Criterios de Evaluación:		Niveles de Desempeño:
Pertinencia:	¿El material didáctico aborda de manera efectiva la diversidad en el aula?	
	¿El contenido del material está diseñado para mejorar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes?	
	¿El material se adapta a las necesidades y características de los estudiantes de educación básica y las sesiones de biblioteca en el aula?	
Coherencia:	¿Las actividades propuestas están alineadas con los objetivos de promover la diversidad cultural y mejorar las competencias de lectura y escritura?	
	¿La estructura del material y la secuencia de actividades son claras y lógicas?	
Claridad:	¿Las instrucciones y materiales del material son claros y accesibles para los docentes de educación básica y bibliotecarios, facilitando su comprensión y aplicación?	

	¿El lenguaje utilizado es accesible para el público objetivo y evita jergas o términos técnicos difíciles de comprender?	
Comentarios y sugerencias:		

Fuente. Elaboración propia

Niveles de Desempeño:

Excelente (4): El material es altamente pertinente, coherente y claro. Cumple con todos los criterios de manera excepcional y supera las expectativas.

Bueno (3): El material es pertinente, coherente y claro en su mayoría. Cumple con la mayoría de los criterios de manera satisfactoria.

Aceptable (2): El material cumple con algunos aspectos de pertinencia, coherencia y claridad, pero necesita mejoras significativas.

Insuficiente (1): El material carece de pertinencia, coherencia y/o claridad en su diseño y contenido.

Anexo 3. Tabla principios del DUA

Principio I. Ofrecer diversas modalidades de representación	
PAUTA 1. Proporcionar diferentes opciones para la percepción	Modos de implementación
1.1 Proporcionar flexibilidad en la presentación de información	• Tamaño de texto/fuente • Contraste entre fondo, texto e imágenes • Uso del color para enfatizar información • Control de volumen/velocidad de sonido
1.2 Ofrecer alternativas en la presentación de información auditiva.	• Diagramas y gráficos • Transcripciones escritas de contenido audiovisual • Indicadores visuales • Descripciones verbales
1.3 Proporcionar alternativas en la presentación de información visual	• Descripciones verbales de imágenes, gráficos y vídeos • Conversión de texto digital (PDF) a audio
PAUTA 2. Ofrecer diversas opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos	Modos de implementación
2.1 Aclarar el vocabulario y los símbolos	• Enseñar el vocabulario y los símbolos • Describir los símbolos gráficamente en texto • Integrar apoyos para vocabulario/símbolos/detalles desconocidos dentro del texto
2.2 Clarificar la estructura y sintaxis	• Resaltar relaciones entre elementos, como en mapas conceptuales • Conectar con estructuras previas • Destacar palabras clave en un texto
2.3 Facilitar la decodificación de textos y símbolos	• Crear listas de términos clave • Acompañar texto digital con grabaciones de docentes pregrabadas
2.5 Ilustrar a través de diversos medios	• Representar conceptos clave en formas alternativas al texto, como imágenes, vídeos, material físico/manipulable, etc. • Mostrar las relaciones entre el texto y la representación
Pauta 3. Proporcionar opciones para la comprensión	Modos de implementación
3.1 Activar o aprovechar conocimientos previos	• Reforzar ideas previas ya adquiridas y utilizar diversos recursos visuales para relacionar conceptos.
3.2 Resaltar patrones, características clave, ideas	• Emplear esquemas para destacar las ideas

