

Situaciones de aprendizaje que fomentan la comprensión lectora en Educación Infantil y Primaria: una mirada desde el Diseño Universal para el Aprendizaje

Learning Situations that Foster Reading Comprehension in Early Childhood and Primary Education: A Perspective from Universal Design for Learning

MERCÉ BARRERA CIURANA

MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA. PERSONAL INVESTIGADOR EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSITAT JAUME I

AIDA SANAHUJA RIBÉS

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA PERMANENTE LABORAL EN LA UNIVERSITAT JAUME I

SERGIO SÁNCHEZ FUENTES

DOCTOR EN EDUCACIÓN. PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD EN LA UNIVER. AUTÓNOMA DE MADRID

Resumen

Este artículo presenta prácticas de aula desarrolladas en una escuela rural de la provincia de Castellón (España), para fomentar la comprensión lectora en Educación Infantil y Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se analizan tres estrategias: tertulia literaria dialógica, apadrinamiento lector y *Leemos en pareja*, explorando su aplicación y relación con los principios del DUA. Los resultados evidencian beneficios significativos, como el aumento del compromiso del alumnado, el acceso equitativo a la información y la mejora de la enseñanza desde una perspectiva inclusiva, subrayando el potencial del DUA para transformar la práctica educativa en contextos diversos.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, educación inclusiva, tertulias literarias dialógicas, leemos en pareja, apadrinamiento lector.

Abstract

This article presents classroom practices implemented in a rural school in the province of Castellón (Spain) aimed at fostering reading comprehension in Early Childhood and Primary Education through the lens of Universal Design for Learning (UDL). Three strategies are analysed: dialogic literary gatherings, reading mentorship, and *We Read in Pairs (Leemos en pareja)*, exploring their implementation and alignment with the principles of UDL. The results show significant benefits, including increased student engagement, equitable access to information, and improvements in teaching from an inclusive perspective, highlighting the potential of UDL to transform educational practice in diverse contexts.

Key words: Universal Design for Learning, inclusive education, dialogic literary gatherings, *We Read in Pairs*, reading mentorship.

1. INTRODUCCIÓN

En las comunidades educativas contemporáneas, existe una creciente preocupación por fomentar el hábito lector en el alumnado, así como por potenciar la adquisición de competencias clave vinculadas a la comprensión y expresión, tanto oral como escrita (Camejo et al., 2018). Estas habilidades son esenciales para el desarrollo integral del individuo y su participación activa en las distintas etapas del sistema educativo (Álvarez-Porroa et al., 2022). Sin embargo, en la literatura todavía se debate cuáles son los métodos más efectivos para favorecer la adquisición de la comprensión lectora. En este contexto, estudios como el de Fonseca et al. (2019) coinciden en la necesidad de explicitar las habilidades y estrategias que facilitan dicho proceso, ya que su visibilización contribuye significativamente a la mejora de la comprensión lectora. Tal como señala el estudio mencionado, esta explicitación no solo beneficia al conjunto del estudiantado, sino que resulta especialmente significativo para aquel alumnado que enfrenta mayores dificultades en su proceso de aprendizaje. Por tanto, promover la comprensión lectora no debe limitarse al desarrollo de conocimientos instrumentales, sino que ha de abordarse desde una perspectiva inclusiva, que garantice oportunidades a todo el estudiantado para fortalecer sus competencias lectoras (Sanahuja, 2022).

En consonancia con lo anterior, numerosas investigaciones han demostrado que determinadas estrategias metodológicas no sólo favorecen la comprensión lectora, sino que también contribuyen al desarrollo de otras competencias clave, como la social y la cívica (Guzmán-Mora y Cózar-Cuesta, 2024). Entre estas prácticas destacan tres con especial relevancia en contextos inclusivos: las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), el apadrinamiento lector y el programa Leemos en pareja.

Las TLD se enmarcan en el enfoque del aprendizaje dialógico (García-Carrión et al., 2020), que promueve el diálogo igualitario como herramienta para el intercambio de ideas, la construcción colectiva del conocimiento y la valoración de la diversidad como motor de aprendizaje (Sanahuja, 2022). Por su parte, el *apadrinamiento lector* consiste en encuentros entre estudiantes de diferentes niveles educativos, donde los mayores acompañan a los más pequeños en actividades lectoras o dramatizaciones, fortaleciendo el vínculo afectivo, el gusto por la lectura y el sentido de comunidad (Álvarez-Rementeria et al., 2022; Sanahuja, 2023). Finalmente, el progra-

ma *Leemos en pareja*, desarrollado por el GRAI (Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals), tiene como finalidad mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita a través de la tutoría entre iguales. A partir de este se distribuye la figura del alumno o alumna tutor/a, quien prepara la actividad en casa junto a su familia, siguiendo una planificación estructurada (Duran et al., 2019; Flores, 2016). Posteriormente, en el aula, se lleva a cabo una sesión con su compañero o compañera tutorizado/a, que incluye distintas fases: actividades previas a la lectura, una primera, segunda y tercera lectura del texto, formulación de preguntas de comprensión y una fase final de evaluación.

