

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA SUPERAR LECTURA
CARENCIAL, SUSTITUCIÓN Y OMISIÓN, DE LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO AGUSTINA FERRO, SEDE EL
CARMEN, DEL MUNICIPIO DE OCAÑA, NORTE DE SANTANDER**

**CINDY KARINA RINCON CLARO
COD: 1091660262**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PAMPLONA, NORTE DE SANTANDER
2016**

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA SUPERAR LECTURA
CARENCIAL, SUSTITUCIÓN Y OMISIÓN, DE LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO AGUSTINA FERRO, SEDE EL
CARMEN, DEL MUNICIPIO DE OCAÑA, NORTE DE SANTANDER**

**CINDY KARINA RINCON CLARO
COD: 1091660262**

**Trabajo presentado como requisito para obtener el título de Licenciada en Pedagogía
Infantil**

**Director
SURGEY BOLIVIA
Magíster**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLNA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PAMPLONA, NORTE DE SANTANDER
2016**

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION	9
1. TITULO	11
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.3 OBJETIVOS	12
1.3.1 Objetivo General	12
1.3.2 Objetivos Específicos	12
1.4 JUSTIFICACION	12
1.5 DELIMITACIONES	13
1.5.1 Conceptual	13
1.5.2 Operativa	13
1.5.3 Temporal	13
1.5.4 Geográfica	13
2. MARCO REFERENCIAL	14
2.1 MARCO HISTÓRICO	14
2.1.1 Antecedentes a nivel internacional	14
2.1.2 Antecedentes a nivel nacional	15
2.1.3 Antecedentes a nivel local	15
2.2 MARCO TEÓRICO	16
2.3 MARCO CONTEXTUAL	18
2.4 MARCO CONCEPTUAL	19
2.4.1 Actividad Didáctica	19
2.4.2 La Lectura	20
2.4.2.1 Importancia de la Lectura	21
2.4.2.2 Enseñanza y Aprendizaje de la Lectura	22
2.4.2.3 El papel de la motivación en la Lectura	24
2.4.3 El Proceso de Escritura	25
2.4.3.1 Los pasos del proceso de escritura	25
2.4.3.1.1 Pre-Escritura	26
2.4.3.1.2 Borrador	27
2.4.3.1.3 Revisión	27
2.4.3.1.4 Corrección / Edición	27
2.4.3.2 Formas de lectura y escritura	27
2.4.3.3 Relaciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito	28
2.4.3.4 Dificultades en el desarrollo de la lecto-escritura y otros aprendizajes	29
2.4.3.4.1 El retraso lector	29
2.4.3.4.2 Dislexia o lectura carencial	29
2.4.3.5 Disgrafía	33
2.4.4 Programa de Intervención Pedagógica	34

2.5	MARCO LEGAL	36
3.	DISEÑO METODOLÓGICO	40
3.1	TIPO DE INVESTIGACION	40
3.2	POBLACIÓN	40
3.3	MUESTRA	40
3.4	TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	41
4.	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA SUPERAR DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO AGUSTINA FERRO, SEDE EL CARMEN, DEL MUNICIPIO DE OCAÑA, NORTE DE SANTANDER	42
4.1	PRESENTACIÓN	42
4.2	DIAGNÓSTICO INICIAL	42
4.2.1	Entrevista semiestructurada a docentes	42
4.2.2	Dificultades evidenciadas en el proceso lecto-escritor de los estudiantes	45
4.2.2.1	Dificultades evidenciadas en el proceso lector	45
4.2.2.2	Dificultades evidenciadas en el proceso de escritura	47
4.3	PLANEACIÓN	53
4.3.1	Guías didácticas que conforman el Programa de Intervención Pedagógica	54
4.3.1.1	Estructura	54
4.3.1.2	Propósitos de cada Guía Didáctica	54
4.3.1.3	Guías Didácticas implementadas	55
4.4	EVALUACIÓN	81
5	CONCLUSIONES	85
6.	RECOMENDACIONES	86
	BIBLIOGRAFÍA	87
	ANEXOS	90

LISTA DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1.	Diagnóstico inicial	49
Tabla 2.	Diagnóstico final	83

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Diagnóstico inicial (niños)	50
Figura 2. Diagnóstico inicial (niñas)	50
Figura 3. Diagnóstico final (niños)	84
Figura 4. Diagnóstico final (niñas)	84

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Métodos de enseñanza	43
Cuadro 2. Estrategias didácticas	44
Cuadro 3. Matriz de valoración para el diagnóstico inicial	49
Cuadro 4. El Proceso Lector	51
Cuadro 5. El Proceso de Escritura	52

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Entrevista a docentes sobre métodos de enseñanza de la lecto-escritura	91
Anexo B. Entrevista a docentes sobre estrategias didácticas	92
Anexo C. Formato del diario de campo	93
Anexo D. Evidencias fotográficas	94

INTRODUCCION

La escuela ha asumido el rol histórico de formar a los ciudadanos y dotarlos de las herramientas mínimas para abordar las problemáticas que su contexto social les plantea. El ritmo con el que aprenden dichos ciudadanos varía de uno a otro y el desarrollo de sus competencias así como la asimilación de las habilidades para utilizar adecuadamente las herramientas que la escuela le sugiere, depende de múltiples factores. Contribuir con la nivelación de dichas habilidades y el fortalecimiento de las competencias conexas es el reto de la escuela.

La lectura y la escritura son las herramientas por excelencia para el desempeño adecuado en la sociedad. Saber leer y escribir, son entonces las competencias fundamentales para que el futuro ciudadano pueda insertarse activa y creativamente en los procesos productivos de su entorno social.

Los niños con un proceso lecto-escritor débil o con fracturas evidentes, tienden a sentirse relegados en el proceso de aprendizaje en el aula, lo cual ocasiona serios problemas de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento, por lo que detectar de manera temprana las dificultades que se presentan en dicho proceso, es una responsabilidad ineludible de la escuela y sus docentes.

Para el caso particular de los niños de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, existe una coyuntura propicia para que el proceso lecto-escritor se fortalezca. Los docentes del grado en mención han detectado los estudiantes que tienen dificultades en dicho proceso y se han propuesto implementar todas las estrategias posibles para que dichos niños puedan superar tales dificultades. La presente propuesta se sugiere como alternativa de solución a la problemática evidenciada en el grado, para intentar contribuir desde la pedagogía con la búsqueda de soluciones a la misma. Para ello, se proponen una serie de actividades, que conforman un Programa de Intervención Pedagógica, cuya estructura es sencilla y práctica, con las cuales se busca permitirles a los estudiantes del grado en mención, fortalecer sus competencias lecto-escritoras.

En cuanto al texto que recoge la investigación realizada, éste se estructuró de la siguiente manera: en el primer capítulo, se plantea el problema evidenciado, los objetivos, la justificación y las delimitaciones de la propuesta planteada.

En el segundo capítulo, se muestra el Marco Referencial. En él se justifica la afirmación de que el Programa de Intervención Pedagógica propuesto permite superar las dificultades que se evidencien en el proceso lecto-escritor en los niños de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen.

En el tercer capítulo, se aborda el diseño metodológico propuesto para la realización de la investigación.

En el cuarto capítulo, se muestra el diagnóstico situacional construido a partir de la aplicación de la encuesta a los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa mencionada.

En el quinto capítulo, se fundamenta el Programa de Intervención Pedagógica diseñado, sus características y la estructura del mismo. En este capítulo, se propone dicho programa como una posible solución a la problemática encontrada.

Finalmente, el sexto y séptimo capítulos, recogen las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA SUPERAR LECTURA CARENCIAL, SUSTITUCIÓN Y OMISIÓN, DE LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO AGUSTINA FERRO, SEDE EL CARMEN, DEL MUNICIPIO DE OCAÑA, NORTE DE SANTANDER

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las preocupaciones más recurrentes en los docentes de primer grado, es que el niño aprenda a leer y escribir correctamente. Esta preocupación de los profesores del grado en mención se sustenta en la necesidad de que los niños adquieran las habilidades necesarias para enfrentar los retos que su entorno les plantee, habida cuenta de que el proceso lecto - escritor, es fundamental para aprender a analizar, argumentar y proponer soluciones adecuadas a dichos problemas; por lo que iniciar a un niño en la lectura debe ser una actividad de sumo cuidado y con la máxima disciplina.

Para el caso particular de los docentes de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, Sede El Carmen, se evidencia la misma preocupación, toda vez que en el Autoevaluación institucional¹ y en el Plan de Mejoramiento Institucional², han dejado consignada la preocupación por las dificultades detectadas en los niños de primer grado en relación con las competencias relacionadas con el proceso lecto-escritor y la necesidad de fortalecerlas, a través del enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas, mediante la implementación de estrategias didácticas innovadoras que partan de un diagnóstico claro y detallado de las falencias que en dicho proceso, presentan los niños del grado en mención.

Los docentes de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, afirman en la Autoevaluación Institucional, que no se han implementado las actividades adecuadas para el diagnóstico y prevención de las dificultades asociadas al proceso lecto - escritor, debido al desconocimiento de algunas de ellas, por lo que muchas veces no han sabido cómo trabajar con los niños que las presentan.

Lo anterior, ha derivado en que, según los mismos docentes, aquellos estudiantes con dificultades específicas relacionadas con el proceso lecto – escritor, sean tratados como si no las presentaran, lo cual puede traer consecuencias graves para la formación de los mismos y para su desempeño académico en las áreas que contempla el Plan de Estudios Institucional, para el grado primero y los demás grados ofertados en la institución. Ante esta debilidad, proponen en el Plan de Mejoramiento Institucional, implementar estrategias

¹ Colegio Agustina Ferro. Autoevaluación Institucional, Gestión Académica. Ocaña: Colegio Agustina Ferro, 2015.

² Colegio Agustina Ferro. Plan de Mejoramiento Institucional 2015-2018, Gestión Académica. Ocaña: Colegio Agustina Ferro, 2015.

de tipo didáctico para superar las dificultades de lectura y escritura evidenciadas en los niños de primer grado de la sede El Carmen de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro.

1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA

¿Qué actividades didácticas se pueden implementar para superar las dificultades evidenciadas en los procesos de lectura y escritura en los niños de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, Norte de Santander?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 General. Diseñar e implementar un Programa de Intervención Pedagógica para superar las dificultades evidenciadas en los procesos de lectura y escritura en los niños de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, Norte de Santander.

1.3.2 Específicos. Se proponen los siguientes:

Elaborar un diagnóstico para detectar las dificultades relacionadas con los procesos de lectura y escritura en los niños de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, Norte de Santander.

Desarrollar las guías didácticas diseñadas para superar las dificultades detectadas en el diagnóstico.

Evaluar el nivel de superación de las dificultades evidenciadas en los procesos de lectura y escritura en los niños de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, Norte de Santander.

1.4 JUSTIFICACION

Dado que la escuela ha asumido el reto de formar, al igual que otras instituciones, de manera integral al individuo para que pueda desempeñarse eficientemente en sociedad, tiene el compromiso ineludible de habilitar en él, las herramientas necesarias para que dicho cometido se cumpla a cabalidad, por lo que los actores del acto educativo deben implementar estrategias que la ayuden a alcanzar las metas de formación que se haya propuesto.

El proceso lecto-escritor es, quizá, una de las actividades humanas más interesantes. La lectura y la escritura a cualquier edad, son una fuente de creatividad, promueven el disfrute individual y colectivo y se constituyen en la clave del aprendizaje escolar. No existe otra actividad similar que los estudiantes puedan realizar en el ámbito escolar que despierte tantas sensaciones en ellos y les genere tantos beneficios; tal vez por ello, el Ministerio de

Educación Nacional promueve de manera fundamental el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes, concibiéndolas como herramientas clave para el desarrollo de los mismos.

El Programa de Intervención Pedagógica propuesto, contiene las actividades didácticas que se espera, contribuyan con la superación de las dificultades detectadas en el proceso lecto-escritor de los niños de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen. Esencialmente, dicho programa consiste en un conjunto de actividades didácticas que sirven de soporte para que el fortalecimiento del proceso lecto-escritor en los niños de primer grado de forma tal que los niños del grado en mención vena disminuidos los impactos negativos que la no superación de las dificultades evidenciadas en su proceso lecto-escritor pueden acarrear.

La implementación del Programa de Intervención Pedagógica propuesto, permitió a los estudiantes del grado primero, fortalecer sus competencias lecto-escritoras y relacionarlas con nuevas formas de aprendizaje y nuevas ámbitos de conocimiento y a los docentes oxigenar su práctica pedagógica.

1.6 DELIMITACIÓN

1.6.1 Conceptual. La construcción del marco conceptual tuvo en cuenta los siguientes aspectos: Un primer aspecto analizó conceptualmente los aspectos generales relacionados con las competencias lecto-escritoras que, según el Ministerio de Educación Nacional, un estudiante del primer grado debe evidenciar. Un segundo aspecto abordó conceptualmente el proceso lecto-escritor y los aspectos relacionados. Un tercer aspecto abordó el diseño de programas de intervención pedagógica para superar las dificultades presentadas en el proceso lecto-escritor. Finalmente, un cuarto aspecto precisó los conceptos relacionados con los espacios colaborativos en el campo de la didáctica y su incidencia en la construcción y fortalecimiento de competencias ciudadanas.

1.6.2 Operativa. Se realizó inicialmente una revisión de las políticas del Ministerio de Educación Nacional en relación con la construcción y el fortalecimiento de Competencias relacionadas con el proceso lecto-escritor en los estudiantes. También se tomaron como referencia los conocimientos construidos en relación con el diseño de programas de intervención, adquiridos, reforzados y ampliados en la Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad de Pamplona. Con base en los mismos, se hizo una búsqueda de temáticas o conceptos que se trabajaron en la propuesta.

1.6.3 Temporal. La realización del trabajo presupuso un tiempo máximo de veinte (20) semanas calendario, a partir de la aprobación del Anteproyecto.

1.6.4 Geográfica. El trabajo se desarrolló para la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, Norte de Santander.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 MARCO HISTÓRICO

2.1.1 Antecedentes a nivel internacional. Olmo Nájera, Julio César y Martínez Garduño, Leyda Paulina (2011)³, en su proyecto de grado titulado “Intervención Psicoeducativa en 3 niños de primero de primaria, con necesidades educativas especiales en lectoescritura”, encontraron que realizar una intervención de este tipo ayuda a mejorar el nivel de lecto-escritura, ya que se hace de manera individualizada y se consideran aspectos que generalmente los docentes no toman en cuenta por los tiempos de que disponen y por la falta de conocimiento en dichas necesidades.

Ramos Sánchez, José Luis (1999)⁴, en su trabajo de investigación titulado “Dificultades Lectoescritura: Procesos, evaluación e intervención: Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención”, a partir de la descripción de los procesos que intervienen en la lectoescritura, al igual que las estrategias para la evaluación e intervención educativas, encontró que las actividades de evaluación e intervención para superar las dificultades lectoescritoras, tienen sentido si se conocen qué procesos cognitivos se están poniendo en juego cuando se lee y escribe, ya que las dificultades en la lectoescritura de los estudiantes pueden derivarse de la dificultad que evidencie en uno o varios de estos procesos.

Becerra Ramírez, Justo (2003)⁵, en su trabajo de investigación titulado “La metodología constructivista de la enseñanza del español y su relación con un aprendizaje significativo de la lecto-escritura por el alumno de primer grado de primaria”, encontró que la metodología constructivista utilizada en la enseñanza del español, tiene una influencia muy alta en el aprendizaje significativo de la lecto-escritura en primer grado de primaria.

Carreño, C. (2000)⁶, realizó un estudio de la comprensión de lectura al finalizar primaria en niños, para lo cual construyó una prueba y demostró que esta era válida y confiable, trabajó con 3354 estudiantes de sexto grado de primaria de escuelas estatales, provenientes de 13 departamentos del Perú. Los resultados mostraron la existencia de grandes diferencias considerando variables tales como el área geográfica, el tipo de escuela de procedencia, el género y la edad de los estudiantes.

³ Olmo Nájera, Julio César y Martínez Garduño, Leyda Paulina. Intervención Psicoeducativa en 3 niños de primero de primaria, con necesidades educativas especiales en lectoescritura. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, 2011.

⁴ Ramos Sánchez, José Luis. Dificultades Lectoescritura: Procesos, evaluación e intervención: Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. Mérida: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. MEC, 1999.

⁵ Becerra Ramírez, Justo. La metodología constructivista de la enseñanza del español y su relación con un aprendizaje significativo de la lecto-escritura por el alumno de primer grado de primaria. México, D.F.: Universidad de Colima, 2003.