principales y sus relaciones	esenciales, acompañándose con ejemplos ilustrativos
3.3 Facilitar el procesamiento, visualización y manipulación de la información	● Presentar los conceptos de forma gradual y en pequeñas unidades, evitando la sobrecarga informativa.
3.4 Promover la transferencia y la generalización de la información	● Proporcionar apoyos para conectar la nueva información con el conocimiento previo, facilitando así la transferencia y la aplicación de los conceptos aprendidos ● Dar instrucciones detalladas paso a paso e instruir gradualmente
PRINCIPIO II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	
PAUTA 4. Brindar opciones para la interacción física	Modos de implementación
4.1 Variedad en métodos de respuesta y navegación	● Ofrecer distintas formas de interactuar con el contenido ● Alternativas en ritmo, plazos y habilidades motoras para interactuar con los materiales ● Diversidad en las formas de interacción física con los materiales
4.2 Mejorar el acceso a herramientas, productos y tecnologías de apoyo	● Proporcionar ayudas para garantizar el uso efectivo de las herramientas de asistencia, asegurando que ni las tecnologías ni el currículo presenten barreras ● Utilización de software accesible
PAUTA 5. Proporcionar opciones para la expresión y comunicación	Modos de implementación
5.1 Ofrecer diversos medios para que los individuos se expresen y se comuniquen	● Redactar o componer utilizando una variedad de medios y aplicar diferentes estrategias para resolver problemas ● Utilizar medios sociales y herramientas web interactivas
5.2 Utilizar una variedad de herramientas para la construcción y composición	● correctores gramaticales, apps, materiales virtuales, software convertidor de texto a voz, etc. ● Ofrecer herramientas gráficas, aplicaciones, materiales virtuales y manipulativos
5.3 Desarrollar la fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución	● Proveer opciones para que los alumnos alcancen un dominio máximo en diferentes competencias. ● Proporcionar diversos tipos de retroalimentación y ejemplos de soluciones novedosas a problemas reales
6.1 Ayudar a establecer metas adecuadas	● Incluyendo estimaciones de esfuerzo y recursos, pautas y listas de verificación, y visualización de objetivos
6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de	● Recordatorios para detenerse y reflexionar,

estrategias	llamadas para mostrar y explicar el trabajo, incitar a pensar en voz alta, y pautas para desglosar metas a corto plazo
6.3 Facilitar la gestión de información y recursos	Organizadores para mantener la información organizada como organizadores gráficos, instrumentos de recolección de información, toma de notas
6.4 Mejorar el seguimiento del progreso	Retroalimentación formativa, mediante preguntas de reflexión, autoevaluación, listas/matrices de evaluación, ejemplos de prácticas, y coevaluación
PRINCIPIO III. Proporcionar múltiples formas de implicación	
PAUTA 7. Proporcionar opciones para captar el interés	Modos de implementación
7.1 Favorecer la elección individual y la autonomía	Dar opciones a los alumnos para tomar decisiones, ejemplo: la participación de los alumnos en el diseño de actividades y tareas
7.2 Maximizar la relevancia, el valor y la autenticidad	- Variar actividades contextualizarlas en la vida real y en los intereses individuales, culturalmente sensibles y significativas y respetuosas de la diversidad - Fomentar la participación activa, la exploración y la experimentación
7.3 Manejar las distracciones e inseguridad	Crear un entorno de apoyo y aceptación en el aula, ofreciendo opciones que reduzcan la incertidumbre, la sensación de inseguridad, las percepciones amenazantes y las distracciones
PAUTA 8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	Modos de implementación
8.1 Resaltar la relevancia de metas y objetivos	- Hacer que los estudiantes formulen o replanteen sus objetivos. - Usar herramientas de gestión del tiempo. - Proporcionar indicaciones para visualizar resultados esperados
8.2 Variar las demandas y los recursos	- Establecer tareas con diferentes niveles de dificultad - Ofrecer variedad en propuestas y recursos - Énfasis en el proceso en lugar de competición
8.3 Fomentar la colaboración y la comunicación	- Crear grupos de trabajo con objetivos y roles claros - Establecer expectativas claras para el trabajo en grupo
PAUTA 9. Proporcionar opciones para la autorregulación	Modos de implementación

9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación	● Realizar actividades de autorreflexión e identificación de objetivos.
9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar problemas cotidianos	● Ofrecer modelos, apoyos y feedback para gestionar la frustración y buscar apoyo ● Utilizar modelos reales para enseñar habilidades de afrontamiento de problemas
9.3 Propiciar la autoevaluación y la reflexión	● Proveer modelos y herramientas para recopilar información sobre conductas propias. ● Favorecer el reconocimiento de progresos de manera clara y oportuna.

Tabla adaptada de Zubillaga del Río. (2018)

Anexo 4. Síntesis de sesiones y actividades en la secuencia

Sesión 1

Momento: inicial

Nombre: ¡Alistemos las maletas!