A pesar de la efectividad de estas estrategias, el profesorado continúa enfrentando desafíos relacionados con la participación equitativa del alumnado y la adaptación de estas prácticas a contextos cada vez más diversos (Camejo et al., 2018; Ocampo, 2018). Esta realidad evidencia la necesidad de revisar y repensar las metodologías docentes desde un enfoque inclusivo que garantice el derecho a aprender de todo el alumnado, independientemente de sus características o necesidades (Barrera, 2023).

En ese sentido, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE) destaca la personalización del aprendizaje y el éxito de todo el alumnado como principios clave, y reconoce el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un eje fundamental para garantizar estos derechos. Específicamente en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, los principios del DUA están recogidos en la normativa educativa vigente en relación a la ordenación y las enseñanzas mínimas (RD 95/2022 y RD 157/2022, respectivamente), estableciéndose como referentes para la organización, metodología y currículo. Se subraya la atención personalizada, la inclusión, la no discriminación y la adaptación a las características del alumnado, especialmente en lo relativo a la comunicación, el lenguaje y la diversidad funcional (Barrera, 2023). Además, se promueve el diseño de situaciones de aprendizaje contextualizadas, retadoras y centradas en el alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, principios que refuerzan el enfoque del DUA en ambas etapas educativas (Sánchez-Fuentes, 2023).

El DUA se concreta en tres principios clave para la inclusión del alumnado, sustentado por promover diferentes formas para el compromiso del estu-

dante en su aprendizaje, para la representación de la información y para la acción y expresión de los aprendizajes (CAST, 2024). Este paradigma no solo pretende anticipar barreras en el aprendizaje a través de una planificación que considere la diversidad de estudiantes desde el inicio, sino que promueve prácticas educativas que se adaptan a los distintos ritmos, estilos e intereses del alumnado (Alba-Pastor, 2022). En este contexto, su aplicación en estrategias como las TLD, el apadrinamiento lector o la tutoría entre iguales resulta especialmente pertinente, ya que estas comparten valores fundamentales del paradigma: la participación activa, la cooperación, la accesibilidad y la personalización del proceso educativo (Halim et al., 2020).

Aunque algunos estudios ya vinculan las estrategias anteriormente mencionadas para el fomento de la comprensión lectora con la mirada inclusiva, según nuestro conocimiento, no existe mucha literatura que las relacione directamente con el DUA. Por ejemplo, el estudio de Sanahuja (2022), resalta los beneficios de la TLD no solo en la mejora de la competencia lectora, sino también en la convivencia escolar, la participación democrática y el respeto por la diversidad. Por tanto, esta estrategia metodológica ayuda a generar aprendizajes significativos en contextos diversos, fortaleciendo tanto el desarrollo académico como personal del alumnado, lo que se vincula directamente con la pauta sobre la capacidad emocional del alumnado que se integra en el principio de compromiso del DUA (Alba-Pastor, 2022; Sánchez-Fuentes, 2023). Por otra parte, el *apadrinamiento lector* ha sido resaltado como una metodología que promueve la inclusión educativa a partir de la comunicación intergeneracional y el vínculo con el contexto sociocomunitario (Sanahuja, 2023). Este aspecto guarda relación con la pauta sobre el esfuerzo y la persistencia del principio de compromiso al promover el sentido de pertenencia y comunidad (CAST, 2024). Asimismo, la tutoría entre iguales promovida a través del programa *Leemos en pareja* favorece el aprendizaje cooperativo y facilita dar respuesta a las distintas necesidades del alumnado (Moliner et al., 2015), fortaleciendo la personalización del aprendizaje siguiendo los ritmos propios de cada estudiante (Sanahuja et al., 2022). Estos aspectos también se promueven directamente en el principio de compromiso al respetar las diferentes identidades del alumnado (CAST, 2024).

Todas estas experiencias pueden alinearse con los principios del DUA, especialmente en los aspectos relacionados con el compromiso hacia el

aprendizaje, ya que apoyan prácticas que responden a la diversidad, fomentan la participación activa del alumnado y se adaptan a sus diferentes formas de aprender (Sanahuja, 2022; Sanahuja et al., 2022). No obstante, aún es necesario profundizar en la implementación de estos principios en situaciones de aula reales, más allá de su enfoque teórico, considerando siempre el contexto específico en el que se aplican (Sánchez-Fuentes y Duk, 2022). En línea con los anteriores autores, esta necesidad surge, en parte, debido a la falta de claridad sobre cómo llevarlos a la práctica, lo que genera inseguridad en el profesorado. Como resultado, han surgido tensiones dentro del cuerpo docente y críticas hacia el paradigma del DUA (Sánchez-Serrano, 2024).