⁶ Carreño, C. (2000) Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos. Tesis para obtener el grado de Maestría: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Noriega, E. (1998)⁷, llevó a cabo un estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora en niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. El estudio contó con 91 participantes del cuarto y quinto grado de educación primaria, 45 de los cuales conformaron el grupo experimental y 46 el grupo de control. Se utilizó la prueba de comprensión de lectura de complejidad lingüística progresiva (CLP) formas paralelas para los grados correspondientes. Los resultados demostraron que el programa fue efectivo para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes que eran deficientes lectores.

2.1.2 Antecedentes a nivel nacional. Alzate, Raúl Fernando, Gonzáles Zapata, Nelson de Jesús y Gutiérrez Cardona, Cecilio (2008), en su proyecto de grado titulado “La lectoescritura abre los caminos del conocimiento” encontraron que el lenguaje oral y escrito se interrelacionan estrechamente, pues si no se tiene la capacidad de representar mediante signos lo que se quiere expresar oralmente, se crea una barrera para comunicarse de forma escrita.

Ortiz Doncel, Oscar Leonardo y otros (2011)⁸, en su trabajo de grado titulado “Instrumentos pedagógicos para la enseñanza de la lectura y escritura en niños de básica primaria y grados sexto y séptimo con dificultades académicas”, lograron mejorar el proceso lecto-escritor en los niños con los que trabajaron. Con los ejercicios que realizaron a través del juego, el teatro cine, la literatura y la música fortalecieron en los estudiantes sus habilidades lectoescritoras a través de actividades como la práctica motriz, la comprensión del silencio, el reconocimiento de sí mismos, la ampliación y cuestionamiento del punto de vista propio y la generación de espacios para la escucha de la literatura, entre otras.

Feo Giraldo, Emilsen (2010)⁹, en su trabajo de grado titulado “El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura del grado primero, en la Institución Educativa San Luis, sede Bella Vista” plantea que es posible mejorar el proceso de lectura de los niños, a partir de la utilización del cuento en diversas actividades lúdicas, rondas y juegos.

2.1.3 Antecedentes a nivel local. Durán Osorio, Solangel y Jiménez Quintana, Aliro (2012)¹⁰, en su proyecto de grado titulado “Implementación de actividades didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Institución Educativa

⁷ Noriega, E. (1998) Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. En Revista de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNMSM, 2, 2, julio, 159-171.

⁸ Ortiz Doncel, Oscar Leonardo y otros. Instrumentos pedagógicos para la enseñanza de la lectura y escritura en niños de básica primaria y grados sexto y séptimo con dificultades académicas. Bogotá: Universidad de La Salle, 2011.

⁹ Feo Giraldo, Emilsen. El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura del grado primero, en la Institución Educativa San Luis, sede Bella Vista. Florencia: 2010.

¹⁰ Durán Osorio, Solangel y Jiménez Quintana, Aliro. implementación de actividades didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio nacional Alfonso López Pumarejo de Río de Oro, Cesar. Ocaña, 2012.

Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña de Río de Oro, Cesar”, plantean que la realización de actividades productivas e interesantes para los estudiantes, lograrán su cometido en la medida en que se logre concientizarles del rol que deben desempeñar como lectores activos y el propósito con que leen. Lo verdaderamente importante es que para lograr que los estudiantes puedan utilizar y controlar independientemente las actividades sugeridas, el trabajo con ellas debe ser directo, explícito y sistemático para que se hagan conscientes de cómo y cuándo deben emplearlas, esto es, evidencien su competencia lectora.

Amaya Díaz, Claudia Isela (2013)¹¹, en su informe de pasantía titulado “Programa de Intervención Pedagógica para superar las dificultades de lectura carencial, lectura silábica, ortografía, disortografía, agregados, omisión y rotación, en algunos niños de 1° Y 6° grado en la Escuela Normal Superior Pamplona”, encontró que los niños que presentan las dificultades descritas, en su mayoría no cuentan con el máximo acompañamiento por parte de sus padres, algunos de ellos está al cuidado de sus abuelos o familiares, lo cual dificulta enormemente a dichos niños adquirir las competencias relacionadas con el proceso lecto-escritor.

Monsalve García, Wilson Orlando (2013)¹², en su trabajo titulado “El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura a través de las TIC en el grado primero, del Centro Educativo Rural Aguadas Bajo, sede El Castillo, municipio de Cucutilla, Norte de Santander”, de mostró que es posible mejorar el proceso lecto-escritor a partir del uso de las TIC.

2.2 MARCO TEÓRICO

Abordar el diseño e implementación de un Programa de Intervención Pedagógica para superar las dificultades en el proceso lecto-escritor que evidencian algunos estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, Norte de Santander, implica necesariamente diferenciar teóricamente cada uno de los conceptos que se relacionan.

El concepto de programa que se escogió, se sustenta en la intervención pedagógica como proceso en donde la escuela, la familia y el entorno social, asumen un papel activo en el diseño e implementación de las actividades que conforman dicho programa.

¹¹ Amaya Díaz, Claudia Isela. Programa de Intervención Pedagógica para superar las dificultades de lectura carencial, lectura silábica, ortografía, disortografía, agregados, omisión y rotación, en algunos niños de 1° Y 6° grado en la Escuela Normal Superior Pamplona. Pamplona: Universidad de Pamplona, 2013.

¹² Monsalve García, Wilson Orlando. El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura a través de las TIC en el grado primero, del Centro Educativo Rural Aguadas Bajo, sede El Castillo, municipio de Cucutilla, Norte de Santander. Pamplona: Universidad de Pamplona, 2013.

En el ámbito educativo, Morrill (1990), afirma que un programa “es una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, y diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes”.

Por otro lado, y desde un enfoque sistémico, Repetto, et al. (1994), entienden por programa el diseño teóricamente fundamentado que pretende lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa.

Ahora bien, si se considera a la intervención pedagógica como la estrategia encaminada a prevenir, desarrollar y atender las dificultades de aprendizaje que evidencia un sector poblacional, se debe tener claro entonces el alcance de las actividades de planificación y sistematización de acciones concretas para que la toma de decisiones pueda promover el desarrollo de las competencias específicas deseadas en la población objeto del programa de intervención diseñado.

La intervención pedagógica se concibe como proceso integrador e integral, pues parte de la necesidad de identificar las acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige.

Un Programa de Intervención Pedagógica se sustenta en los siguientes principios:

Principio de prevención, el cual parte de la necesidad de adelantarse a las posibles situaciones que pueden dificultar el desarrollo integral de los estudiantes.

Adoptar la prevención como principio, contribuye a impedir que una posible situación problema se presente, o en el caso de presentarse, se esté preparado para contrarrestar sus impactos negativos.

Se hace necesario abordar la prevención en equipo, es decir, en un Programa de Intervención Pedagógica, la mirada preventiva debe ser colectiva tanto de los estudiantes posiblemente en riesgo, como de aquellos cuyo proceso está dentro de los parámetros normales.

Principio de Desarrollo, el cual considera importante considerar el desarrollo individual y potencial del estudiante, mediante acciones que permitan fortalecer su personalidad y sus competencias generales y específicas, en el que su desarrollo físico esté en consonancia con el desarrollo cognitivo.

Principio de acción social, el cual tiene en cuenta la posibilidad de que el estudiante se reconozca a sí mismo como un ser social, inserto en un contexto en constante transformación, que requiere del concurso de las competencias que adquiera y fortalezca para enriquecer su dinámica propia de desarrollo.

En este orden de ideas, la intervención pedagógica debe de ser un proceso innovador y personalizado, esto es, que parta de las necesidades particulares de los estudiantes, además, debe ser un proceso integrador y evaluador.

Un Programa de Intervención Pedagógica debe partir entonces del reconocimiento que de sí mismo haga el estudiante, para que pueda identificar sus potencialidades y debilidades.

2.3 MARCO CONTEXTUAL

La Institución Educativa Colegio Agustina Ferro¹³ es una institución de carácter oficial de la entidad territorial Norte de Santander, con código DANE: 154498000051 y NIT: 890503261-4, localizada en la zona urbana de la ciudad de Ocaña en el departamento Norte de Santander de Colombia. En la actualidad ofrece formación en los niveles de educación preescolar, básica primaria y secundaria formal y formación técnica en contabilidad a través de un convenio con el SENA.

La Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, concibe que la educación es uno de los pilares utilizados por la sociedad para moldear a su imagen las nuevas generaciones, bajo los principios éticos, intelectuales y laborales.

Dentro del PEI de esta institución se destacan la misión: Formar bachilleres técnicos en contabilidad, de manera integral, emprendedores, competentes y transformadores, de su entorno, vivenciando los valores institucionales y el conocimiento científico; y la visión: Hacia el 2019 la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro será reconocida como líder en la formación de bachilleres técnicos en Contables en la Región.

Los siguientes son los principios institucionales:

- Educar para el trabajo, esto es, orientar a los estudiantes aprendices en la adquisición de competencias para el desempeño de una ocupación que les permita realizarse como persona.
- Educar en el convivir, es decir, compartir la vida con otros u otras personas, encaminándola por la vía del respeto, es propender en la comunidad educativa formas democráticas de pensar y de sentir.
- Educar en el respeto y buen trato, es decir, implementar la comprensión, la tolerancia, la sinceridad, el respeto en todos los momentos de la vida, evitando los roces y asperezas.
- Educar en el compartir, para ganarle la batalla al egoísmo, aprender a trabajar en equipo, triunfar en la vida, pensando en los demás.
- Educar en el diálogo, es decir, hablar con claridad y precisión, Respetar al otro en el uso de la palabra y la expresión de sus sentimientos.
- Educar en la responsabilidad, esto es, formar una persona comprometida con su ser y con los demás en el cumplimiento de sus deberes y compromisos escolares.
- Educar en el aprender a cuidar el entorno, fundamento de la supervivencia, significa aprender a percibir el planeta tierra como un ser vivo del cual formamos parte.

¹³ Colegio Agustina Ferro. Proyecto Educativo Institucional. Ocaña: Colegio Agustina Ferro, 2015.

La Institución Educativa Colegio Agustina Ferro tiene cuatro sedes ubicadas en la parte norte de la ciudad de Ocaña:

- Sede principal Agustina Ferro (Básica Primaria y Secundaria)
- Sede Fátima (Secundaria y técnica)
- Sede El Carmen (Preescolar y Básica Primaria)
- Sede Simón Bolívar (Preescolar y Básica Primaria)

La sede El Carmen, de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, está ubicada en el barrio El Carmen, perteneciente a la comuna dos. Se encuentra en una zona de contexto urbano, en donde la mayoría de los residentes tienen un nivel medio y bajo, considerando los niveles de ingresos familiares al mes. La comunidad que rodea a la escuela, cuenta con calles pavimentadas, servicios de agua potable, alcantarillado, luz, teléfono, alumbrado, transporte público, transporte escolar, puesto de salud, y locales comerciales. La Escuela cuenta con 5 salones de clase, patio e recreación, sala de cómputo, coordinación y baños.

Existe bastante diversidad en los contextos familiares de los niños, muchos de ellos provienen de otros municipios y son víctimas de desplazamiento forzoso. En lo que respecta a la ocupación laboral de los padres de familia, se observa que se dedican a oficios varios y trabajos informales en su gran mayoría.

Los niños del grado primero, de la sede El Carmen, de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, tienden a ser indisciplinados y su vocabulario es agresivo.

2.4 MARCO CONCEPTUAL

2.4.1 Actividad Didáctica¹⁴. En el campo de la didáctica, cuando se habla de actividades, usualmente; se hace referencia a las ejercitaciones que diseñadas, planificadas, tienen la finalidad que los alumnos logren detenidamente objetivos propuestos.

Las tendencias actuales llevan a considerar, así mismo, que las actividades son: el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; las relaciones que allí se crean definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado.

De este modo, las actividades, y las secuencias que forman, tendrán unos y otros efectos educativos en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan.

Desde este punto de vista, las actividades didácticas abarcan tanto las actuaciones del docente y del alumno como las interacciones que de ellas se derivan. La manera de relacionarse en clase y el grado de participación de docentes y alumnos estará en función de la concepción del aprendizaje que se maneje.

¹⁴ http://www.formacionenlinea.edu.ve/formacion_educadores/curso_ppa/unidad3/u1_1.html

Cabe destacar, en el contexto de la reforma, la planificación de las actividades didácticas está centrada en la interacción entre los contenidos, los ejes transversales, el docente y el alumno.

Las actividades están inmersas en los procesos didácticos, contribuyen al logro de las competencias, a la construcción de los aprendizajes por parte de los alumnos y favorece la función mediadora del docente.

2.4.2 La Lectura¹⁵. Después de que el hombre tuvo plenamente estructurado su lenguaje nació la necesidad de perpetuar su pensamiento, saberes y sentimientos a través del tiempo, para ya no estar solo supeditado a la transmisión y formación oral de generación en generación. Así surgió la codificación como un modo expresivo de comunicación escrita; y por medio de símbolo que guardan sonidos, se crearon palabras simples dueñas de significados concretos, al agrupar diversas palabras surgieron oraciones simples y complejas que poseen el fin de dar a entender ideas generales como medio expresivo y comunicativo. En este sentido se considera que el lenguaje expresa la forma en que piensa el sujeto.

A la par de la expresión escrita surge la lectura. En torno a este concepto el hombre ha externado diversas concepciones. En cada época y espacio geográfico ha tratado de darle sentido y significado a la actividad lectora. Entonces la lectura como un acto pleno y exclusivo de la raza humana ha surgido como producto del desarrollo cultural de los pueblos civilizados.

Desde una perspectiva tradicional, la lectura ha sido considerada como un acto mecanicista, donde sólo se recorre con la vista un trabajo impreso y de manera sonora se producen los signos sin que exista un entendimiento o reflexión a causa de encadenamiento sucesivo de simples repeticiones inconscientes, acrílicas y hasta subjetivas.

Las visiones mecanicistas, hoy día han perdido fuerza y presencia a causa de haberles detectado como resultado bajos índices de comprensión por los lectores y por ende raquíticos niveles de aprendizaje.

Margarita Gómez Palacio y otros autores, en su obra titulada *El niño en sus primeros años en la escuela*, consideran la lectura como: “la relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos “una relación de significado”¹⁶ que implica la interacción entre la información que aporta el lector, construyéndose así un nuevo significado que este último construye como adquisición cognoscitiva.

Para Irma Emma Leticia Flores Sánchez, “... la lectura es un acto dinámico en el que el

¹⁵ <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/23172.pdf>

¹⁶ Gómez, Palacio Margarita et al. *El niño y sus primeros años en la escuela*. Ed. SEP. México, 1995.

lector recrea el contenido del texto y lo hace suyo”¹⁷.

Ma. Elisa Lagunas Alverde considera que la lectura es un proceso “... en el que el lector se apropia de los textos, los interpreta, imagina los personajes y las situaciones, el acto de leer implica la soledad y el silencio del lector frente al libro, la firme convicción de su utilidad depende de la disposición del sujeto y que más allá de lo meramente práctico, le guarda el descubrimiento del placer”¹⁸

Sólo se expresan estas tres definiciones como ejemplo representativo de la nueva perspectiva en que se ha considerado al concepto de la lectura; todas ellas poseen características particulares y emplean versos vocablos; pero tienen un punto concéntrico que gira en torno a la comprensión, crítica y lógica.

Desde esta perspectiva se considera a la lectura como un proceso formal independientemente del lugar donde se realice, en el cual surge el entendimiento bajo un mismo lenguaje que una la mente del autor con las ideas del lector para crear la comprensión.

2.4.2.1 Importancia de la lectura. Cuando el ser humano comenzó a estructurarse en pequeñas comunidades por desarrollo natural, su cultura se convirtió en uniforme para todos los miembros de la sociedad. Después aquella cultura fue transmitida vía oral de una generación a otra, más tarde por los propios conocimientos acumulados, el género humano demandó buscar otros mecanismos de transmisión para evitar la pérdida de información, así los pueblos antiguos idearon sus propios sistemas de expresión escrita con el propósito de preservar su saber cultural.

De manera simultánea a la expresión escrita surge la necesidad de interpretar aquellos códigos por personas ajenas a través de la lectura. Hoy día las comunidades sociales con el fin de preservar sus conocimientos editan infinidad de obras escritas porque “... todo el saber del mundo está contenido en libros”¹⁹, de este hecho surge la necesidad común por apropiarse de aquellos conocimientos por medio de la lectura.

El ser humano aprende a comunicarse oralmente en el seno familiar, es ahí donde empieza a interrogar su mundo, donde manifiesta sus dudas ante los miembros de su hogar. Cuando en su entorno existen libros, es común que los tome, y por imitación similar, leer. Después en su etapa escolar comienza a conocer la sistematización en la enseñanza de la lecto-escritura, en este momento el niño empieza a “... adquirir dominio sobre la palabra impresa y el mundo entero en el lenguaje”²⁰; pero la adquisición de la lectura no sólo es

¹⁷ Flores, Sánchez Irma Emma Leticia. La lectura: una posibilidad de encuentro a manera de acercamiento. En: revista Mexicana de pedagogía. Año X. No 45. enero- febrero de 1999.