Objetivo: Contextualizar a los estudiantes acerca de la secuencia.

Actividades:

- Dinámica me voy de viaje
- Contextualización de la secuencia
- Introducción a la metáfora
- Elaboración de los documentos de viaje
- Reflexión final

Sesión 2

Momento: individual

Nombre: ¿Quién soy?

Objetivo: Comprender el concepto de autobiografía y ser consciente de la historia personal, orígenes y por tanto de sus raíces.

Actividades:

- Dinámica ¿quién soy?
- Explicación autobiografía
- Elaboración de la ficha personal
- Reflexión final

Sesión 3

Momento: individual

Nombre: Nuestra vida en palabras

Objetivo: Fortalecer los procesos identitarios elaborando una autobiografía.

Actividades:

- Rompehielos llamado “Adivín adivinanza”
- Realizar autobiografía
- Realizar línea del tiempo
- Juego “CronoQuiz”
- Reflexión final

Sesión 4

Momento: central

Nombre: ¿Quiénes somos?

Objetivo: Explorar la diversidad cultural a través de la lectura y la escritura de cuentos.

Actividades:

- Lectura del cuento “Juul”
- Actividad de escritura breve
- Lectura del cuento corto “Nuestra piel Arcoíris”
- Cartas de aprecio
- Reflexión final

Sesión 5

Momento: central

Nombre: un saludo a nuestras etnias

Objetivo: Conocer la diversidad étnica de Colombia y fomentar el respeto y la inclusión hacia todas las etnias.

Actividades:

- Ver historia de las diferentes etnias del país
- Realizar mapa mental de las culturas
- Reflexión final
- Juego interactivo: deben rellenar con la palabra faltante.

Sesión 6

Momento: central

Nombre: Letras africanas

Objetivo: Incentivar a los niños a la lectura comprensiva de textos de literatura afrocolombiana.

Actividades:

- Actividad de contextualización: video sobre la diversidad y la melanina
- Lectura de cuentos: Cuento de la historia de los afrocolombianos por el “Capitán Afroventura” y leer cuento “Niña bonita”
- Crear cuento
- Evaluación interactiva
- Reflexión final

Sesión 7

Momento: central

Nombre: Bailemos hasta el cielo

Objetivo: Conocer los géneros y manifestaciones musicales de los diferentes grupos étnicos del país.

Actividades:

- Explicación de los géneros de las diferentes regiones del país. Escuchar canciones representativas.
- Juego evaluativo: Escuchar canción e identificar al género, cultura o región que pertenece
- Realizar una manualidad: Instrumentos africanos.
- Reflexión final

Sesión 8

Momento: central

Nombre: Descubriendo la diversidad a través de la poesía

Objetivo: Fomentar la apreciación y comprensión de la diversidad cultural a través de la lectura y escritura de poemas de diferentes culturas.

Actividades:

- Lectura y análisis de poemas de diferentes culturas.
- Exploración de la diversidad de formas poéticas.
- Actividad: Escribir poemas inspirados en la naturaleza y la diversidad cultural
- Reflexión final
- Gamificación: Juego de arrastrar el símbolo cultural al significado correspondiente

Sesión 9

Momento: central

Nombre: La magia de los mitos y leyendas

Objetivo: Apreciar la diversidad cultural al fomentar la lectura de los mitos y leyendas.

Actividades:

- Lectura de mitos y leyendas de diversas culturas.
- Comparación de mitos y leyendas similares en diferentes culturas
- Crear un mito o leyenda colombiano acerca de alguna de las culturas trabajadas
- Creación de un mural con representaciones de los mitos y leyendas
- Reflexión final

Sesión 10

Momento: central

Nombre: Cartas que cruzan fronteras

Objetivo: Fomentar el intercambio intercultural y la comprensión de diferentes perspectivas a través de la escritura de cartas.

Actividades:

- Dinámica: los carteros preguntones
- Presentación del género epistolar y sus características
- escribir cartas que cruzan fronteras
- Reflexión final

Sesión 11

Momento: final

Nombre: mosaico de culturas

Objetivo: Culminar el proceso de aprendizaje sobre la diversidad cultural, integrando los conocimientos y experiencias adquiridas a lo largo de las sesiones anteriores.