Es fundamental superar estas tensiones, ya que la normativa vigente que regula la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y Primaria (Real Decreto 95/2022 y Real Decreto 157/2022) orienta al profesorado hacia el diseño de situaciones de aprendizaje que fomenten el desarrollo de competencias clave y específicas. Para lograrlo, resulta esencial incorporar los principios del DUA, ya que este enfoque flexible facilita la creación de condiciones y tiempos que permiten a los niños y niñas expresar su potencial y construir nuevos significados de manera inclusiva, respetando las distintas formas de aprender (Alba-Pastor, 2022). Este enfoque está estrechamente relacionado con las directrices de la legislación específica de la Comunidad Valenciana (DECRETO 100/2022 y DECRETO 106/2022), que establece que las situaciones de aprendizaje deben ser significativas, estimulantes y promover la exploración, la experimentación, así como el desarrollo de habilidades y conocimientos adecuados a cada etapa educativa. Además, deben fomentar la cooperación, la autorregulación y la resolución de conflictos, favoreciendo el trabajo en equipo y la empatía. En particular, en Educación Primaria, la normativa específica que las medidas organizativas, metodológicas y curriculares deben alinearse con los principios del DUA para garantizar una educación inclusiva que responda a las necesidades de todo el alumnado.

Teniendo en cuenta tanto el marco normativo vigente como la realidad experimentada por los docentes, resulta urgente explorar experiencias reales y sistematizadas que puedan servir como prácticas inspiradoras para llevar el DUA en las aulas, especialmente en lo que respecta a la promoción de la comprensión lectora. En este contexto, el objetivo de este estudio es

analizar cómo se implementan los principios del DUA en cuatro prácticas de aula que llevan a cabo tres estrategias metodológicas desarrolladas en una escuela rural de la Comunidad Valenciana (tertulia literaria dialógica, lectura en pareja y apadrinamiento lector) para fomentar la comprensión lectora en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

2. MÉTODO

El presente estudio es cualitativo con un carácter descriptivo (Miles y Huberman, 1994) al sistematizar las situaciones de aprendizaje descritas por el personal docente para el fomento de la comprensión lectora desde la mirada DUA. Este enfoque permite explorar desde las propias experiencias de las personas participantes cómo promueven la inclusión a través de enfoques metodológicos para la comprensión lectora.

2.1 Contexto y participantes

El presente trabajo se enmarca en el contexto de una escuela rural de la provincia de Castellón (España) y recoge las experiencias de maestras y maestros que participaron en un proceso de formación continua, dinamizado por las dos primeras autoras de este artículo. Esta formación tuvo como eje central la mejora de las prácticas docentes orientadas al desarrollo de la competencia lectora en las etapas de Educación Infantil y Primaria, tomando como referencia el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El proceso se desarrolló a lo largo del curso académico 2024/2025, con una duración total de 30 horas.

En él participaron 14 docentes (9 mujeres y 5 hombres). La distribución por especialidades de los participantes fue la siguiente: 4 maestros de Educación Infantil, 5 de Educación Primaria, una especialista de inglés, una de Audición y Lenguaje, una de Pedagogía Terapéutica, un especialista de Música y la orientadora del centro. El grupo docente presentaba variedad en cuanto a su antigüedad en el centro: mientras seis participantes eran incorporaciones recientes, dos de ellos sumaban más de diez años de experiencia en esa escuela. En lo referente a la experiencia profesional general, cuatro docentes (la mayoría en este aspecto) superaban los 20 años de carrera en la enseñanza, y el docente con menos años de experiencia contaba con 3 años en la profesión.

La iniciativa de formación partió del grupo de docentes participantes, quienes mostraron interés en aplicar una metodología de investigación-acción con el propósito de mejorar sus prácticas de aula dentro del marco de una educación inclusiva. Tras consensuar la propuesta formativa, se definieron los siguientes objetivos: a) Explorar diversas estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de la competencia lectora en el alumnado; b) Comprender los fundamentos teóricos y el marco de aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); y c) Iniciar un proceso de reflexión sistemática orientado a la mejora de la propia práctica docente. Para alcanzar estos objetivos, se organizaron cuatro sesiones presenciales en el centro educativo, cada una con una duración de dos horas (sumando un total de ocho horas), complementadas con 22 horas de trabajo autónomo dedicado a la implementación del proceso de investigación-acción en el aula.

La primera sesión sirvió como presentación del seminario y del grupo docente, e incluyó dinámicas para conocer percepciones sobre el DUA, además de una actividad colaborativa basada en lecturas previas sobre estrategias de comprensión lectora. La segunda sesión se centró en el aprendizaje vivencial de los principios del DUA a través de actividades prácticas organizadas en rincones (Sanahuja et al., 2024), y en la introducción de los instrumentos PlaniDUA y ReviDUA para la autoevaluación y mejora de las prácticas docentes (Barrera et al., 2023). Las sesiones tercera y cuarta se dedicaron a compartir experiencias en claustros pedagógicos, analizar propuestas de mejora y recoger impresiones del profesorado mediante dinámicas reflexivas. En conjunto, el seminario tuvo una duración total de 30 horas. De todo el proceso seguido a lo largo de la propuesta formativa, en el presente artículo únicamente se recogen las prácticas que el propio profesorado seleccionó, mejoró y presentó al resto del profesorado desde la perspectiva inclusiva del DUA.