¹⁸ Lagunas, Alverde Ma. Elissa. Lectura y vida cotidiana. Ed. P.

¹⁹ Fry, Edwar. Técnica de la lectura veloz, Ed. Paidós Educador, México, 1991.

²⁰ Kropp, Paul. Cómo fomentar la lectura en los niños, Ed. Selector, Traducción Susana Liberti reimpresión, México, 1999.

responsabilidad de instituciones oficiales, juegan papel importante los apoyos incondicionales de los padres de familia de los niños “... el acto físico de la lectura siempre estará asociado en su mente con la calidez, seguridad y el amor”²¹ brindado por sus padres.

“... Leer las palabras realmente son una herramienta para entender a los sueños, ideas y sentimientos que hay detrás de ellos”²² es entonces la lectura un medio indispensable para comprender el mundo que desde el momento que es adquirida y dominada por el hombre se convierte en una herramienta indispensable en su existencia.

2.4.2.2 Enseñanza y Aprendizaje de la lectura. Cuando los niños comienzan su proceso formal de la lectura por lo general en una institución educativa de educación básica - se enfrentan - a un ambiente donde el trabajo escolar se antepone en importancia a los procesos lúdicos característicos de la infancia.

El primer reto de los docentes del primer grado de la enseñanza primaria es percibir el nivel de madurez que poseen los estudiantes. Para después alimentar sus habilidades de percepción visual, coordinación gruesa y fina, ubicación espacial y lateralidad, entre otras a fin de iniciar la enseñanza lectora y escrita que debe ser simultánea. En este momento el profesor debe determinar el método para la enseñanza de la lecto-escritura porque “el docente es el único capacitado para aplicar el método y domine mejor...” con el propósito de perfeccionar el lenguaje simbólico de la lectura.

A través de la historia pedagógica se han estructurado diversos métodos para la enseñanza de la lecto-escritura. Métodos que poseen características particulares para ser aplicados en determinado tiempo.

Los *Métodos del Deletreo* fueron empleados en durante el siglo pasado, sus características esenciales son: se basan en la enseñanza del alfabeto en dos partes, la primera concerniente a las vocales y la segunda se refiere a las consonantes; después de conocer las consonantes y las vocales la enseñanza se fundamenta en las sílabas, palabras, frases y oraciones.

Los *métodos del deletreo* se encuentran catalogados dentro de la enseñanza tradicional.

Los *Métodos Fonéticos* son otra modalidad metodológica para la enseñanza de la lecto-escritura.

Independientemente de *la marcha* (empezar del todo para llegar a las partes o viceversa) en la enseñanza de la lectura, los métodos fonéticos abordan los sonidos propios de cada una de las vocales y consonantes del abecedario castellano.

Algunas otras características de los Métodos Fonéticos, aunque no todos coinciden son: Analíticos; porque inician con la descomposición de todo para llegar a las partes *Método de*

²¹ Ibídem. P. 41.

²² Kropp Paul Op. Cit. p. 47.

Palabras Normales. Sintético; integran un todo a partir de las partes *Método para la Enseñanza Simultánea de la Lectura-Escritura*. Simultáneos; porque la enseñanza de la lecto-escritura es a la par, al mismo tiempo.

Los *Métodos Silábicos* aunque son escasos poseen una característica principal de donde toman su nombre. Consideran las sílabas como base para la enseñanza de la lecto-escritura, es indivisible, a partir de las sílabas se conforman palabras y posteriormente frases simples para después llegar a oraciones amplias

Aunque este tipo de métodos parecen ser muy fructuosos, en realidad su utilización conduce a la monotonía y el proceso de aprendizaje se vuelve lento. Existen dos métodos que se fundamentan en el silabeo y son *Enseño a leer*, método sintético analítico que se fundamenta en deletreo y las vocales se adquieren en forma directa. Método de la “*lectura-escritura*”, esta metodología parte de las vocales y sus combinaciones para llegar a las sílabas directas simples a fin de aprender palabras y sílabas inversas, a través del paso de una modalidad a otra se llega al conocimiento del alfabeto, letras mayúsculas y signos ortográficos, así como el estudiante alcanza una lectura.

Los *Métodos Globales* poseen dos características fundamentales: la primera; la enseñanza de la lectura comienza por la presentación de una frase como unidad, para de ella desglosar las palabras donde después se estudiarán sus sílabas directas y las letras. Segunda: la visualización, característica perceptiva de los niños que será fundamental en su aprendizaje lector.

Algunas características que fundamenta esta modalidad metodológica son: existe una etapa de ejercicios preparatorios, donde los escolares madurarán para iniciar con su proceso de lectura; se adquiere de manera simultánea la lectura; inician del todo para llegar a las partes y así poder reflexionar con una actitud crítica en torno a su propio aprendizaje lector.

Antonio Barbosa Heldt²³, señala que los *Métodos Eclécticos* poseen una característica principal que los distingue de las demás metodologías de la enseñanza lectora. Reúnen partes estructurales más esenciales de otros métodos; así por ejemplo tenemos el método ideado desde 1960 por las profesoras Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González, quienes lo denominaron como: *Mi libro y cuaderno de trabajo de primer año*. Este método comprende cinco etapas:

“Ejercicios preparatorios, en los cuales se incluye la enseñanza de las vocales.
Visualización de palabras, frases y oraciones que se presentarán progresivamente.
Análisis de las frases e palabras y de las palabras en sílabas.
Formación de palabras y frases nuevas.
Mecanización de la lectura para consolidarla y afirmarla.”²⁴

²³ Barbosa Heldt, Antonio. *Cómo enseñar a leer y escribir*. Ed. Pax de México. México, 1998.

²⁴ *Ibidem*. P. 72

Como se puede apreciar en las etapas de este método se observan características de algunas otras metodologías como son las particularidades de los *métodos globales, fonéticos y silábicos*, sin olvidar la clasificación inicial que radica en los métodos analíticos y sintéticos.

Para concluir en este apartado se desea expresar que la variedad metodológica para la enseñanza y el fomento lector es diversa y abundante; pero no se debe olvidar que para decidir cuál metodología es la más adecuada para poderla emplear, se necesita tomar en cuenta: la madurez de los estudiantes; sus intereses, las características económicas, sociales y culturales que el niño posee; y sus particulares intelectuales, físicas y morales, entre otros aspectos.

2.4.2.3 El papel de la motivación en la lectura. De manera errónea se ha considerado al docente como el responsable de la enseñanza y el aprendizaje. Cuando los niños ingresan a la escuela primaria, se les olvida el apoyo incondicional que los padres de familia y demás instituciones e individuos de la sociedad deben brindar a los estudiantes, en caso específico en torno a los procesos lectores del ser humano.

El docente en la escuela primaria asume el papel de guiar e inducir la enseñanza y el fomento de la lectura entre sus estudiantes, para ello necesita valerse de diversos medios para incentivar la práctica de manera permanente, porque “...una vez que el escolar adquiere la costumbre de leer para su interés y educación, muy probablemente la costumbre por leer continuará a lo largo de su vida”, solo entonces podremos decir que los profesores son promotores de la lectura.

Considerando que los docentes motivadores “... lo primero que tenemos que hacer llenar al mundo de los cuentos infantiles, nacionales y extranjeros.” pero este no es el único punto a seguir, también resulta trascendental manifestar nuestros conocimientos, sentimientos y emociones, porque a través de ellos divulgaremos entre las mentes de los escolares nuestro entusiasmo por la lectura, de esta manera tendremos que olvidar la perspectiva mecanicista del proceso lector de pronunciar con sonidos un gráfico, para incursionar entre las diversas personalidades de los niños y así descubrir sus capacidades, entender sus aficiones e intereses que prevalecen en su mundo.

Imaginación, creatividad e ingenio del docente son tres aspectos importantes que se pueden utilizar para guiar a los escolares hacia una práctica permanente de la lectura por placer.²⁵

Edgard Fry en su obra titulada *Técnica de la lectura veloz*, expresa algunas recomendaciones para estimular el gusto por la lectura. Desde nuestra perspectiva las que consideramos más representativas son:

- Charlas y debates sobre el mundo de la literatura porque dan pie al diálogo, despiertan la curiosidad y de manera inconsciente el estudiante busca comprobar a través de su lectura propia los comentarios escuchados.

²⁵ Fry Edward. Op. Cit. p. 146.

- Leer algunas páginas de un texto; porque se siembra la semilla de la curiosidad.
- Realizar comentarios sobre el contenido de un libro, así los estudiantes en torno a sus gustos dará lectura a la fuente por curiosidad; pero de manera implícita aprenderán con su lectura.
- Seleccionar bibliografía acorde a los intereses escolares; para conocer sus características y objetivos fundamentales.
- Iniciar con textos fáciles, con el propósito de formar buenos lectores a partir del principio inductivo que alcanza la complejidad a partir del entendimiento que tiene sus bases en la sencillez comprensiva.

2.4.3 El Proceso de Escritura²⁶. El proceso consiste en una serie de pasos que normalmente se siguen para escribir, ya sea un ensayo, un cuento, un poema, una carta, un aviso publicitario, etc. Al utilizarlo se mejora el producto final. Para el escritor profesional esto significa aumentar sus ventas; para el estudiante es la manera de entender con mayor claridad un tema, de organizar mejor sus pensamientos y de obtener mejores evaluaciones o puntajes en los trabajos escritos del colegio.

Escribir no demanda necesariamente mucho tiempo ¿Consigue un músico componer una canción o una sinfonía en el primer intento? Algunos piensan que Mozart fue el que estuvo más cerca de lograr esta hazaña, pero él era un compositor extremadamente talentoso. Los Beatles trabajaron largas horas componiendo y ensayando las canciones que los diferenciaron e hicieron tan famosos. Fijémonos también en las pinturas que sobre el mismo tema repitieron una y otra vez los grandes artistas, parecían coaccionados a pintar el tema una vez más, mejor que la última vez. Sus estudios están llenos de bocetos de ensayos que no prosperaron. Los muchos intentos de Van Gogh para “capturar” un girasol han hecho famosa ésta flor. Los arquitectos necesitan tener ideas antes de realizar los planos para un proyecto. “Falling Water” la famosa casa sobre la cascada de Frank Lloyd Wright, le tomó a éste famoso arquitecto mucho tiempo.

2.4.3.1 Los pasos del proceso de escritura. Es importante recordar que los escritores se mueven adelante y atrás durante todo el proceso de escritura. Muchos de ellos utilizan los siguientes pasos:

2.4.3.1.1 Pre-Escritura. Consiste la pre-escritura en una serie de actividades que se deben llevar a cabo para buscar un tópico, escoger un género (forma de escritura), producir ideas, conseguir información, y precisar la audiencia.

Razones para Escribir:

²⁶ Valley Middle School, (2003, Abril 26), El Proceso de Escritura; EDUTEKA, Edición 17, Descargado de <http://www.eduteka.org/ProcesoEscritura1.php>

¿Cuál es la razón para escribir? ¿Para cumplir con una tarea o trabajo? ¿Para convencer a alguien y ponerlo de acuerdo con determinadas ideas? ¿Para responder a algo que se ha leído? ¿Para dar una opinión? ¿Para expresar ideas personales? ¿Para divertir?

Estos son algunos de los motivos para escribir. Algunas veces existe más de una razón para hacerlo, estas deben reconocerse y tenerse en mente durante el proceso de escritura. Se pueden poner por escrito algunos de esos motivos y referirse a ellos ocasionalmente.

La Audiencia:

Es importante saber quién va a leer el escrito. En el salón de clase, en general, lo hace el maestro(a), pero también otra audiencia lo puede hacer, o una persona de Marte. Es conveniente anotar quién es la audiencia y referirse a ella ocasionalmente.

Encontrar un Tópico:

Algunas veces el tópico lo escoge el Maestro(a) para una prueba o examen, etc. Sin embargo, en ocasiones el escritor es quién debe generar el tópico. Las experiencias personales, los eventos presentes o pasados, o lo que el estudiante se imagina se pueden utilizar. Hay que pensar en la audiencia y en lo que a ésta le pueda interesar, o simplemente comenzar a escribir espontáneamente y generar pensamientos que permitan o ayuden a construir una historia. Se debe hacer una nota sobre el tópico y referirse a éste ocasionalmente.

Lluvia de Ideas:

Se debe tratar de agrupar el tópico como un núcleo central y escribir alrededor de éste las ideas y palabras que vengan a la mente. Se pueden utilizar las siguientes preguntas: ¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué? Se hace una lista. Se pueden usar los sentidos: el oído, la vista, el tacto, el olfato, y el gusto. Se puede ensayar a escribir espontáneamente sobre el tópico. ¿Se puede argumentar el tópico? Si es así, ¿cómo? ¿A que hace referencia el tópico? ¿Cómo afecta a otras personas? ¿Es humorístico o serio? ¿Qué conoce la audiencia sobre el tópico? Ocasionalmente se puede referir a la lluvia de ideas.

Búsqueda, Investigación:

¿Qué sabe usted sobre el tópico? ¿Qué necesita saber? ¿Qué necesita saber la audiencia sobre éste? Busque o investigue al iniciar el proceso no después de que haya comenzado a escribir. Una vez que haya recolectado la información que necesita, refiérase a ella ocasionalmente. No todos los tópicos van a necesitar investigación.

2.4.3.1.2 Borrador. Durante esta etapa del proceso se escribe un primer borrador en papel [2]. Se usa una idea principal sobre el tópico, y es bueno recordar que ésta puede cambiar durante el proceso de escritura. Si el problema es de “bloqueo”, ponga en el papel ideas muy básicas. La forma de acercarse a la escritura va a depender de si se quiere escribir

ficción o no ficción (realidad), si existe un límite de tiempo para hacerlo y si el paso de pre-escritura fue productivo. No se preocupe en este momento por la parte mecánica.

2.4.3.1.3 Revisión. Lo ideal es realizar el borrador con el Procesador de Texto del computador. Esto permite revisar más fácilmente. Pero se debe tener en cuenta que el computador en muchas ocasiones no le permite al escritor, ver la totalidad del texto que ha escrito. Cuando se complete el borrador, se puede imprimir una copia. En ella se deben buscar omisiones, repeticiones innecesarias, e información poco clara o que definitivamente sobra. Se debe evaluar que tan cerca se está de escribir sobre el punto focal del tópico. Se puede preguntar en este punto ¿si hace sentido lo que se ha escrito y si es interesante?

La palabra revisión viene de dos palabras latinas “re” que quiere decir otra vez y “vis” que significa mirar u observar algo. Las revisiones tienen por objeto mirar nuevamente lo que se ha escrito para mejorarlo. En este paso, se analiza el contenido, se corrigen los errores, y se suprime lo que no es apropiado. Se reacomodan algunas partes para que el significado sea más claro o más interesante.

Las decisiones que se toman en la revisión están controladas por el tópico escogido y las limitaciones que éste tiene. Es fundamental tener una frase clara sobre el tópico o una frase en la que se plantee explícitamente la tesis de éste. Se puede solicitar a un compañero que lea el trabajo y que explique cuál es el tópico.

2.4.3.1.4 Corrección / Edición. La elaboración de un borrador y la revisión de éste se pueden repetir hasta que se logre una prueba satisfactoria. Cuando se llega a la revisión final, se debe hacer una corrección final y editar el trabajo; esto a veces se conoce como cirugía cosmética.

Se debe verificar lo siguiente:

- Ortografía, mayúsculas y puntuación
- Partes de las oraciones
- Que no haya repeticiones
- Errores en el tiempo de los verbos y concordancia en ellos ; concordancia entre sustantivos y pronombres
- Información que falta o se ha perdido
- Los hechos deben concordar con la investigación
- Voz que se escogió
- Foco del trabajo

Si es posible se debe pedir a un compañero que revise y edite el trabajo. Después de que se hayan hecho las correcciones finales, el estudiante debe hacer una copia final limpia y bien presentada.

2.4.3.2 Formas de lectura y escritura²⁷. La naturaleza propia del ser humano se encuentra en constante búsqueda de sí mismo, e indudablemente las manifestaciones estéticas han sido la forma de aproximación a estas exploraciones (durante la práctica realizamos diferentes actividades con las cuales pretendimos evidenciar de manera natural, cómo estas estrategias pueden ser usadas y funcionan en los procesos de aprendizaje, como ejemplo podemos citar actividades de orden estético como la realización de figuras en papel u origami, y en algunas ocasiones trabajos en plastilina, a través de éstas pudimos rescatar ciertos aspectos emocionales presentes en la vida de los niños, por tratarse de una práctica libre que ellos realizaban, encontramos en varios de estos información referente a su familia o su entorno. Formaban con trozos de plastilina su núcleo familiar compuesto por padre, madre, hermanos, abuelos, tíos o en casos específicos solo del papá y los hermanos o de la mamá y los hermanos).