Actividades:

- Dinámica de inicio “Llegue del viaje y traje.... a mis compañeros”
- Creación de arte alusivo a la diversidad cultural de forma libre
- Compartir las creaciones
- Elaboración de producto final: “Álbum de los recuerdos”
- Síntesis de los aprendizajes clave y la importancia de la diversidad cultural
- Reflexión sobre el impacto personal y social del aprendizaje sobre la diversidad cultural
- Cierre

Anexo 5. Ejemplos de producciones de estudiantes de tercero y quinto que participaron en la implementación inicial de la propuesta didáctica.

- Sesión: "Mi biografía"
- Grado: 5°

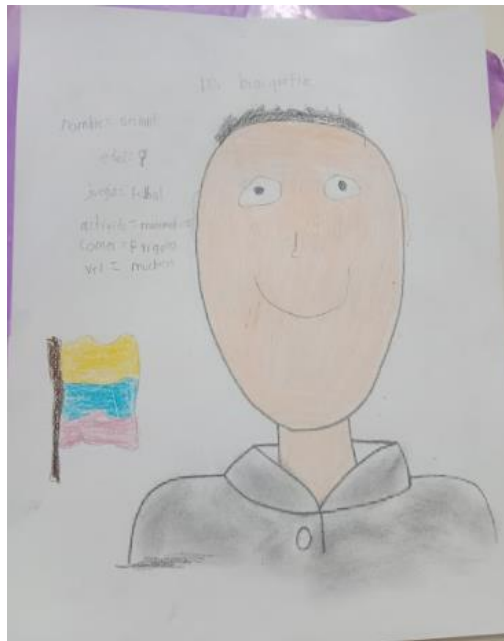
Biografía

Hola mi nombre es
Coba nací en Cali, 2012 30 junio al
confesalca cuando era pequeña me
gustaba q' me yebaran al parg' q
peinar a mis mascotas crecí y no me
daba cuenta q me iban dejando de guetr
ese luego empeze a jugar a las muñecas
y a peynorlas y arreglarlas siempre jugaba
sola o con la niña de al lado, luego
crecí mas y como se escapa mi perro me
dieron una perrita q amo q dira todo por
ella tuvo 5 paritos eran lobos siberianos como
mi perra, todos los vendieron y me sento
triste, al tiempo todo se me olvido
al tiempo cuando te-nia unos 6 me gusta
ba acer videos, tengo muchas mas cosas
para contar pero en estos tiempos tengo
10 años ya casi cumpla 11 y de pronto
nede en otra oja otra mas larga y por
sierto amo la natacion y boy a ser biologa marin





- Sesión: "Mi biografía"
- Grado: 3°



- Sesión: "Niña bonita"

- Grado: 3°

¿de qué trata el cuento?

-¿cómo quería volverse el conejo?

-¿por qué el conejo quería casarse?

-¿por qué el conejo no podía ser negro como la niña bonita?

solución

1. era de una niña bonita de color de la piel negro brillante y el conejo se quería convertir en negro brillante

2. se quería volver negro

3. para tener una hija negra

4. porque él nació de una familia blanca



(cuento Niña bonita)

¿De qué trata el cuento? de que una niña era negra y tenía un amigo conejo y él le decía a la niña que quería tener ella para poder ser negra y ella siempre le inventaba cosas que decía que ella tomaba café mucho y él fue y solo mismo y y se la pasó en el vacío así como chich:

¿cómo quería volverse el conejo? negro

¿por qué el conejo quería casarse? por que él quería tener hijos negrito como la niña bonita

¿por qué el conejo no podía ser

negro como la niña bonita

por que él era un conejo y ella era una niña humana

- Sesión: "Hermano Araña, hermano Tigre y el almuerzo de mantequilla"
- Grado: 3º

presentados
¿cuán?