2.2 Instrumentos de recogida de la información

Para la recogida de información se utilizó la técnica de la observación participante, una modalidad de investigación etnográfica que coloca a la persona investigadora en el centro de la comunidad objeto de estudio, interactuando directamente con ella (Angrosino, 2012). Las dos formadoras dinamizaron dos sesiones de análisis compartido de las prácticas

presentadas (lo que denominamos como claustros pedagógicos). Para ello, se estructuró el análisis en los siguientes momentos: o) Presentación y contextualización de la práctica docente a través del *ReviDUA*. 1) Las personas participantes en la sesión de análisis formulan alguna duda o piden aclaración sobre lo que se presenta y las personas que presentan su práctica responden. 2) Focalizando en las barreras detectadas en la propuesta didáctica (punto 5 *ReviDUA*), las personas participantes en la sesión de análisis formulan una propuesta de mejora sobre la práctica analizada. 3) Todo el personal docente participante valora las propuestas de mejora que extraen de la sesión respecto a las cuestiones de mejora. 4) La persona facilitadora hace una síntesis de las cuestiones y propuestas de mejora aportando alguna propuesta (resumen o recapitulación). 5) Las personas participantes en la sesión de análisis describen lo que extraen de la sesión (aprendizajes que han hecho durante la sesión). 6) Valoración del funcionamiento de la sesión. Las presentaciones de las prácticas presentadas por el personal docente describían el desarrollo de las estrategias metodológicas y su vinculación con el DUA. El personal docente se ayudó de presentaciones visuales para exponer al resto del claustro la práctica desempeñada. A partir de la observación se registraron notas de campo en torno a las cuestiones técnicas y contextuales de la práctica realizada, además de los elementos que reflejaban los principios y las pautas del DUA.

Cabe destacar que, por cuestiones éticas de la investigación, el personal docente firmó digitalmente un consentimiento informado para el uso y tratamiento de los datos con fines académicos.

2.3 Análisis de los datos

Con respecto al análisis de datos, se realizó un análisis de contenido en las notas de campo tomadas a lo largo de las presentaciones del personal docente del centro. Las notas de campo tienen como objetivo registrar por escrito todo lo que se percibe durante la observación para generar significados (Piñeiro, 2015). El análisis de las notas de campo siguió una lógica deductiva al categorizar los elementos descritos de las distintas situaciones planteadas de acuerdo con los principios y las pautas del marco de implementación del DUA en su versión más reciente (CAST, 2024).

3. RESULTADOS

En este apartado se muestran las prácticas que presentó el personal docente de la escuela rural y su vinculación con el DUA. Concretamente, las prácticas de aula desarrolladas fueron: una tertulia literaria dialógica, dos basadas en el apadrinamiento lector y una en Leemos en parej'.

3.1 Tertulia literaria dialógica

Las *tertulias literarias dialógicas* se desarrollan en 4.º de Educación Primaria, un grupo conformado por 13 estudiantes. La estrategia se ha implementado en cuatro sesiones de lengua castellana con el objetivo de promover la comunicación oral y desarrollar la capacidad de escucha y de hablar en público. En la *Tabla 1* se presenta la descripción de la práctica desde el marco del DUA (CAST, 2024).

Tabla 1
Análisis de Tertulias literarias dialógicas desde el DUA

DISEÑO DE MÚLTIPLES MEDIOS DE COMPROMISO	
Pautas	Análisis de la práctica desde el DUA
Opciones de diseño para la aceptación de intereses e identidades	Esta estrategia metodológica, al invitar al alumnado a identificar fragmentos de lectura que le resultaban de interés, fomentó el reconocimiento y la valoración de la diversidad de intereses e identidades, promoviendo un espacio de comunicación abierta y respetuosa.
Opciones de diseño para mantener el esfuerzo y la constancia	Para cultivar el esfuerzo y la constancia, la estrategia implementada incluyó la entrega de un cuaderno de seguimiento, en el cual se establecieron los objetivos de cada tertulia. En este cuaderno, el alumnado anotó las lecturas asignadas, eligió párrafos significativos y argumentó su elección. La estrategia también fomentó el sentido de pertenencia mediante la organización de las sesiones en círculo, donde cada uno formó parte de lo que ocurría en la sesión y pudo participar de forma equitativa. Además, la distribución del rol de moderación entre los estudiantes potenció su participación activa y valorizó sus aportes al aprendizaje colectivo.
Opciones de diseño para la capacidad emocional	Esta estrategia metodológica, al promover el diálogo reflexivo a partir de la lectura, permitió al alumnado establecer vínculos entre los fragmentos seleccionados y sus vivencias personales, lo que favoreció el desarrollo de la conciencia de sí mismo y de los demás, además de fomentar la empatía.