Entonces literatura se convierte en la herramienta que nos brinda formas de conocimiento del ser, podríamos plantear que es un espacio donde se entremezcla el autoconocimiento y reconocimiento. Al proponer a la literatura como instrumento pedagógico, partimos de la concepción que es un dispositivo que nos lleva al conocimiento de la transformación del mundo y su pensamiento a través de las letras, es reconocernos y conocer a un mundo intangible, interactuar con un otro distante, comprender su cultura, su forma de ver el mundo, por ello la literatura se convierte en necesidad vital, en un hecho de expresividad humana donde surge toda una dimensión emocional, intelectual y espiritual, una forma de interacción con un otro lejano, “El sentido mismo de los textos literarios. En primer lugar, la lectura, la lectura como placer, como hábito y como fuente de conocimiento y de comunicación con otros seres humanos, próximos o lejanos en el tiempo y en el espacio”, (Cassany, 2005, p.488).

2.4.3.3 Relaciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito. El lenguaje escrito es ante todo un objeto socio-cultural, una “tecnología” colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos problemas que las sociedades se han planteado. En este sentido, ocupara un lugar en los currículos escolares. Si fuera de la escuela este conocimiento no tuviera utilidad, entonces tampoco constituiría un contenido escolar fundamental.

En lo referente a su naturaleza y función, al contrario de lo que se cree habitualmente, el lenguaje escrito no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje hablado (Ferreiro, 1986). Este sistema tiene por función representar enunciados lingüísticos, y por tanto, guarda relaciones con lo oral, aunque tiene propiedades específicas que van más allá de la simple correspondencia con los sonidos.

²⁷ Ortiz Doncel, Oscar Leonardo y otros. Instrumentos pedagógicos para la enseñanza de la lectura y escritura en niños de básica primaria y grados sexto y séptimo con dificultades académicas. Bogotá: Universidad de La Salle, 2011.

El lenguaje hablado es una actividad lingüística primaria, mientras que el lenguaje escrito, es una actividad lingüística secundaria, no son dos sistemas de comunicación totalmente diferentes, sino que comparten una serie de características, al mismo tiempo que existen diferencias entre ellos.

Fijándonos en la parte que les es común, en ambos casos es necesario acceder a las palabras del léxico, analizar las frases y párrafos y comprender el mensaje, de lo contrario la comunicación oral o escrita, sería imposible.

La relación entre el sistema de escritura y la lectura, estribaría en el grado de conciencia lingüística requerida, siendo los códigos alfabéticos, como es el caso del español, los más exigentes en este sentido. Por tanto, el aprendizaje requiere tener presente una cuestión básica; que los símbolos escritos representan unidades del lenguaje y que las unidades que se representan son fonemas.

No obstante, nuestro sistema de escritura no es puramente alfabético, ya que muchos de los fonemas, se representan con grafías diferentes (c/z, g/j, r/rr,...). Además, el sistema de escritura contiene elementos llamados “ideográficos” que sirven para especificar propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje: signos de puntuación, separación entre palabras, uso de mayúsculas...

Sin embargo la captación de la estructura fonológica del sistema hablado, no es fácil. Ello es debido a que el lenguaje oral consiste en una sucesión de ondas acústicas continuas y que en el discurso hablado no aparecen separaciones correspondientes a la segmentación en frases, palabras y menos aún en sílabas o fonemas. Los hablantes y oyentes perciben sonidos y no necesitan ser consciente de cada uno de ellos de un modo explícito. Por el contrario, en el caso de la lectura y escritura, se debe llegar a una conciencia explícita, que es la conciencia fonética y fonológica.

La conciencia fonológica, no es necesaria para aprender a hablar ni para comprender el lenguaje oral. De hecho, excepto en casos excepcionales, todos los niños adquieren de forma natural el lenguaje oral, algo que no ocurre con la lectoescritura, que necesita una enseñanza sistemática y aun así plantea dificultades a un alto porcentaje de niños y adultos.

2.4.3.4 Dificultades en el desarrollo de la lecto-escritura y otros aprendizajes²⁸. Para introducir las dificultades o alteraciones en el aprendizaje, consideramos necesario partir de conceptos previos que nos permitan diferenciar los retrasos y las alteraciones o trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura y otros aprendizajes.

Partimos del concepto de retraso en el desarrollo que implica que el niño necesita un tiempo mayor que el establecido para su edad en la adquisición de una habilidad, mientras que en el caso de alteración en el desarrollo la habilidad nunca se conseguirá, al menos dentro del rango de normalidad.

²⁸ Celdrán Clares, M.I. & Zamorano Buitrago, F. Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. Murcia: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia, 2015.

El retraso estaría relacionado con un enlentecimiento en la maduración cerebral y la alteración con una organización anómala de regiones cerebrales implicadas en esa habilidad. Esto significa que el caso de alteración en el desarrollo, la destreza no se alcanzará, independientemente de las oportunidades y el tiempo que se le concedan al niño y, ante cualquier método de aprendizaje lector. (Román y Sánchez Navarro (2004)).

2.4.3.4.1 El retraso lector. Definimos el retraso en la adquisición de la lectura y escritura, como un desfase en su desarrollo, sería una demora en la adquisición de ciertas habilidades que se requieren para leer y escribir y no una pérdida, incapacidad o déficit para conseguirlo.

2.4.3.4.2 Dislexia o lectura carencial. Es importante detectar tempranamente las dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura. Como hemos visto, la lectoescritura es un proceso perceptivo- motriz, que requiere de la integración de funciones visuales, auditivas y motrices.

La dislexia, es definida por la Federación Mundial de Neurología, como un trastorno que se manifiesta en dificultades para aprender a leer a través de los medios convencionales de instrucción, a pesar de que exista un nivel normal de inteligencia y adecuadas oportunidades socio-culturales.

Mattis, (1978), la dislexia se puede diagnosticar como un desarrollo lector atípico, comparado con el de otros niños de la misma edad, inteligencia, instrucción y nivel sociocultural, que en ausencia de intervención se puede esperar que persista y que es debido a un déficit bien definido en cualquiera de las funciones corticales superiores específicas.

Estas dos definiciones son restrictivas y suponen que hasta que el niño no lee, no es sujeto de diagnóstico. Hasta el momento que son diagnosticados los niños, han vivido muchos momentos de fracaso y en muchos casos su motivación, su seguridad en sí mismos y su autoestima, se encuentra seriamente deteriorados, y constituyen importantes factores emocionales que interfieren en la eficacia de la intervención y del trabajo de clase, hasta el punto que algunos precisan tratamiento psicológico.

Orton (1950), considera que la dislexia se manifiesta como un trastorno del lenguaje. Vellutino (1983), dice que las dificultades que muchos niños experimentan para la adquisición de la lectoescritura, se deben a déficit en el procesamiento del lenguaje a niveles, semánticos, sintácticos y fonológicos. Catts (1991), “la dislexia se puede describir como una manifestación de un trastorno en el desarrollo del lenguaje, que aparece en las primeras etapas evolutivas, y que se presenta de forma distinta a lo largo del desarrollo. Estos problemas surgen con frecuencia en la etapa infantil y persisten a lo largo de la infancia, adolescencia e incluso en la edad adulta”.

Démonet; Taylor y Chaix (2004), definen la dislexia del desarrollo o dificultad específica de la lectura, como un fallo inesperado, específico y persistente para adquirir las habilidades lectoras a pesar de poseer instrucción convencional, adecuada inteligencia, y oportunidades socioculturales.

Etiología.

Factores neurológicos:

- Tasa de procesamiento inferior del hemisferio izquierdo.
- Manifestación de una representación bilateral del procesamiento espacial, considerada función del hemisferio derecho, interfiere con el procesamiento de las funciones lingüísticas del hemisferio izquierdo.
- Retraso neuroevolutivo.
- Disfunciones neurológicas leves, problemas menores de coordinación.
- Problemas madurativos que afectan a la percepción visual, auditiva, a la memoria y al desarrollo psicomotor.

Factores cognitivos:

Déficit perceptivos y de memoria.

- No se han demostrado la existencia de déficit perceptivo. Sin embargo, tienen problemas de percepción cuando los estímulos visuales se le presentan etiquetados verbalmente.
- Dificultades de codificación verbal y fonológica, más que de tipo perceptivo, ya que fracasan únicamente cuando los estímulos hay que procesarlos de forma verbal.
- Dificultades de memoria.

Déficit en el procesamiento verbal.

- Su inteligencia es buena, el déficit no es conceptual, la dificultad surge cuando tienen que abstraer y generalizar la información verbal en tareas de transferencia de la información o para integrarla en esquemas visuales y verbales.
- Comprensión lectora deficiente.
- Escaso dominio sintáctico. Vocabulario reducido, menor fluidez para descripciones verbales y un uso sintáctico menos complejo que en los no disléxicos.
- Fallos en el análisis sonoro de las letras o grafemas. No tienen dificultades en el procesamiento verbal en general, sino que su problema reside en la codificación fonológica. Son dificultades a la hora de transformar las letras o palabras que ven, en un código verbal.

Factores genéticos: El origen genético, se ha constatado en diferentes trabajos, sobre la presencia de dificultades lectoras entre padres y hermanos de niños diagnosticados de dislexia. Estos trabajos, indican que la presencia de este desorden es mayor entre familiares de primer grado de un niño con dislexia que entre los familiares de primer grado de niños sin dislexia.

En este sentido, se ha demostrado que la tasa de alteraciones en la lectura en gemelos monocigóticos se encuentra entre el 84 y 100%, mientras que en gemelos dicigóticos está entre el 20 y 35%.

En estos estudios se han identificado diferentes regiones en los cromosomas que contienen genes que afectan al proceso lector.

Como consecuencia de las dificultades que presenta, aparecen manifestaciones emocionales y conductuales tales como:

- Ansiedad.
- Bajo concepto de sí mismo.
- Comportamientos: inseguridad, exceso de vanidad, agresividad, etc.
- Atención inestable, desinterés por el estudio, falta de motivación y curiosidad.
- Trastornos psicósomáticos: problemas de sueño, digestivos, alergias, etc.

En las tareas escolares, aparecen manifestaciones como:

- Lectura: Lenta, falta de ritmo, pérdida del renglón, confusión en el orden de las letras, inversiones de letras y palabras, mezcla de sonidos o incapacidad para leer fonológicamente.
- Escritura: Agarrotamiento, cansancio muscular, deficiente caligrafía con letras poco diferenciadas, mal elaboradas, cambio de tamaño, ortografía deficitaria debido a la dificultad para la percepción y la memoria visual.
- Problemas de orientación y direccionalidad. Dificultad para diferenciar izquierda/derecha, problemas de orientación y dirección y, para asociar etiquetas verbales a conceptos direccionales.
- Indicadores en el habla y el lenguaje. Pueden aparecer, aunque no necesariamente, dislalias o problemas articulatorios, vocabulario pobre, dificultades para expresar verbalmente sus ideas, problemas de comprensión verbal.
- Indicadores en la psicomotricidad. Retraso en la estructuración y conocimiento del esquema corporal, dificultades sensorio-perceptivas (confusión de colores, tamaños, posiciones), torpeza motriz, tendencia a la escritura en espejo.

De acuerdo con los distintos estudios realizados, seguidamente se van a describir y explicar los trastornos concretos de los diferentes subtipos de dislexia. Se han definido distintos tipos de dislexia en virtud del tipo de alteraciones que las generan y las dificultades que manifiestan.

Trastornos audiofonológicos y visoespaciales.

Dislexia auditiva.

- Dificultad para diferenciar los sonidos del habla, para analizarlos y nombrarlos.
- Problemas para recordar series.
- Problemas para la rima.
- Dificultades para integrar letra-sonido (el deletreo no guarda relación con las palabras leídas).

- El error más frecuente es la sustitución semántica (cambia una palabra por otra de sentido similar; autobús/ascensor, portátil/plegable).
- Pueden aparecer problemas de articulación, aunque no necesariamente.
- Pueden aparecer dificultades para la denominación de objetos de tipo anónimo.
- El CI verbal suele ser menor que el manipulativo.

Dislexia visual.

- Deficiencia primaria para percibir palabras.
- Los errores son fonéticos (sustitución de sonidos similares o palabras fonéticamente parecidas; enzainada/ ensaimada).
- Dificultades de orientación izquierda/derecha.
- Dificultades para reconocer objetos al tacto.
- Escritura en espejo.
- El CI verbal suele ser mayor que el manipulativo.

Dislexia visoauditiva.

- Casi total incapacidad para la lectura.
- Dificultad para realizar el análisis fonético de las palabras.
- Dificultad para percibir letras y palabras completas.

Trastornos lingüísticos, visoespaciales y de memoria verbal.

- Síndromes de trastorno lingüístico: Dificultades auditivas, anomia, trastorno de la comprensión y dificultades en la discriminación de sonidos.
- De coordinación articular y grafomotriz: Trastornos visomotores, trastornos de la articulación, perturbaciones en habilidades grafomotoras y déficit en la combinación de sonidos aunque la discriminación auditiva sea normal.
- Perceptivos visoespaciales: Trastornos visoespaciales, problemas de memoria y discriminación visual a la hora de reproducir formas de memoria.
- De secuencia fonética
- Dificultades para la repetición.
- Problemas de memoria secuencial auditiva.
- Dificultades para repetir frases y pares asociados con estímulos verbales.

Problemas de procesamiento sintáctico, semántico y fonológico.

Dislexia fonológica.

- Dificultad en el procesamiento fonológico.
- Dificultades para representar la imagen sonora del grafema.
- Problemas para acceder al significado de la palabra leída.
- Lentitud al leer.
- Comete más errores si la palabra es desconocida.
- Errores asociados de disgrafía y disortografía.

Dislexia morfémica.

- Dificultades en el procesamiento visual o grafémico.
- Distorsiones en la extensión y en el formato de la palabra al leer y escribir.
- Disgrafía y disortografía.

Dislexia visual analítica.

- Trastorno en la función analítica del procesador visual.
- Problemas en la identificación de las características posicionales de las letras en la palabra.

2.4.3.5 Disgrafía. La disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta a la escritura, en lo que se refiere al trazado o la grafía. Distintos autores, (Vayer, 1977; Defontaine 1979), han definido el control del grafismo como un acto neuro-perceptivo-motor.

Dada su naturaleza funcional, para diagnosticarla, sería necesario que se dieran las siguientes características:

- Capacidad intelectual en los límites normales o por encima de la media.
- Ausencia de daño sensorial o motor grave que pudiera condicionar la calidad de la escritura.
- Adecuada estimulación cultural y de aprendizaje.
- Ausencia de trastornos neurológicos, con o sin compromiso motor, que pudieran interferir la ejecución motriz de la escritura.

Por último, Auzías (1981) añade el factor edad, considerando que no se puede hablar de disgrafía, hasta que no se haya completado el periodo de aprendizaje, hasta los 7 años aproximadamente.

Etiología.

Las causas que pueden provocar una disgrafía son variadas como lo son los múltiples factores que intervienen en su desarrollo. Siguiendo a Linares (1993) y Portellano (1985), se distinguen las siguientes:

- Problemas de lateralización.
- Dificultades de eficiencia motora. Niños torpes motrizmente; niños con motricidad débil, con pequeñas perturbaciones del equilibrio y la organización cinético-tónica (niños hipercinéticos).
- Problemas del esquema corporal y las funciones perceptivo-motrices.
- Factores de personalidad (estable/inestable, lento/rápido, etc.).
- Causas pedagógicas: Deficiente orientación del proceso de adquisición de las destrezas motoras, enseñanza rígida e inflexible, exigencias excesivas de calidad y rapidez escritora, práctica de la escritura como actividad aislada de otras actividades.

Características.

- Tamaño de la letra, excesivamente grande o pequeña, desproporción entre unas letras y otras.
- Forma anómala de las letras. Mala configuración de la grafía; distorsión, simplificación de los rasgos de las letras que resultan irreconocibles o falta de rasgos pertinentes.
- Inclinación, de las letras o del renglón.
- Espaciación de las letras o de las palabras; desligadas una de otras o apiñada e ilegibles.
- Trazo; grueso y muy fuerte o demasiado suaves, casi inapreciables.
- Enlaces entre letras: falta de uniones, distorsión en los enlaces o uniones indebidas.