Alison Pacheco
Mariana Castro

Preguntas:

- 1 Cuantos personajes habian en el cuento.
- 2 Que comida tenia para el almuerzo.
- 3 Quien se comio el almuerzo.
- 4 Como era la actitud de los personajes
- 5 Crees que el hermano araña actuó bien
- 6 Escribe un final alternativo para la historia.

Resolver

- 1 habian dos personajes en el cuento: llamados tigre y araña
- 2 mantequilla habia de almuerzo
- 3 la araña se lo habia comido.
- 4 eran normales y la araña simpática
- 5 no actuó bien con el hermano tigre.
- 6 que la araña dijera la verdad al tigre y no untara la mantequilla en la boca.

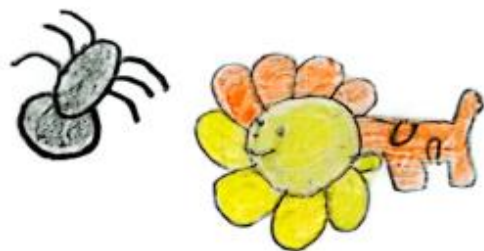




Pre Puntas Dict 50 F. 9

Cuento: Hermano Araña, hermano Tibre y el almuerzo de mantequilla.

- 1 ¿Cuántos personajes había en el cuento? R/ 2
- 2 ¿Qué comida tenían para el almuerzo? R/ la mantequilla
- 3 ¿Quién se comió el almuerzo? R/ la Araña
- 4 ¿Cómo era la actitud de los personajes? R/ cansones
- 5 ¿Crees que el hermano araña actuó bien? R/ no se portó bien
- 6 Escribe un final alternativo para la historia.



Hermano Araña, hermano Tibre y el almuerzo de mantequilla los dos se pusieron de acuerdo de si ir a la tienda a comprar una mantequilla y lo repartieron entre los dos y al fin

- Sesión: “Hermano Araña, hermano Tigre y el almuerzo de mantequilla”
- Grado: 5°

Hermano araña, hermano Tigre, y el almuerzo de mantequilla

1. ¿Cuántos personajes abían en el cuento?
2. ¿Quién se comió el almuerzo?
3. ¿Cómo era la actitud de los personajes?
4. ¿Pienzas que la actitud del hermano araña fue la correcta?
5. ¿Escribe un final alternativo para la historia?

R1// la araña aprobechada y el tigre inocente

R2// la araña y si fuese poco no admitio y le mintio al tigre inocente

R3// la araña aprobechada astuta mentirosa y abispada el tigre trabajador noble inocente y inocente

R4// fue mentirosa no asepto ni admitio solo se aprobecho del tigre

R5// el tigre pregunto al hermano araña que si no se comio la mantequilla dijo que no y produjo que esperaran al sol y el que de balga mantequilla es el responsable pero el tigre se durmió y la araña aprobecho y le echo mantequilla al tigre despierto el tigre y la araña le dijo mira que sale de tu cuerpo y salia mantequilla pero el tigre bio las patas de la araña que le salia mantequilla y el tigre se dio cuenta y le dijo me ensañas te haora te tora comprar más y de un gruñido mando la araña a bolar fin

"Hermano Araña, hermano Tigre y el almuerzo de mantequilla"

- ① ¿Cuántos personajes habían en el cuento? P/12 el tigre y la araña
- ② ¿Cómo se comió el almuerzo?
R/ La araña por que decía los supuestos nombres
de los niños, lo de arrojarse a cabo, lo del medio se arrojó, todo
el tigre era traidor y incrédulo.
- ③ ¿Cómo era la actitud de los personajes?
La araña era... mentiroso y egoísta.
- ④ ¿Piensas que la actitud de el hermano araña fue correcta?
No por que era mentiroso y egoísta.
tiene que ser sincero, honesto y compartir.
- ⑤ Escribe un final alternativo para la historia ¡se creativo!

Había una araña y un tigre
Y había una mantequilla en las
ventanas y oía tan delicioso
que llevo el olor a la cueva
de los hermanos pero había una
sola y se le ocurrió jugarla
pero la araña era tan egoísta que
se la comió ella sola el tigre
se dio cuenta pero la perdono
por que todos comemos enures.

Fin

- Instrumento musical elaborado con los estudiantes.