DISEÑO DE MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN	
Pautas	Análisis de la práctica desde el DUA
Opciones de diseño para la percepción	Con respecto a las opciones de percepción, no se identificaron consideraciones en la práctica.
Opciones de diseño para el idioma y los símbolos	En cuanto al idioma y los símbolos, en la práctica descrita no se encontraron consideraciones del DUA.
Diseñar opciones para el desarrollo de conocimiento	Esta estrategia metodológica potenció la transferencia y generalización de los aprendizajes, al facilitar la vinculación entre los conceptos extraídos de los fragmentos de lectura y su conexión con temáticas emergentes o experiencias personales y colectivas.
DISEÑO DE MÚLTIPLES MEDIOS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN	
Pautas	Análisis de la práctica desde el DUA
Diseñar opciones para la interacción	Por lo que respecta a las formas de interacción no se identificaron consideraciones en esta práctica.
Diseñar opciones para la expresión y la comunicación	Sobre las formas de acción y expresión no se observaron consideraciones en la práctica descrita.
Diseñar opciones para el desarrollo de estrategias	Uno de los aspectos que se abordaron para el desarrollo de las estrategias fue la mejora de la capacidad para controlar el propio progreso. Específicamente, el personal docente fomentó la autoevaluación del alumnado sobre su proceso de aprendizaje a partir de dianas de evaluación. También promovió la evaluación colectiva mediante una rúbrica centrada en el desarrollo de las sesiones. Todo ello favoreció un aumento en la reflexión del alumnado en torno a su desempeño y a sus propios avances en la comprensión lectora.

3.2 Apadrinamiento lector

El *apadrinamiento lector* se ha implementado en los cursos de 6.º de Educación Primaria y en Educación Infantil, en el aula de cinco años, promovido por el especialista de música, la especialista de inglés y la orientadora del centro. Esta se ha desarrollado en una sesión, aunque durante la fase previa de preparación se dedicaron de dos a tres sesiones por semana durante un mes. De igual modo, también se ha desarrollado en la etapa de Educación

Infantil, entre el alumnado de cinco años y tres años. El objetivo ha sido promover la expresión y comprensión oral y escrita, además de mejorar el vocabulario de inglés y favorecer la expresión vocal y la entonación del alumnado.

Tabla 2
Análisis del apadrinamiento lector desde el DUA

DISEÑO DE MÚLTIPLES MEDIOS DE COMPROMISO		
Pautas	Análisis de la práctica entre primaria-infantil desde el DUA	Análisis de la práctica en infantil desde el DUA
Opciones de diseño para la aceptación de intereses e identidades	Por cuanto a la aceptación de intereses e identidades, el personal docente propuso al alumnado de 6.º que crearan sus propios cuentos para contárselo al estudiantado de cinco años con la premisa de tener en cuenta aquellos aspectos que podían interesar al alumnado de infantil. Esto potenció la motivación y el compromiso del alumnado, quienes encontraron en la creación de cuentos una forma para expresar su creatividad.	En este caso, la pauta de aceptación de intereses e identidades se fomentaba al permitir al alumnado seleccionar los cuentos que contarían al grupo de infantil, con la opción de traerlos desde casa. Lo anterior incrementó la motivación del alumnado, al poder compartir con el resto cuentos de su propio entorno.
Opciones de diseño para mantener el esfuerzo y la constancia	En relación con el fomento del esfuerzo y la constancia, la iniciativa de apadrinamiento lector entre el alumnado de sexto grado y el de educación infantil ha proporcionado oportunidades de colaboración y aprendizaje colectivo. Esta experiencia ha permitido a ambos grupos disfrutar y aprender conjuntamente, desarrollando no solo habilidades de comprensión y expresión oral, sino también competencias sociales.	Sobre el esfuerzo y la constancia no se han identificado prácticas concretas.
Opciones de diseño para la capacidad emocional	La capacidad emocional se ha fomentado en el alumnado de 6.º curso mediante la creación de cuentos destinados a ser narrados posteriormente al estudiantado de infantil. El personal docente puso un énfasis especial en la adaptación de las historias a los intereses y necesidades del alumnado más pequeño, lo que exigía que los estudiantes de 6.º desarrollaran su empatía para comprender la importancia de personalizar la información para el alumnado más pequeño.	Con respecto a la capacidad emocional, el personal docente favorecía la reflexión tanto individual como colectiva al incorporar la autoevaluación del alumnado sobre su desempeño en las narraciones, así como la coevaluación mediante la puesta en común de dichas reflexiones con todo el grupo.