2.4.4 Programa de Intervención Pedagógica²⁹. La intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo. La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Wright, 1979). El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse del siguiente modo: “A” (agente educador) hace “X” (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado “R” (que “B” –agente educando- efectúe las conductas “Y” -explicitadas en la intervención pedagógica de “A”- y alcance el objetivo “Z” -destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo).

El profesional de la educación actúa con intencionalidad pedagógica que es el conjunto de conductas implicadas en la consecución de la meta educativa con fundamento de elección técnica en el conocimiento de la educación. Su acción opera como determinante externo de la conducta del agente educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Ahora bien, como en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el papel que desempeñan los determinantes internos de la conducta del educando.

El educando es agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque “por alguna razón” los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso.

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando. Y en ese caso, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz

²⁹ Touriñán López, José Manuel. Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. España: Universidad de Santiago de Compostela, 2011

de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que se le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de los educandos de interesarse por cualquier cambio educativo.

En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación.

El profesional de la educación actúa con intencionalidad pedagógica que es el conjunto de conductas implicadas en la consecución de la meta educativa con fundamento de elección técnica en el conocimiento de la educación. Su acción opera como determinante externo de la conducta del agente educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Ahora bien, como en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el papel que desempeñan los determinantes internos de la conducta del educando.

El educando es agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque “por alguna razón” los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso.

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando. Y en ese caso, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que se le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de los educandos de interesarse por cualquier cambio educativo.

En definitiva, en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación.

2.5 MARCO LEGAL

Estándares Curriculares para el área de Lenguaje³⁰. De acuerdo con la ley 115 de 1994 y los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, se pretende fortalecer la construcción de la comunicación significativa verbal y no verbal, en la que escuchar,

³⁰ Ministerio de Educación Nacional. Estándares para la Excelencia en la Educación. Bogotá, 2002.

hablar, leer y escribir toman sentidos en los actos de comunicación. Los estándares han sido definidos por ciclos de grados y se han organizado a partir de cinco aspectos:-Producción de textos.-Comprensión de textos.-Literatura como abordaje de la persona estética del lenguaje.-Otros sistemas simbólicos.-Ética de la comunicación. Se da importancia mayor al uso del lenguaje verbal en sus manifestaciones orales y escritas, al enriquecimiento del vocabulario y a las primeras aproximaciones a la literatura a través de la lectura y de actividades cognitivas de atención, descripción, comparación y diferenciación, entre otras. También se da importancia al acercamiento creativo a códigos no verbales, con miras a su comprensión y recreación

La Constitución Política de Colombia de 1991³¹:

Artículo 5. El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad.

Artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

Artículo 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

³¹ Imprenta Nacional. Nueva constitución política de Colombia. Capítulo II. De los derechos sociales, económicos y culturales. Bogotá: Editorial unión Ltda., 2007.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país.

El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

Estos enunciados no son excluyentes, ya que la Constitución es rica en preceptos sobre derechos, y especialmente sobre participación y democracia para todos.

La ley 115 de 1994³²:

Artículo 19, definición y duración. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

Ciencias naturales y educación ambiental.

Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

Educación artística y cultural.

³² Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación, 115 de 1994. Bogotá, 1994.

Educación ética y en valores humanos.
Educación física, recreación y deportes.
Educación religiosa.
Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
Matemáticas.
Tecnología e informática.

Artículo 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Decreto 1860, 03 agosto 1994³³:

Artículo 2. Responsables de la educación de los menores. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación obligatoria de acuerdo con lo definido en la Constitución y la ley. La Nación y las entidades territoriales cumplirán esta obligación en los términos previstos en las Leyes 60 de 1993 y 115 de 1994 y en el presente Decreto. Los padres o quienes juzguen la patria potestad sobre el menor, lo harán bajo la vigilancia e intervención directa de las autoridades competentes.

El carné estudiantil expedido a nombre del menor, será el medio para acreditar la condición de estudiante. Las autoridades podrán exigir su presentación cuando lo consideren pertinente para verificar el cumplimiento de la obligatoriedad constitucional y legal.

Artículo 3. Obligaciones de la familia. En desarrollo del mandato constitucional que impone a los padres de los menores el deber de sostenerlos y educarlos y en cumplimiento de las obligaciones asignadas a la familia por el Artículo 7o de la Ley 115 de 1994, la omisión o desatención al respecto se sancionará según lo dispuesto por la ley.

Los jueces de menores y los funcionarios administrativos encargados del bienestar familiar, conocerán de los casos que les sean presentados por las autoridades, los familiares del menor o cualquier otro ciudadano interesado en el bienestar del menor.

Los padres o tutores del menor sólo podrán ser eximidos de esta responsabilidad, por insuficiencia de cupos en el servicio público educativo en su localidad o por la incapacidad insuperable física o mental del menor, para ser sujeto de educación.

El **Plan Decenal de Educación 2016-2025³⁴**, tiene como fin mejorar la calidad de la educación en las instituciones ofreciéndoles a los niños una educación de calidad. Para ello,

³³ Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860, reglamentario de la Ley 115 de 1994. Bogotá, 1994.

³⁴ Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación. Bogotá, 2015.

sugiere que es necesario desarrollar currículos y proyectos que tenga en cuenta los modelos y enfoques que innoven y de solución a las problemáticas que se viven en las instituciones en el manejo de la lecto-escritura y otras áreas etc. Es decir que en los lineamientos curriculares también hablan de la necesidad de crear nuevos ambientes de aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa en el cual el niño participando activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada en este proyecto está ubicada en el paradigma cualitativo, ya que se otorga significado a la valoración de los comportamientos, experiencias y saberes de los niños que intervienen en la investigación.

Denzin y colaboradores (1994), plantean que la investigación cualitativa es “un proceso que integra actividades genéricas, interconectadas entre sí, que toman diferentes nombres incluyendo teorías, métodos, análisis, ontología, epistemología y metodología”. Esto es, lo fundamental es describir los hechos observados para que puedan ser interpretados y comprendidos en el contexto global en el que se producen a fin de que puedan ser explicados cada uno de los fenómenos que se observen.

Retomando los planteamientos que sustentan la investigación que abordamos, consideramos en primer lugar la etapa preparatoria: esta constituye el inicio de la investigación, la cual implica reflexión teórico-práctica estando presente la formación del investigador, sus conocimientos, experiencias, vivencias sobre los fenómenos educativos, específicamente sobre los lineamientos para configurar un programa de intervención en orientación educativa.

3.2 POBLACIÓN

Entendida la población³⁵ como el conjunto de todas las mediciones u observaciones hechas sobre una o varias de las características de los elementos del universo, se establece que la población beneficiaria del proyecto estuvo conformada por dos (2) docentes y sesenta y nueve (69) estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen del municipio de Ocaña, Norte de Santander.

3.3 MUESTRA

Entendida la muestra³⁶ como subconjunto de elementos del universo o la población y Utilizando el criterio de selección intencional, la muestra estuvo integrada por los dos (2) docentes y cinco (5) estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen del municipio de Ocaña, Norte de Santander.

Para la selección de la muestra en las investigaciones cualitativas se sugiere según Pérez (1990), utilizar una muestra intencional de acuerdo con unos determinados criterios establecidos previamente. No se busca en este proyecto generalizar los resultados obtenidos sino evidenciar el avance en el proceso lecto-escritor en los niños seleccionados, dado que son ellos quienes presentan dificultades en el mismo.

³⁵ <http://www.slideshare.net/hectorquintero/conceptos-bsicos-de-la-estadstica>

³⁶ <http://www.slideshare.net/hectorquintero/conceptos-bsicos-de-la-estadstica/muestra.html>

3.4 TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

En investigación, se define la técnica³⁷ como el tipo de acciones regidas por normas o un cierto protocolo que tiene el propósito de arribar a un resultado específico, tanto a nivel científico como tecnológico, artístico o de cualquier otro campo. En otras palabras, una técnica es un conjunto de procedimientos reglamentados y pautas que se utiliza como medio para llegar a un cierto fin.

La técnica supone que, en situaciones similares, repetir conductas o llevar a cabo un mismo procedimiento producirán el mismo efecto. Por lo tanto, se trata de una forma de actuar ordenada que consiste en la repetición sistemática de ciertas acciones.

Como técnicas de recolección de información se utilizaron la entrevista semiestructurada y la observación participativa, ya que éstas permitieron a docentes y estudiantes seleccionados involucrarse en las actividades de superación de las dificultades que evidenciaron en su proceso lecto-escritor.

Rojas (2002) afirma que la entrevista es una técnica que se utiliza para recopilar información empírica “cara a cara”, de acuerdo con una guía que se elabora con base en los objetivos del estudio y de alguna idea rectora o hipótesis que orienta la investigación. La entrevista se hace, por lo general, a personas que poseen información o experiencias relevantes para el estudio. (...) La información se registra en el mismo instrumento (guía), o en fichas o cuadernos de trabajo (p.140).

Las técnicas empleadas permitieron obtener datos pertinentes y significativos sobre los alcances del Programa de Intervención Pedagógica implementado en el grado primero de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen del municipio de Ocaña, Norte de Santander. Además, dicha técnica permitió el contacto directo y permanente con dichos estudiantes y la toma de apuntes clave para la evaluación constante del programa implementado.

Se utilizaron como instrumento de indagación el cuestionario y el diario de campo dado que permitieron recolectar y consignar toda la información recogida, datos, referencias, expresiones, opiniones, hechos, en las distintas etapas del proyecto.

3.5 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez recogida la información, se tabularon y codificaron adecuadamente las observaciones obtenidas con objeto de someterlas al análisis requerido para dar respuesta a los objetivos propuestos en el presente proyecto.

³⁷ <http://definicion.de/tecnica/>

4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA SUPERAR LECTURA CARENCIAL, SUSTITUCIÓN Y OMISIÓN, DE LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO AGUSTINA FERRO, SEDE EL CARMEN, DEL MUNICIPIO DE OCAÑA, NORTE DE SANTANDER

4.1 PRESENTACIÓN

La práctica docente permite vivir distintas experiencias en el aula de clases que obligan a repensar lo hecho y asumir creativamente los retos que las mismas sugieren. En el proceso lecto-escritor, se viven innumerables situaciones de este tipo que de una u otra forma requieren del concurso de todos los miembros de la comunidad educativa para garantizar que las metas trazadas en dicho proceso se alcancen. Garantizar que en el proceso lecto-escritor todas las personas tengan cabida y superen sus dificultades individuales, es una necesidad impostergable ya que para poder insertarse creativamente en los procesos productivos de la sociedad, cada individuo requiere fortalecer sus habilidades lecto-escritoras, sobre todo en los primeros años de escolaridad, ya que es en ellos donde se adquiere el gusto o el rechazo por el aprendizaje formal.

El Programa de Intervención Pedagógica implementado para superar las dificultades evidenciadas por cinco niños de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, pretende constituirse en una herramienta de apoyo para el trabajo de los docentes de primer grado, en particular, y de todos los docentes de la sede El Carmen en general. Las guías didácticas que lo conforman, se sugieren a los docentes para que motiven a dichos estudiantes, en particular, y los demás estudiantes del grado en general, a fortalecer su proceso lecto-escritor.

Finalmente, cabe decir que cada guía didáctica propuesta en el Programa de Intervención Pedagógica implementado, según sus elementos estructurales, ofrece actividades didácticas concretas que el estudiante debe realizar y posibilita la utilización de las mismas en otros escenarios de aprendizaje que reforzarían las acciones encaminadas a fortalecer el proceso lecto-escritor de los niños del grado en mención.

4.2 DIAGNÓSTICO INICIAL

Esta se dividió en dos partes: en primer lugar, se analizó la fundamentación de los docentes en torno a los métodos de enseñanza y las estrategias didácticas utilizadas para fortalecer el proceso lecto-escritor.

4.2.1 Entrevista semiestructurada a docentes. La entrevista semiestructurada aplicada a los docentes del grado primero se abordó desde dos categorías básicas a saber: los métodos de enseñanza y las estrategias didácticas utilizadas. Las preguntas consignadas en el

cuestionario de la de la entrevista se diseñaron intencionalmente, a fin de profundizar y poder realizar una comparación más concreta de las respuestas de los docentes.

Categoría 1: Métodos de enseñanza. El cuadro siguiente muestra el análisis comparativo de las respuestas dadas por los docentes:

Cuadro 1. Métodos de enseñanza.

PREGUNTAS	ENTREVISTADO 1	ENTREVISTADO 2
¿De qué forma enseña usted a leer y escribir?	Método tradicional	Método tradicional
¿Conoce usted otros métodos diferentes al tradicional para la enseñanza de la lecto-escritura?	NO	NO
¿Emplea usted alguno otro método para enseñar a leer y escribir distinto al tradicional?	NO	NO
¿Ha sentido la necesidad de implementar cambios en su método para enseñar a leer y escribir?	No, pues el método tradicional función muy bien.	Sí, pero carezco del tiempo para capacitarme
¿Es importante renovar los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura?	NO	NO
¿Cuáles son los referentes teóricos que sustentan el método que actualmente usted utiliza?	Los desconozco	No los recuerdo
¿Por qué cree que el método que ha empleado para la enseñanza de la lecto-escritura es bueno?	Porque el niño ya sabe leer y escribir al pasar a segundo grado	Porque el niño sigue unas pautas claras y repetitivas que le permiten aprender a leer y a escribir
¿Qué referentes teóricos conoce en didáctica de la lecto-escritura?	Los desconozco	Ninguno
Si tuviera la posibilidad de estudiar otros métodos diferentes al tradicional ¿Qué expectativas tendría frente a ellos?	Qué ventajas tienen frente al tradicional	Por qué mejoran el proceso lecto-escritor

Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

Al analizar el cuadro comparativo anterior, relacionado con los métodos de enseñanza de la lecto-escritura, se puede afirmar que:

- En ambos docentes, prevalece el método tradicional sobre los otros métodos.
- Ambos docentes desconocen los referentes teóricos del proceso lecto-escritor que utilizan y de los métodos de enseñanza.

- Ambos docentes están de acuerdo al afirmar que todos los niños son capaces de leer y escribir con el método tradicional.
- Ambos docentes están de acuerdo en contrastar el método que utilizan para enseñar a leer y escribir y otros métodos con propósito similar.

Categoría 2: Estrategias didácticas. El cuadro siguiente muestra el análisis comparativo de las respuestas dadas por los docentes:

Cuadro 2. Estrategias didácticas.

PREGUNTAS	ENTREVISTADO 1	ENTREVISTADO 2
¿Qué estrategias didácticas para la enseñanza de la lecto-escritura existen en su institución?	Cuentos, videos, libro de texto	Libro de texto, videos y cuentos
¿Cuáles de estas estrategias didácticas ha utilizado?	Todas	Todas
¿Qué otras estrategias didácticas utiliza en su práctica pedagógica para el desarrollo de competencias lecto-escritoras?	Carteleras, juegos	Talleres
¿Considera que las estrategias didácticas que utiliza para la enseñanza de la lecto-escritura, logran los resultados esperados?	Sí, porque todos aprenden a leer y escribir	Sí, porque todos aprenden
¿Qué referentes teóricos conoce en estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y escritura?	Ninguno	Los desconozco
¿Deben todos los niños aprender a leer y a escribir al mismo ritmo?	No	No
¿Qué tipo de recursos utiliza para el desarrollo de las competencias lectoescritoras en los estudiantes de primer grado?	No, porque uso aprenden más rápido que otros.	No porque se carece del material didáctico adecuado
¿Está usted de acuerdo en implementar nuevas estrategias en la enseñanza de la lecto-escritura?	Lo haría sí el rector lo sugiere.	Claro, siempre y cuando tenga el tiempo suficiente para preparar las actividades que se propongan
¿Qué cambiaría en su práctica pedagógica para enriquecer el desarrollo de competencias lectoescritoras en los niños?	Nada, me ha funcionado hasta el momento.	Utilizaría más recursos didácticos

Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

El cuadro anterior muestra que ambos docentes:

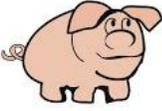
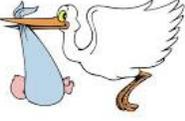
- Desconocen los referentes teóricos de las estrategias didácticas.
- Confunden estrategias didácticas con materiales didácticos.
- Evidencian temor por utilizar nuevas estrategias didácticas.
- Evidencian poco interés en la aplicación de nuevas estrategias didácticas que fortalezcan el desarrollo cognitivo de sus estudiantes.

4.2.2 Dificultades evidenciadas en el proceso lecto-escritor de los estudiantes. Para detectar las dificultades evidenciadas, se analizaron los distintos niveles de lecto-escritura: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

El día martes 15 de septiembre de 2015, se les aplicó el instrumento de diagnóstico inicial (para el proceso de lectura) a 69 estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen. El grado primero estaba dividido en dos cursos a saber: 1°1, con 33 estudiantes y 1°2 con 36 estudiantes. En total había 43 niñas y 26 niños.

El lunes 21 de septiembre de 2015, se aplicó La segunda prueba diagnóstica (para el proceso de escritura).

4.2.2.1 Dificultades evidenciadas en el proceso lector. Para valorar el nivel de cada niño en el proceso lector, se les mostró las siguientes imágenes y se les preguntó que decía en cada texto:

		
gato	cerdo	cigüeña
		
tiburón	gallo	búho

Varios niños señalaron con el dedo todo, indistintamente, texto e imagen relacionada.

Posteriormente, se le mostró a cada niño las tres tarjetas siguientes. Para cada tarjeta se les hizo una pregunta:

Tarjeta Número Uno:



Se les preguntó:

¿Qué dice en el texto? Varios respondieron: “Globos”. La mayoría respondió “Balones”.

Se les preguntó a los estudiantes que respondieron “Globos”:

¿Cómo lo sabes? Todos respondieron: Porque en el dibujo hay globos.

Tarjeta No. 2:



Se les preguntó:

¿Qué dice en el texto? Todos respondieron: Globos.

Se le preguntó a cada uno nuevamente:

¿Cómo lo sabes? Varios respondieron: Porque en el dibujo hay globos.

Tarjeta No. 3:



Se les preguntó:

¿Qué dice en el texto? Varios respondieron: “Globos”. La mayoría respondió “Globos de colores”.

Se les preguntó a los estudiantes que respondieron “Globos”:

¿Cómo lo sabes? Todos respondieron: Porque en el dibujo hay globos.

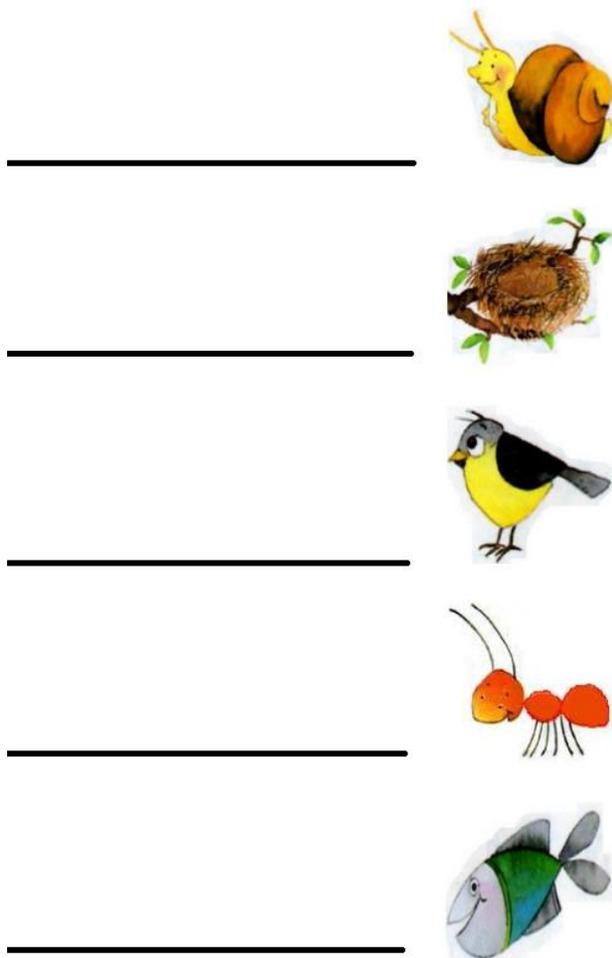
Algunos niños manifestaron:

- Hay diferencias entre las tarjetas 2 y 3, porque en la primera dice “Globos” pero en la segunda hay más palabras.
- En la tarjeta 2 dice “Globos” porque empieza con “G”.
- En la tarjeta 1, no dice “Globos” porque la palabra empieza con “B” y “Globos” empieza con “G”.

4.2.2.2 Dificultades evidenciadas en el proceso de escritura. Para valorar el nivel de cada niño en el proceso de escritura, la prueba se dividió en dos partes: en primer lugar se les pidió que escribieran en su cuaderno su nombre y otro nombre que conocieran, cuya primera letra fuera similar a la del suyo.

Acto seguido se les entregó la siguiente ficha y se les pidió que colocaran al frente de cada imagen, el nombre correspondiente:

Nombre del niño _____



Luego de realizada la actividad, se valoró el nivel lecto-escritor de cada estudiante y los resultados obtenidos se consignaron en la siguiente matriz de valoración:

Cuadro 3. Matriz de valoración para el diagnóstico inicial.

Proceso lecto-escritor	Nivel de lecto-escritura evidenciado		Lectura/Escritura	ESTUDIANTE _____			Nivel		
				Competencias evidenciadas					
				Actividad	SÍ	NO	N	B	A
	Pre-silábico	O		Escribe su nombre					
Escribe palabras									
Escribe oraciones									
Silábico	O	Correspondencias sonoro-gráficas							
		Direccionalidad	Escritura (Izquierda – Derecha)						

		Lectura (Izquierda – Derecha)							
		Actividad			SÍ	NO	N	B	A
Silábico- Alfabético	O	Ubica las letras en cada espacio al escribir							
		Los trazos de las letras son precisos							
		Reconoce las vocales o algunas letras							
		Identifica textos iguales							
		Escribe algunas palabras							
					Actividad	Nulo	Básico	Avanzado	N
Alfabético	O	Lectura de palabras	No lee	Identifica las palabras con ayuda de imágenes	Identifica las palabras sin ayuda de imágenes				
		Lectura de oraciones	No identifica los elementos de la oración	Identifica algunos de los elementos de la oración	Identifica todos los elementos de la oración				
		Comprende el texto leído							
Convenciones		Nulo	N	Básico	B	Avanzado	A		

Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

Los resultados obtenidos se consignaron en la Tabla 1:

Tabla 1. Diagnóstico inicial.

	Pre-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético		Total
				Inicial	Convencional	
Niños	1	0	1	24	0	26
Niñas	0	2	1	40	0	43
TOTAL	1	2	2	64	0	69
Porcentaje	1.4 %	2.9 %	2.9 %	92.8 %	0 %	100 %

Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

Las Figuras 1 y 2, muestran el comportamiento gráfico de estos resultados:

Figura 1. Diagnóstico inicial (niños).



Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

Figura 2. Diagnóstico inicial (niñas).



Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

De los datos anteriores se dedujo que:

- Son más los niños que apenas inician la adquisición de la lengua escrita (1 pre-silábico) y menos las niñas (0 pre-silábicas), esto es, el 1.4 % de los estudiantes del grado primero de la sede El Carmen de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, está en el primer nivel en la adquisición de la lengua escrita.
- En el nivel intermedio (Silábico y Silábico-alfabético) se encontró el 5.8 % de los estudiantes y que son más las niñas que los niños en este nivel (niñas: 3, niños: 1).

- De los 69 estudiantes focalizados, 5 requieren (3 niñas y 2 niños) mayor atención, pues son los que se encuentran en el inicio o en los niveles intermedios en el proceso lector-escritor.

- Son más las niñas las que han llegado a un nivel alfabético inicial (40) y menos los niños (24), pero globalmente significa que son la mayoría de los estudiantes (92.8%) los que ya han aprendido a leer y a escribir de manera básica.

Un análisis específico de la información recolectada permitió encontrar los siguientes datos:

Cuadro 4. Proceso Lector.

	Identificar partes del enunciado			Identificar textos iguales			Estabilidad del contenido del texto			Lectura			Segmentación		
	Nada	Pseudografías	Letras	Nada	Pseudografías	Letras	Nada	Pseudografías	Letras	Nada	Con imagen	Sin imagen	Nada	Pseudografías	Letras
Hombres	2	1	23	1	1	24	0	1	25	1	13	12	19	1	6
Mujeres	1	1	41	2	1	40	1	3	39	1	10	32	29	5	9
Total	3	2	64	3	2	64	1	4	64	2	23	44	48	6	15
	69			69			69			69			69		

Porcentaje	4.3 %
	2.9 %
	92.8 %
	4.3 %
	2.9 %
	92.8 %
	1.4 %
	5.8 %
	92.8 %
	2.9 %
	33.3 %
	63.8 %
	69.6 %
	8.7 %
	21.7 %

Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

Cuadro 5. Proceso de Escritura.

	Total	Mujeres	Hombres	Uso			Escritura del nombre	Inicio de correspondencias sonoro/gráficas	Direccionalidad (Escritura)	Ubicación espacial	Precisión del trazado
				Nada	Pseudografías	Letras					
	0	0	0	Nada							
	4	3	1	Pseudografías							
	65	40	25	Letras							
	1	1	0	Nada							
	23	15	8	Pseudografías							
	45	27	18	Letras							
	6	4	2	Nada							
	6	3	3	Pseudografías							
	57	36	21	Letras							
	1	0	1	Nada							
	3	3	0	Con imagen							
	65	40	25	Sin imagen							
	2	1	1	Nada							
	15	9	6	Pseudografías							
	52	33	19	Letras							
	4	3	1	Nada							
	23	15	8	Pseudografías							
	42	25	17	Letras							

	69			69			69			69			69			69		
Porcentaje	0.0 %	5.8 %	94.2 %	1.4 %	33.3 %	65.2 %	8.7 %	8.7 %	82.6 %	1.4 %	4.3 %	94.2 %	2.9 %	21.7 %	75.4 %	65.8 %	33.3 %	60.9 %

Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

Los datos anteriores indican que:

- Un 94.2% de los niños de primer grado ya maneja las letras, mientras que un 5.8% utiliza aun pseudografías, ello indica que ya todos conocen las grafías.
- El 65.2% de los estudiantes escribe su nombre sin apellidos. El 33.3% ya lo escribe y sólo el 1.4% aún no sabe cómo escribirlo.
- El 82.6% de los estudiantes ya pueden hacer la correlación de la grafía con su sonido, el 8.7% está en proceso, lo que quiere decir, que los alumnos únicamente relacionan las letras más comunes con su sonido y el 8.7% no sabe correlacionar el sonido con grafías.
- El 1.4% de los estudiantes no sabe que se escribe de izquierda a derecha.
- El 75.4% de los estudiantes ya sabe ubicarse en el espacio para hacer sus producciones escritas, el 21.7% de los estudiantes se encuentra en proceso. Únicamente dos estudiantes (el 2.9%) no pudieron ubicarse y se salen por completo de los espacios.
- El 94.2% de los estudiantes identifica textos iguales, 5.8% puede discriminar textos pero los que tienen letras que conocen y cuatro alumnos visualmente no están lo suficientemente maduros para discriminar las letras e identificar semejanzas.
- El 82.6% de los estudiantes ya sabe que los textos (palabras) significan algo y que aunque cambien de contexto, siguen significando lo mismo. Además hay alumnos que no sólo leen palabras, sino enunciados y textos cortos, recuperando el contenido del texto.
- El 63.8% de los estudiantes ya leen palabras y textos cortos sin necesitar el apoyo de las imágenes, por lo que se necesita trabajar lecturas con ellos y no tanto la escritura de palabras fuera de contexto. El 36.2% de los estudiantes sabe que se lee en los textos y no en las imágenes, empiezan a inferir que puede decir una palabra a partir de algunas letras conocidas, pero aun requieren del apoyo de una imagen para saber qué es lo que dicen.

4.3 PLANEACIÓN

En esta fase se desarrollaron las siguientes etapas:

- Se diseñó el formato para las guías didácticas en virtud de los resultados del diagnóstico inicial. Luego se definió la cantidad de guías y las actividades didácticas abordadas en cada una de ellas. Se estableció entonces que se diseñarían 12 guías en total, cuatro por cada dificultad detectada (Lectura Carenal, Rotación y sustitución).
- Se definieron los recursos necesarios para trabajar cada una de las guías. Dado que la sede donde se implementó el programa de Intervención pedagógica, carece de materiales y

recursos didácticos apropiados y que los niños, en su mayoría son de escasos recursos económicos, se estableció de común acuerdo con las docentes del grado, que se trabajaría en lo posible con actividades didácticas que no fueran muy exigentes en cuanto al material utilizado.

- Se definieron las estrategias de aprendizaje a utilizar de manera complementaria a cada guía. Para ello, se analizó cada guía diseñada y la temática abordada por la misma.
- Se definió el cronograma de trabajo. Para el desarrollo del programa de Intervención Pedagógica, se estableció que se trabajaría todos los lunes y martes, a partir del 22 de septiembre hasta el 10 de noviembre.

4.3.1 Guías didácticas que conforman el Programa de Intervención Pedagógica. Las actividades didácticas que contienen cada una de las guías implementadas, se diseñaron de tal forma que pudieran propiciar paulatinamente en los estudiantes focalizados, las habilidades mínimas necesarias para un desarrollo adecuado de su proceso lecto-escritor.

4.3.1.1 Estructura. La estructura de cada una de las guías didácticas propuestas, es la siguiente:

Guía Didáctica No. ____

Indica el número de la actividad didáctica.

Nombre de la Guía Didáctica

Muestra el título de la guía didáctica a desarrollar.

Objetivo

Indica el propósito que persigue la guía didáctica sugerida.

Dificultad por superar

Relaciona cuál de las tres dificultades se quiere superar (Lectura carencial, Sustitución o Rotación).

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

Relaciona las actividades que el docente debe desarrollar en cada actividad didáctica.

Desarrollo de la Guía

Propone una o varias actividades para que el niño las desarrolle.

4.3.1.2 Propósitos de cada Guía Didáctica. El propósito de cada una de las actividades didácticas propuestas es:

Guía Didáctica No. 1: Los sonidos del abecedario.

Esta guía busca que el niño identifique el sonido adecuado de algunos fonemas.

Guía Didáctica No. 2: Solo una a la vez...

Esta guía busca que el niño adquiera fluidez lectora (velocidad y precisión).

Guía Didáctica No. 3: Con las palabras esta vez.

Esta guía busca que el niño adquiera fluidez lectora (velocidad y precisión).

Guía Didáctica No. 4: El detective.

Esta guía busca que el niño mejorar la habilidad del niño para representar los sonidos del lenguaje a través de la conciencia silábica.

Guía Didáctica No. 5: Nuestras amigas b y d.

Esta guía busca que el niño fortalezca la capacidad para discriminar visualmente los fonemas b y d.

Guía Didáctica No. 6: El Número correcto.

Esta guía busca que el niño ejercite la discriminación visual de números.

Guía Didáctica No. 7: Aprendiendo la dirección.

Esta guía busca que el niño fortalezca el sentido de la direccionalidad.

Guía Didáctica No. 8: Arriba, abajo, derecha, izquierda.

Esta guía busca que el niño mejore su orientación espacial, utilizando las cuatro dimensiones (arriba, abajo, derecha, izquierda).

Guía Didáctica No. 9: ¡A dividir se dijo!

Esta guía busca que el niño segmente las palabras en sus respectivas sílabas.

Guía Didáctica No. 10: ¡Com... comple... completa!

Esta guía busca que el niño complete las palabras con las vocales correspondientes.

Guía Didáctica No. 11: ¡Cuenta esta vez!

Esta guía busca que el niño mejore el conteo de cantidades pequeñas.

Guía Didáctica No. 12: ¡Ordenadas se ven mejor!

Esta guía busca que el niño mejore sus habilidades en el ordenamiento de palabras para formar frases con sentido.

4.3.1.3 Guías didácticas implementadas. A continuación se muestra el contenido de cada una de las guías didácticas trabajadas:

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

“Una universidad incluyente y comprometida con el desarrollo integral”



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA SUPERAR LECTURA CARENCIAL, SUSTITUCIÓN Y OMISIÓN, DE LOS NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO AGUSTINA FERRO, SEDE EL CARMEN, DEL MUNICIPIO DE OCAÑA, NORTE DE SANTANDER



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 1

Los sonidos del abecedario

Objetivo

Identificar el sonido adecuado de algunos fonemas

Dificultad por superar

Lectura carencial

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

A continuación se muestra la representación gráfica de algunos fonemas e imágenes asociadas y la correcta ubicación de la lengua, de tal forma que permita mejorar la pronunciación de cada uno de ellos.

El docente debe iniciar la pronunciación de cada uno de los fonemas y acto seguido, el estudiante repetirá el proceso hasta lograr identificar cada sonido. Luego el estudiante pronunciará el nombre asociado a la imagen e identificará la letra o el fonema contenido en ella.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 1

Los sonidos del abecedario

Nombre: _____ Grado: _____

Desarrollo de la actividad

Debes intentar pronunciar cada uno de los fonemas que aparecen en las siguientes barajas. Luego, pronuncia el nombre de la imagen que aparece en cada lado de la baraja. Procura realizar la postura correcta de la lengua, para que el sonido sea el adecuado.