DISEÑO DE MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN		
Pautas	Análisis de la práctica entre primaria-infantil desde el DUA	Análisis de la práctica en infantil desde el DUA
Opciones de diseño para la percepción	Con respecto a las formas de percepción, los cuentos se realizaron a través de la plataforma Canva, lo que favoreció la incorporación de recursos audiovisuales que favorecían percibir la información a través de canales diversos, como audio, imágenes o texto. Además, el alumnado de 6.º llevó instrumentos musicales que acompañaron la narración de los cuentos, lo que no solo contribuyó a una mejora de la percepción de la información, sino también a mantener la atención en lo que estaba ocurriendo en la sesión. Por otra parte, a través de los cuentos el alumnado ha abordado la representación de diversas identidades para eliminar prejuicios, por ejemplo, creando un personaje femenino en el ámbito del fútbol, generalmente eclipsado por el género masculino.	En esta experiencia también se plantearon formas diversas para la representación de la información, dado que el alumnado de cinco años confeccionó materiales manipulativos para acompañar las narraciones orales. En algunos casos se utilizaban materiales elaborados por ellos mismos, en otros marionetas o materiales reciclados.
Opciones de diseño para el idioma y los símbolos	En cuanto al idioma y los símbolos utilizados, y dado que la propuesta surgió en colaboración con la especialista de inglés, el alumnado empleó las dos lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana para la narración del cuento. Además, se destacaron palabras clave en inglés con el objetivo de estimular el interés del alumnado más pequeño por esta lengua y favorecer un primer contacto significativo con ella.	Sobre el idioma y los símbolos no se promovieron estrategias específicas, aunque se expresó explícitamente el deseo de abordar este ámbito al ser infantil una etapa primordial para la adquisición de vocabulario.
Diseñar opciones para el desarrollo de conocimiento	Sobre el desarrollo de conocimientos no se identificaron consideraciones con la práctica descrita.	En relación con el desarrollo del conocimiento, el personal docente favorecía que el alumnado de cinco años ensayara las narraciones de los cuentos a través de representaciones teatrales, lo que les permitía meterse en el papel de manera motivadora y activa.

DISEÑO DE MÚLTIPLES MEDIOS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN		
Pautas	Análisis de la práctica entre primaria-infantil desde el DUA	Análisis de la práctica en infantil desde el DUA
Diseñar opciones para la interacción	En cuanto a las opciones para la interacción, el hecho de que el alumnado de 6.º llevara consigo diferentes materiales o instrumentos musicales favoreció que el alumnado de cinco años no solo escuchara los cuentos, sino que interactuara con elementos que favorecieran una comprensión más profunda de estos.	En relación con las formas de interacción, la incorporación de materiales en las narraciones permitió que cada alumno que narraba se pudiera implicar de diferentes formas, y que el alumnado de tres años pudiera manipular dichos materiales de acuerdo con sus preferencias o posibilidades.
Diseñar opciones para la expresión y la comunicación	Sobre las formas de expresión y comunicación, cabe destacar que el uso del Canva para la creación de los cuentos contribuyó a la creación de opciones diversas de expresión, por ejemplo, a partir de recursos visuales o auditivos.	Sobre las formas de acción y expresión no se identificaron consideraciones en la práctica descrita.
Diseñar opciones para el desarrollo de estrategias	Sobre el desarrollo de estrategias no se identificaron consideraciones en la práctica descrita.	En cuanto al desarrollo de estrategias no se han descrito consideraciones en la práctica presentada.

3.3 *Leemos en pareja*

Leemos en pareja se desarrolla en los cursos de 5.º y 6.º de Educación Primaria una sesión a la semana de 35 minutos. Se trata de una estrategia que favorece la mejora de la competencia lectora y del autoconcepto lector, así como el aprendizaje cooperativo entre el estudiantado.

Tabla 3
Análisis de Leemos en pareja desde el DUA

DISEÑO DE MÚLTIPLES MEDIOS DE COMPROMISO	
Pautas	Análisis de la práctica desde el DUA
Opciones de diseño para la aceptación de intereses e identidades	El personal docente del centro acogió los intereses e identidades del alumnado a través de la creación de textos con el apoyo de la inteligencia artificial ChatGPT, los cuales abordaron temáticas de su interés. Por ejemplo, uno de los textos generados trató el uso de los videojuegos, dado el interés del alumnado en dicha temática, abordándolo desde una perspectiva crítica.
Opciones de diseño para mantener el esfuerzo y la constancia	Para mantener el esfuerzo y la constancia, el personal docente agrupó al alumnado en parejas homogéneas que se mantuvieron a lo largo del curso. El sentido de esta agrupación residió en que, al tener niveles similares de competencia lectora, se fomentó la colaboración y el aprendizaje mutuo entre el alumnado, de modo que ninguno sintiera que estaba en un nivel superior o inferior al de otro compañero. Los roles de tutor y tutorizado fueron variando semanalmente, por lo que cada estudiante ejerció indistintamente ambos roles.
Opciones de diseño para la capacidad emocional	En lo que respecta a la capacidad emocional, el profesorado introdujo en estas sesiones la realización de un diario reflexivo para valorar la sesión, teniendo en cuenta aspectos como si se había realizado el trabajo previo, si era necesario modificar algún comportamiento del tutor o del tutorizado, cómo se habían sentido a lo largo del proceso, entre otros. Este diario permitió coevaluar las sesiones y detectar aspectos de mejora. Además, el personal docente utilizó también dianas de autoevaluación para comprobar qué había aprendido el alumnado y valorar la efectividad del programa <i>Leemos en Pareja</i> .
DISEÑO DE MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN	
Pautas	Análisis de la práctica desde el DUA
Opciones de diseño para la percepción	Con respecto a las formas de percepción, cabe destacar que los textos utilizados fueron acompañados de imágenes que guardaban cierta relación con el contenido. Esto fue valorado de forma diversa por el alumnado: mientras algunos agradecieron poder observar imágenes que les ayudaban a comprender mejor el texto, otros sintieron que estas condicionaban su imaginación. Por otra parte, también se tuvieron en cuenta otros aspectos para garantizar la comprensión de los textos, como el tamaño de la fuente o el uso de la negrita para resaltar palabras relevantes. Además, en el caso de una alumna en particular, se adaptó el texto, haciéndolo ligeramente más breve para facilitar su acceso.