<p>Aa </p> 	<p>Bb </p> 	<p>Cc </p> 	<p>Ch ch </p> 
<p>Ll </p> 	<p>Ll ll </p> 	<p>Pp </p> 	<p>Qq </p> 
<p>Ss </p> 	<p>Tt </p> 	<p>Mm </p> 	<p>Nn </p> 



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 2

Sólo una a la vez...

Objetivo

Propiciar la fluidez lectora (velocidad y precisión)

Dificultad por superar

Lectura carencial

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

Primero se le pedirá al niño/a que lea las sílabas en voz alta y se medirá con la ayuda de un cronómetro, el tiempo que tarda.

Después, el docente leerá las mismas sílabas, mientras el niño mide el tiempo. Se le pedirá que identifique 4 errores que el docente cometerá intencionalmente para que esté siempre atento/a. Luego, el docente y el niño leerán las sílabas entre los dos, intercalando la lectura; finalmente, el niño debe volver a leer, intentando superar el primer tiempo que hizo.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 2

Sólo una a la vez...

Nombre: _____ Grado: _____

Desarrollo de la actividad

Debes comenzar a leer cada una de las sílabas que aparecen a continuación, mientras tu profesor, mide el tiempo que tardas. Luego tu profesor hará lo mismo y serás tú, quien mida el tiempo ahora. Una vez más leerás junto con él, en un momento al tiempo y luego, una vez tú y otra él. Finalmente, leerás de nuevo todas las sílabas e intentarás mejorar el tiempo inicial.



Mi tiempo inicial _____

Tiempo docente _____

Mi Tiempo final _____



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 3

Con las palabras esta vez

Objetivo

Propiciar la fluidez lectora (velocidad y precisión)

Dificultad por superar

Lectura carencial

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

Como complemento de la actividad No. 2, se llevará a cabo el mismo procedimiento de la guía anterior, sólo que esta vez, la lectura será de palabras y no de sílabas.

No se debe olvidar medir el tiempo en cada paso.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 3

Con las palabras esta vez

Nombre: _____ Grado: _____

Desarrollo de la actividad

Debes comenzar a leer cada una de las palabras que aparecen a continuación, mientras tu profesor, mide el tiempo que tardas. Luego tu profesor hará lo mismo y serás tú, quien mida el tiempo ahora. Una vez más leerás junto con él, en un momento al tiempo y luego, una vez tú y otra él. Finalmente, leerás de nuevo todas las palabras e intentarás mejorar el tiempo inicial.



Mi tiempo inicial _____

Tiempo docente _____

Mi Tiempo final _____



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 4

El detective

Objetivo

Mejorar la habilidad de representar los sonidos del lenguaje a través de la conciencia silábica.

Dificultad por superar

Lectura carential

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

El docente presentará un listado de palabras incompletas, con el objetivo de que el niño pueda descubrir la sílaba oculta. Esta actividad permitirá mejorar los procesos de decodificación lectora, así como la ejercitación de la memoria operativa, que están directamente relacionadas con el proceso lecto-escritor.

El docente estimulará al niño en la búsqueda de las sílabas ocultas, utilizando palabras conocidas y de su entorno.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 4

El detective

Nombre: _____ Grado: _____

Desarrollo de la actividad

Debes empezar a leer cada una de las palabras que aparecen en el cuaderno. Si te fijas, son palabras que no tienen sentido, porque les falta una sílaba. Tu misión como **Detective** es encontrar en el cuadro verde, ese trocito de palabra que hace falta y colocarla en el recuadro azul del cuaderno para que tu palabra quede completa. Así que... Adelante!

lli le se to no ma ti lan ne tu ran na po pi su de
pe las bo yi tu ca fe ja li qui si vo ni

e – fante	<input type="text"/>
avio – ta	<input type="text"/>
ade – te	<input type="text"/>
- lluelo	<input type="text"/>
gusa –	<input type="text"/>
pa–neta	<input type="text"/>
na – ja	<input type="text"/>
manza –	<input type="text"/>



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 5

Nuestras amigas b y d

Objetivo

Fortalecer la capacidad para discriminar visualmente los fonemas b y d.

Dificultad por superar

Rotación de fonemas

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

El docente presentará una hoja con un número determinado de fonemas **b** y **d** para que el niño encierre con un color distinto cada uno. Cabe resaltar que el docente debe comprender la importancia de la asociación del fonema con su correspondiente grafía y ésta, debe consolidarse en el plano fónico/auditivo.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 5

Nuestras amigas b y d

Nombre: _____ Grado: _____

Desarrollo de la actividad

Muy atento, debes rodear de rojo, la letra “b” y de verde, la letra “d”.

b	d	d	b	d	b
d	d	d	d	b	d
d	b	b	d	b	d
b	d	d	b	b	b
b	d	b	b	d	b



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 6

El número correcto

Objetivo

Ejercitar la discriminación visual de números.

Dificultad por superar

Rotación de palabras

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

Esta guía está compuesta de dos partes: En la primera, el docente pedirá al niño que recorte el número que es igual al del modelo. En la segunda parte, será necesario colorear los números iguales al del modelo dado.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 6

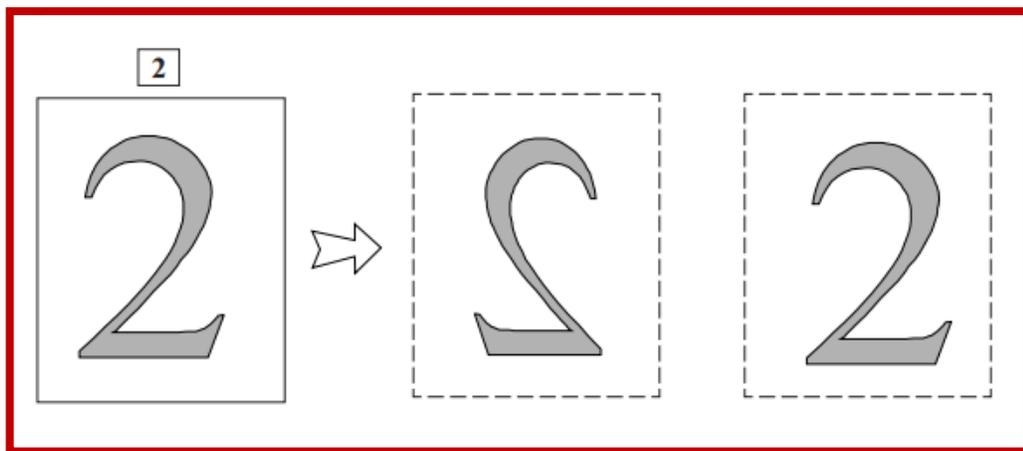
El número correcto

Nombre: _____ Grado: _____

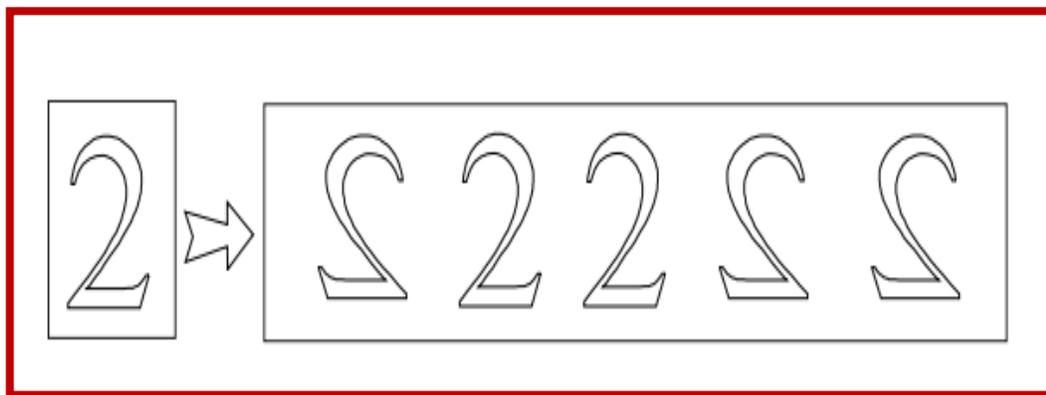
Desarrollo de la actividad

Debes realizar las siguientes actividades:

1. Recorta el número igual al modelo y pégalo encima.



2. Colorea del color que tú quieras los números iguales al modelo.





UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 7

Aprendiendo la dirección

Objetivo

Fortalecer el sentido de la direccionalidad.

Dificultad por superar

Rotación de palabras

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

1. El docente entregará al niño un kit de crayolas, lápices de color y una serie de guías como las que se muestran a continuación.
2. A continuación, le pedirá al niño que trace las líneas con el dedo. El niño deberá poner su dedo índice hacia abajo en el punto donde la imagen toca la línea. Después le dirá que dibuje sobre la línea punteada con su dedo, alejándose de la imagen. El niño deberá repetir este paso varias veces hasta que se familiarice con la dirección y forma de la líneas.
3. Después que el niño esté bien familiarizado con las líneas, es momento de utilizar las crayolas, lápices de color o plumones. Se le debe explicar al niño que no debe presionar de manera excesiva el lápiz y tampoco debe hacer pausas o levantar la mano del papel antes de terminar cada línea. Es importante ser paciente, ya que algunos niños tendrán dificultades al inicio.
4. Al finalizar los ejercicios el docente debe pegarlos en una parte visible del salón para estimular al niño y hacerle sentir que su trabajo es muy valioso y que por lo tanto merece la pena recordarlo.

Las imágenes que aparecen a continuación, deben ser dispuestas en fichas individuales.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 7

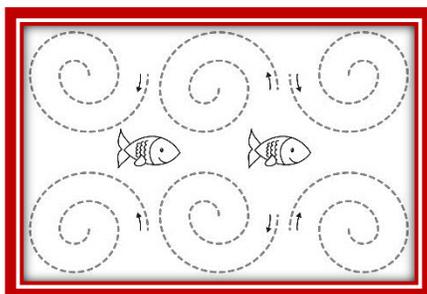
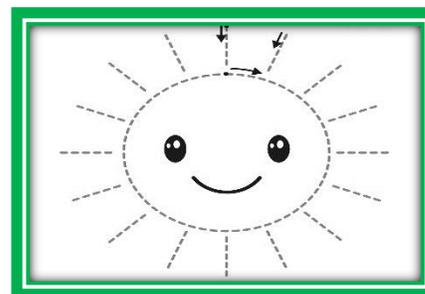
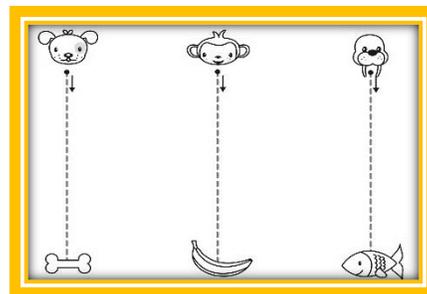
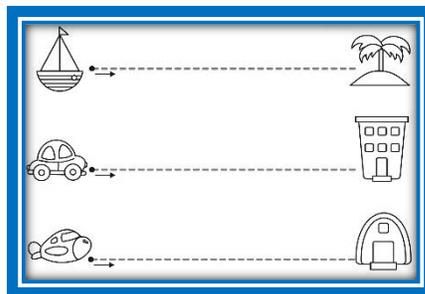
Aprendiendo la dirección

Nombre: _____ Grado: _____

Desarrollo de la actividad

A continuación, encontrarás unas fichas y un conjunto de crayolas de diferentes colores y en cada una de ellas, debes realizar lo siguiente:

1. Deberás trazar con el dedo índice, las líneas punteadas que aparecen en cada ficha.
2. Después, debes intentar nuevamente con tu dedo, dibujar la línea, pero ahora alejándote un poco de la imagen. Esto, debes hacerlos varias veces con cada dibujo de las fichas.
3. Ahora es momento de utilizar las crayolas. Intenta dibujar cada línea de las fichas con el color que tú prefieras.
4. Colorea las imágenes que aparecen al lado de cada línea, con tus colores favoritos.





UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 8

Arriba, abajo, derecha, izquierda

Objetivo

Mejorar la orientación espacial, utilizando las cuatro dimensiones (arriba, abajo, derecha, izquierda).

Dificultad por superar

Rotación de palabras

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

Para desarrollar esta guía, el Docente presentará al niño una ilustración en donde se muestra el camino que debe recorrer el repartidor de pizza para llegar a la casa en donde debe entregarla. El docente debe explicar claramente al niño que dicho camino lo debe trazar mediante flechas en las cuatro direcciones (arriba, abajo, derecha e izquierda), de acuerdo como vaya avanzando el repartidor.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

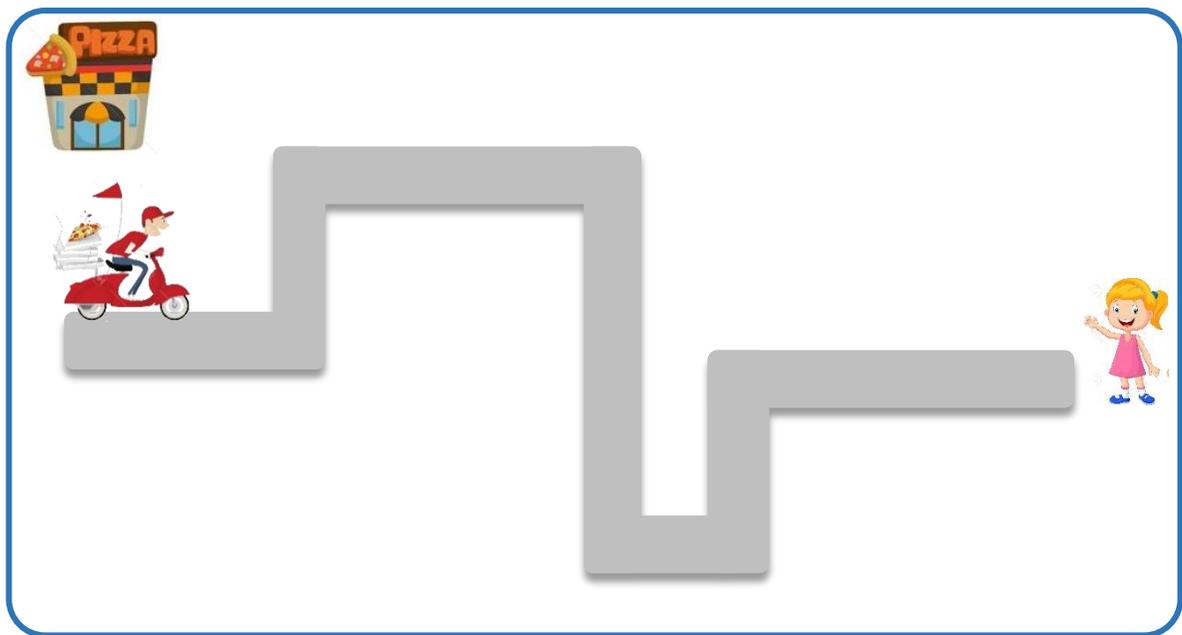
Guía didáctica No. 8

Arriba, abajo, derecha, izquierda

Nombre: _____ Grado: _____

Desarrollo de la actividad

A continuación debes trazar con flechas (arriba, abajo, derecha e izquierda) el camino que debe recorrer el repartidor de pizza desde la pizzería hasta la casa de Lucía. Debes señalar cada flecha de acuerdo con la siguiente indicación: rojo: **flecha arriba**; verde: **flecha a la derecha**; azul: **flecha abajo** y amarillo: **flecha a la izquierda**.





UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 9

¡A dividir se dijo!

Objetivo

Facilitar la segmentación de palabras en sus respectivas sílabas.

Dificultad por superar

Omisión de palabras, sílabas o fonemas

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

Esta guía permitirá al niño mejorar su habilidad para segmentar cada palabra en las distintas sílabas que la componen. Para llevar a cabo este cometido, el docente deberá presentar al niño, diferentes palabras (monosílabas, bisílabas, polisílabas) con imágenes asociadas. Pedirá al niño que las lea en voz alta y que intente dividir las en varias partes. El niño debe escribirlas y repetir la pronunciación de cada parte de ellas.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 9

¡A dividir se dijo!

Nombre: _____ Grado: _____

Desarrollo de la actividad

Para realizar esta ficha, seguir cuidadosamente los siguientes pasos:

1. Pronuncia en voz alta cada palabra. Repítelo tres veces.
2. Divide cada palabra en varias partes. Dilo en voz alta.
3. Escribe con un color distinto cada parte de la palabra.
4. Pronuncia cada palabra haciendo una pausa en cada parte en la que la dividiste.

	Casa	_____
	Paleta	_____
	Cangrejo	_____
	Espinaca	_____
	Sol	_____
	Botella	_____



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 10

¡Com... comple... completa!