Opciones de diseño para el idioma y los símbolos	En cuanto al idioma y los símbolos, para respaldar la comprensión de los textos, el personal docente puso a disposición del alumnado diccionarios con el fin de ayudarles a superar las dificultades encontradas. Asimismo, se fomentó la creación de un glosario con las palabras más relevantes o complejas. Con respecto a la comprensión y el respeto de los idiomas, las lecturas se realizaron en las dos lenguas cooficiales de la comunidad en la que se ubicaba el centro, el valenciano y el castellano, valorando ambas lenguas y favoreciendo su adquisición.
Diseñar opciones para el desarrollo de conocimiento	En relación con el desarrollo de conocimiento no se observaron consideraciones en la práctica.
DISEÑO DE MÚLTIPLES MEDIOS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN	
Pautas	Análisis de la práctica desde el DUA
Diseñar opciones para la interacción	Sobre las formas de interacción no se abordaron consideraciones en la práctica.
Diseñar opciones para la expresión y la comunicación	Relacionado con las opciones para la expresión y comunicación no aparecieron consideraciones en la práctica destacada.
Diseñar opciones para el desarrollo de estrategias	En relación con el desarrollo de estrategias, y en concreto con la capacidad para controlar el propio progreso, el profesorado observó sistemáticamente al alumnado y recogió información sobre las herramientas que este utilizaba para disponer de datos acerca de sus avances y poder realizar ajustes cuando fue necesario (como dianas, diarios, etc.). Por otro lado, aunque todavía no lo habían implementado, el personal docente se planteó la incorporación de pautas con los pasos a seguir durante el proceso, de manera que el alumnado pudiera consultarlas, marcar en qué punto se encontraba y tomar conciencia de sus progresos.

4. CONCLUSIONES

En este estudio se han presentado estrategias metodológicas desarrolladas por docentes de las etapas de infantil y primaria de un centro educativo para la comprensión lectora desde los principios del DUA. Aunque en la literatura el análisis de estas estrategias con un enfoque DUA está todavía en una fase incipiente, a raíz de las experiencias descritas pueden observarse ejemplos prácticos que promueven los diferentes principios de este paradigma educativo.

Específicamente, en relación con el principio de compromiso, todas las prácticas presentadas mostraron una vinculación significativa con este, al

fomentar diversas de sus pautas y consideraciones. Entre las prácticas desarrolladas por el personal docente destacan la incorporación de los intereses del alumnado en la selección de lecturas dentro del programa *Leemos en pareja*, la elaboración de cuadernos de seguimiento de las tareas en la tertulia literaria y el fomento del diálogo entre el alumnado mediante el apadrinamiento lector. Aunque tradicionalmente este principio ha sido uno de los menos presentes en las prácticas docentes, en el desarrollo de estas tres estrategias metodológicas se evidencia una conexión clara y significativa con él. Esta orientación coincide con lo planteado por diversos autores, quienes sostienen que estos enfoques no solo favorecen la adquisición de la comprensión lectora y escrita, sino que también contribuyen a la promoción de valores democráticos (Guzmán-Mora y Cózar-Cuesta, 2024; Sanahuja, 2022).

Por otro lado, sobre el principio de representación también se promueven algunas pautas y consideraciones, como el uso de recursos audiovisuales para los cuentos en el apadrinamiento lector o la creación de glosarios en el aula de palabras relevantes o complejas en ambas lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana en el desarrollo de *Leemos en pareja*, lo que favorece la adquisición de vocabulario y la integración de ambas lenguas. Sin embargo, con respecto a las dos primeras pautas de este principio no se encontraron situaciones concretas que promovieron la percepción o abordaran explícitamente aspectos sobre el idioma y los símbolos en la tertulia literaria dialógica. En ese sentido, algunas orientaciones prácticas que podrían fomentar la pauta sobre la percepción de la información en esta estrategia metodológica es acompañar las lecturas con otros formatos que favorezcan una mayor comprensión de la información, por ejemplo, a través de imágenes, animaciones u objetos clave que representan aspectos importantes de la lectura (CAST, 2024). En esta línea, para promover la pauta sobre el idioma y los símbolos podrían proporcionarse apoyos para palabras complejas a través de definiciones, traducciones o ilustraciones.

Con respecto al principio de acción y expresión, en las tertulias se fomentó la autoevaluación del alumnado por medio de las dianas de evaluación, aspecto que ayudó al alumnado a reflexionar sobre sus aprendizajes y a ser más conscientes de los mismos. Por otra parte, han fomentado la evaluación colectiva sobre el desarrollo de las sesiones para conocer la opinión del alumnado e incorporar mejoras de acuerdo con sus opiniones. En

el programa *Leemos en pareja* no se han identificado pautas sobre la interacción y la expresión y comunicación. Sin embargo, para el desarrollo de estrategias, el profesorado se planteó incorporar pautas sobre el proceso, de forma que el alumnado pudiera ser autónomo y seguir la tarea de forma adecuada con ese apoyo. Por otra parte, en el apadrinamiento lector se promovieron diferentes opciones de interacción por cuanto el alumnado que leía los cuentos traía consigo diferentes instrumentos musicales y recursos, de modo que el estudiantado de menor edad podía interactuar no solo escuchando el cuento sino también con los distintos recursos. Aunque se encontraron diferentes pautas, sería relevante explorar cómo se promueve el desarrollo de estrategias en las tres metodologías, además de buscar formas de interacción y expresión diferentes en las tertulias literarias dialógicas.

En conclusión, enmarcar las prácticas docentes desde el Diseño Universal para el Aprendizaje permite analizarlas desde una perspectiva inclusiva y coherente con la normativa vigente (Barrera, 2023). Este ejercicio, además de fortalecer la reflexión pedagógica, posibilita reconocer y compartir experiencias concretas que encarnan los principios del DUA, acercando el paradigma inclusivo a las diversas realidades educativas y generando referentes valiosos que pueden inspirar y transformar otras prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba-Pastor, C. (2022). Understanding inclusive education with the UDL. In C. Alba-Pastor (Coord.), *Teaching with all learners in mind. The Universal Design for Learning (UDL) model* (pp. 17-45). SM.
- Álvarez-Porroa, C. del P., Asencio García, I. A., Chipana Chipana, H., y Lapoint Montes, V. A. (2022). Revisión sistemática acerca de la comprensión lectora en la etapa escolar. *Sinergias Educativas*. <https://doi.org/10.37954/se.vi.214>
- Álvarez-Rementeria, M., Darretxe, L., y Arotegui-Barandica, I. (2022). El apadrinamiento lector como estrategia inclusiva en la escuela: fundamentos y claves para la implementación. *Mamakuna*, 18, 78-89. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/649/582>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (Vol. 3). Ediciones Morata.
- Barrera, M. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje: Una realidad en la legislación y un horizonte para la didáctica en la educación obligatoria. En V. Mo-

- reno Campos y F. J. Rodríguez Muñoz (Coords.), *Didáctica de los trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación* (pp. 15-32). Editorial Wanceulen.
- Barrera, M., Sanahuja Ribés, A., y Moliner García, O. (2024). Incorporación del DUA en la educación superior: La investigación-acción como estrategia de mejora de las prácticas docentes universitarias (Capítulo 98). En *Innovación Docente e Investigación en Educación: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. DYKINSON.
- Camejo, O., Sánchez, D., y Plasencia, D. (2018). La comprensión de textos: un reto en la Educación Primaria. *Revista Conrado*, 14(61), 82-88. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. [graphical organiser]. UDL guidelines. <http://udlguidelines.cast.org>
- Duran, D., Flores, M., Oller, M. y Ramírez, M. (2019) Reading in Pairs, description and results of a peer tutoring program for English as a foreign language. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(4), 303-317. <http://doi.org/10.1080/17501229.2018.1462370>
- Flores, M. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español. *Psicología Educativa*, 25, 91 - 99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- García-Carrión, R., López de Aguieta, G., Padrós, M., y Ramis-Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in Psychology*, 11,140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Guzmán-Mora, J., y Cózar-Cuesta, A. I. (2024). Enseñanza de Expresión Oral en la Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 75-96. <https://doi.org/10.6018/educatio.618851>
- Halim, N., Arif, M. M., y Supramaniam, K. (2020). Enhancing reading comprehension through metacognitive reading strategies and peer tutoring among Year 7 students at a home school centre. *Asian Journal of University Education*, 16(1). <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8981>
- Miles, M., y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Moliner, O., Moliner, L., Sanahuja, A. y Sanmateo, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 41-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504534>

- Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504534>
- Piñeiro, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, Especial 1, 80-89. <http://hdl.handle.net/2183/40024>
- Sanahuja, A. (2022). La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(EspecialII), 46-56. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4591>
- Sanahuja, A. (2023). Estudio de caso sobre la estrategia del apadrinamiento lector: Fomentando una educación inclusiva. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.342
- Sanahuja, A., Barrera, M., Márquez, C. y Yahari, H.D. (2024). *PractiDUA. Guía práctica para abordar el Diseño Universal para el Aprendizaje a través de rincones*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/596449.pdf>
- Sanahuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 109-124. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100109>
- Sánchez-Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado*. Narcea.
- Sánchez-Fuentes, S., y Duk, C. (2022). The Importance of the Environment. Universal Design for Contextualized Learning. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sánchez-Serrano, J. M. (2024). Walking the tightrope: An analysis of criticisms of the UDL model. *Estudios sobre Educación*, 46, 57-77. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Barrera Ciurana, M., Sanahuja Ribés, A., y Sánchez Fuentes, S. (2025). Situaciones de aprendizaje que fomentan la comprensión lectora en Educación Infantil y Primaria: una mirada desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (53), 31-49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17176656>