Objetivo

Completar las palabras con las vocales correspondientes.

Dificultad por superar

Omisión de palabras, sílabas o fonemas

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

El docente presentará al niño una guía compuesta por dos partes: La primera, consiste en identificar las vocales en mayúscula. La segunda parte, sugiere completar una serie de palabras con las vocales correspondientes.

Las imágenes que aparecen en la siguiente ficha deben disponerse de forma individual.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 10

¡Com... comple... completa!

Nombre: _____ Grado: _____

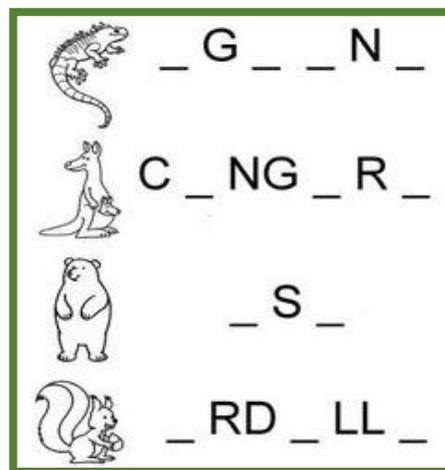
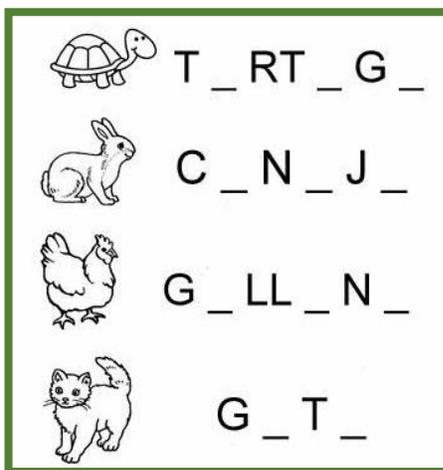
Desarrollo de la actividad

Para resolver esta guía debes:

1. Identifica las vocales que están en mayúscula. Coloréalas.



2. Completa las siguientes palabras con las vocales correspondientes en mayúscula:





UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 11

¡Cuenta esta vez!

Objetivo

Mejorar el proceso de conteo de cantidades pequeñas.

Dificultad por superar

Omisión de palabras, sílabas o fonemas

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

El docente presentará al niño una ficha con algunas sumas propuestas, de pequeñas cantidades para que el niño realice el conteo y escriba al final de cada línea de elementos, el total.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 11

¡Cuenta esta vez!

Nombre: _____ Grado: _____

Desarrollo de la actividad

Escribe el resultado de estas sumas. Puedes colorear los dibujos



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 12

¡Ordenadas se ven mejor!

Objetivo

Mejorar las habilidades en el ordenamiento de palabras para formar frases con sentido.

Dificultad por superar

Omisión de palabras, sílabas o fonemas

Instrucciones para el desarrollo de la Guía

En esta guía, el docente le hará entrega al niño de una ficha que contiene una serie de frases que se encuentran en un orden distinto. El docente le pedirá que lea una a una cada palabra. Luego, le explicará que debe intentar ordenarlas para que tengan un mejor sentido. Finalmente, le pedirá que lea la nueva frase que construyó.



UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Facultad de Educación – Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guía didáctica No. 12

¡Ordenadas se ven mejor!

Nombre: _____ Grado: _____

Desarrollo de la actividad

Ordena las siguientes palabras formando oraciones:

rojo.	El	abrigo	mi	de	mama	es
<input type="text"/>						
ama	a	mi	Mi	papa.	mama	
<input type="text"/>						
Pepe.	mi	amigo	Ese	de	perro	es
<input type="text"/>						
pinta	bici	Juan	de	Azul.	su	
<input type="text"/>						

4.4 EVALUACIÓN

En la etapa de evaluación, la cual se desarrolló durante todo el tiempo que duró la implementación del Programa de Intervención Pedagógica, se procedió a:

- Revisar la ejecución de cada una de las guías didácticas diseñadas. Registrar las dificultades que presentaron los niños en el desarrollo de las mismas. Para ello, se utilizó el diario de campo (ver Anexo C).
- Establecer el nivel de avance de los estudiantes, luego del desarrollo de cada guía didáctica.
- A partir de la valoración de dicho nivel, determinar qué tan pertinentes son las actividades didácticas que conforman cada guía diseñada.

Luego de finalizada la implementación del Programa de Intervención Pedagógica diseñado para superar las dificultades que se evidencian en el proceso lecto-escritor en los niños de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, Norte de Santander, se aplicó una prueba diagnóstica similar a la aplicada inicialmente.

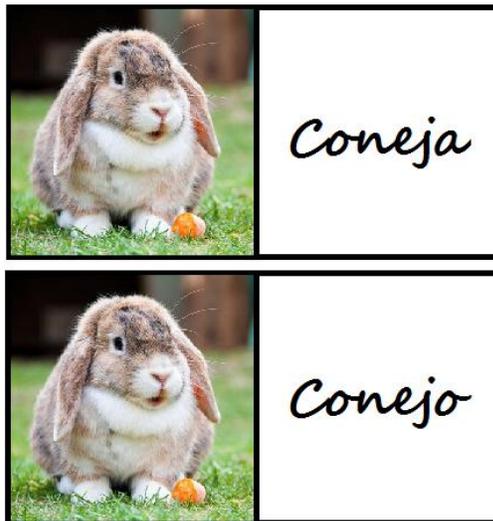
En la primera parte de la actividad diagnóstica final, se le mostró a cada uno de los cinco estudiantes, la lámina siguiente con imágenes y su correspondiente nombre, para que el niño las leyera:



Posteriormente se le entregaron tres tarjetas como las del diagnóstico inicial:



Luego se les entregó dos más, con la misma imagen pero la palabra asociada iba en masculino y femenino:



Las preguntas formuladas al entregar estas cinco tarjetas, fueron las mismas del diagnóstico inicial.

Luego, se evaluó el proceso de escritura, solicitándole nuevamente a cada estudiante que escribiera su nombre completo y dos nombres más que tuvieran el mismo grafema inicial.

Finalmente, se le entregó a cada uno de los cinco estudiantes la siguiente lámina y se les pidió que escribieran al frente de cada imagen, el nombre correspondiente:

Nombre del niño: _____









Al aplicar la misma matriz de valoración utilizada en el diagnóstico inicial (Cuadro 3), se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2. Diagnóstico final.

	Pre-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético		Total
				Inicial	Convencional	
Niños	0	0	1	1	0	2
Niñas	0	0	0	3	0	3
TOTAL	0	0	1	4	0	5
Porcentaje	0.0 %	0.0 %	20.0 %	80.0 %	0.0 %	100 %

Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

Las Figura 3 y 4, muestran el comportamiento gráfico de estos resultados:

Figura 3. Diagnóstico final (niños).



Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

Figura 4. Diagnóstico final (niñas).



Fuente: Rincón Caro, Cindy Karina, 2016.

Los datos muestran que el 20% de los niños focalizados por el programa de Intervención Pedagógica alcanzó el nivel Silábico-Alfabético y el 80% restante alcanzó el nivel Alfabético inicial.

Lo anterior demuestra la efectividad del Programa de Intervención Pedagógica implementado.

5. CONCLUSIONES

La implementación de las actividades didácticas propuestas para fortalecer el proceso lecto-escritor en cinco estudiantes de primer grado la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, conllevó a la realización de las siguientes acciones previas:

Se elaboró el diagnóstico inicial para establecer el nivel de cada estudiante en relación con su proceso lecto-escritor.

Se desarrollaron las guías didácticas diseñadas para superar las dificultades detectadas en el diagnóstico.

Se evaluó el nivel de superación de las dificultades evidenciadas en los procesos de lectura y escritura en los niños de primer grado de la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, Norte de Santander.

El diseño e implementación del Programa de Intervención Pedagógica no fue tarea fácil. La organización de las guías didácticas propuestas se hizo de forma tal que los estudiantes no perdieran el interés en cada actividad de aprendizaje. Para lograrlo, se tuvo en cuenta su edad y el interés que evidenciaban.

La utilidad del Programa de Intervención Pedagógica implementado en este proyecto para otras situaciones similares, depende del interés, ingeniosidad y creatividad, con que sea utilizado por los docentes del grado primero en particular, y por los demás docentes de la Institución en general. El uso posterior del programa en mención, fortalecerá la cultura institucional en torno al proceso lecto-escritor y se podrá actuar de manera preventiva frente a estudiantes que presente dificultades similares a fin de que pueda concientizárseles del rol que deben desempeñar como lectores activos y el propósito con el que lean y escriban.

Es importante señalar que la labor de los docentes del grado en mención, es determinante para que sus estudiantes adquieran las habilidades requeridas en el proceso lecto-escritor a este nivel. Para ello, cada docente debe apropiarse de las actividades didácticas sugeridas en el plan, adaptarlas a nuevas situaciones o diseñar otras nuevas actividades para lograr que los estudiantes con dificultades en su proceso lecto-escritor, puedan utilizarlas eficientemente.

6. RECOMENDACIONES

Para prevenir futuras dificultades en el proceso lecto-escritor de los estudiantes de Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, sede El Carmen, del municipio de Ocaña, Norte de Santander, se recomienda:

- Los docentes del grado primero en particular, y de la Institución Educativa en general, deben aplicar metodologías activas, para superar las dificultades que se evidencien en el proceso lecto-escritor de los estudiantes.
- El planeamiento del área de Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros debe contextualizarse, esto es, debe partir del análisis que se haga de la realidad actual del municipio de Ocaña en general, y de los sectores de influencia de la sede El Carmen, en particular.
- Fortalecer, a partir del ejemplo, el gusto por la lectura y la escritura, de forma tal que los procesos lecto-escritores de los estudiantes puedan evidenciarse en distintos escenarios habilitados institucional e interinstitucionalmente.
- Motivar a los docentes para que se interesen mucho más por el fortalecimiento del proceso lecto-escritor de sus estudiantes.
- Implementar en la Institución Educativa un plan de formación docente que les permita a los docentes del Colegio asistir a talleres de actualización y capacitación en el diseño e implementación de estrategias didácticas novedosas.
- En relación con el proceso lecto-escritor como tal, es válido afirmar que las actividades didácticas que lo conforman pueden nutrirse y trabajarse, con el fin de eliminar los problemas de interpretación de las instrucciones o códigos ocultos de un determinado texto, la completa comprensión de los textos ampliados y la producción textual en torno a temáticas previamente sugeridas.

Finalmente, se sugiere a los docentes de la Institución Educativa, implementar el uso en contexto del diccionario y la producción textual en torno al diseño y concepción de un diccionario personal que les permita superar sus dificultades relacionadas con el proceso lecto-escritor, ampliar su vocabulario y mejorar su ortografía, factores éstos que redundarán necesariamente en el fortalecimiento de la cultura institucional de la lectura y la producción de textos creativos y significativos.

BIBLIOGRAFÍA

AMAYA DÍAZ, CLAUDIA ISELA. Programa de Intervención Pedagógica para superar las dificultades de lectura carencial, lectura silábica, ortografía, disortografía, agregados, omisión y rotación, en algunos niños de 1° Y 6° grado en la Escuela Normal Superior Pamplona. Pamplona: Universidad de Pamplona, 2013.

BARBOSA HELDT, ANTONIO. Cómo enseñar a leer y escribir. Ed. Pax de México. México, 1998.

BECERRA RAMÍREZ, JUSTO. La metodología constructivista de la enseñanza del español y su relación con un aprendizaje significativo de la lecto-escritura por el alumno de primer grado de primaria. México, D.F.: Universidad de Colima, 2003.

CARREÑO, C. Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos. Tesis para obtener el grado de Maestría: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2000.

CELDRÁN CLARES, M.I. & ZAMORANO BUITRAGO, F. Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. Murcia: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia, 2015.

DURÁN OSORIO, SOLANGEL y JIMÉNEZ QUINTANA, Aliro. Implementación de actividades didácticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio nacional Alfonso López Pumarejo de Río de Oro, Cesar. Ocaña, 2012.

FEO GIRALDO, EMILSEN. El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura del grado primero, en la Institución Educativa San Luis, sede Bella Vista. Florencia: 2010.

FLORES, SÁNCHEZ IRMA EMMA LETICIA. La lectura: una posibilidad de encuentro a manera de acercamiento. En: revista Mexicana de pedagogía. Año X. No 45. Enero- febrero de 1999.

FRY, EDWAR. Técnica de la lectura veloz, Ed. Paidós Educador, México, 1991.

GÓMEZ, PALACIO MARGARITA et al. El niño y sus primeros años en la escuela. Ed. SEP. México, 1995.

IMPRESA NACIONAL. Nueva constitución política de Colombia. Capítulo II. De los derechos sociales, económicos y culturales. Bogotá: Editorial unión Ltda., 2007.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO AGUSTINA FERRO. Autoevaluación Institucional, Gestión Académica. Ocaña: Colegio Agustina Ferro, 2015.

_____. Plan de Mejoramiento Institucional 2015-2018, Gestión Académica. Ocaña: Colegio Agustina Ferro, 2015

_____. Proyecto Educativo Institucional. Ocaña: Colegio Agustina Ferro, 2015.

KROPP, PAUL. Cómo fomentar la lectura en los niños, Ed. Selector, Traducción Susana Liberti reimpresión, México, 1999.

LAGUNAS, ALVERDE MA. ELISSA. Lectura y vida cotidiana. Ed. P.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares para la Excelencia en la Educación. Bogotá, 2002.

_____. Decreto 1860, reglamentario de la Ley 115 de 1994. Bogotá, 1994.

_____. Ley General de Educación, 115 de 1994. Bogotá, 1994.

_____. Plan Decenal de Educación. Bogotá, 2015.

MONSALVE GARCÍA, WILSON ORLANDO. El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura a través de las TIC en el grado primero, del Centro Educativo Rural Aguadas Bajo, sede El Castillo, municipio de Cucutilla, Norte de Santander. Pamplona: Universidad de Pamplona, 2013.

NORIEGA, E. Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. En Revista de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNMSM, 2, 2, julio, 159-171, 1998.

OLMO NÁJERA, JULIO CÉSAR Y MARTÍNEZ GARDUÑO, LEYDA PAULINA. Intervención Psicoeducativa en 3 niños de primero de primaria, con necesidades educativas especiales en lectoescritura. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, 2011.

ORTIZ DONCEL, OSCAR LEONARDO et al. Instrumentos pedagógicos para la enseñanza de la lectura y escritura en niños de básica primaria y grados sexto y séptimo con dificultades académicas. Bogotá: Universidad de La Salle, 2011.

RAMOS SÁNCHEZ, JOSÉ LUIS. Dificultades Lectoescritura: Procesos, evaluación e intervención: Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención. Mérida: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. MEC, 1999.

ROJAS, R. Investigación Social: Teoría y praxis (Versión pdf). Recuperado de: <http://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wpcontent/themes/raulrojassoriano/assets/libros/investigacion-social-teoria-praxis-rojassoriano.pdf>, 2002.

SANDOVAL, C.A. Investigación Cualitativa (Versión pdf). Recuperado de: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf, 2002.

Touriñán López, José Manuel. Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. España: Universidad de Santiago de Compostela, 2011.

Valley Middle School, (2003, Abril 26), El Proceso de Escritura; EDUTEKA, Edición 17, Descargado: de <http://www.eduteka.org/ProcesoEscritura1.php>

¿Qué estrategias didácticas se pueden emplear para desarrollar un proyecto pedagógico de aula en la i etapa de educación básica?
http://www.formacionenlinea.edu.ve/formacion_educadores/formacion-educadores/curso_ppa/unidad3/u1_1.html

<http://definicion.de/tecnica/>

<http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/23172.pdf>

http://www.formacionenlinea.edu.ve/formacion_educadores/curso_ppa/unidad3/u1_1.html

<http://www.slideshare.net/hectorquintero/conceptos-bsicos-de-la-estadstica>

<http://www.slideshare.net/hectorquintero/conceptos-bsicos-de-la-estadstica/muestra.html>

ANEXOS

ANEXO A. Entrevista a docentes sobre métodos de enseñanza de la lecto-escritura

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

OBJETIVO: Caracterizar las concepciones y métodos de enseñanza utilizados por los docentes del grado primero de Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, del municipio de Ocaña, Norte de Santander, durante el proceso lecto-escritor de sus estudiantes.

CUESTIONARIO

1. ¿De qué forma enseña usted a leer y escribir?
2. ¿Conoce usted otros métodos diferentes al tradicional para la enseñanza de la lecto-escritura? Si su respuesta es afirmativa, coméntelos brevemente.
3. ¿Emplea usted alguno otro método para enseñar a leer y escribir distinto al tradicional? ¿Qué ventajas tiene para sus estudiantes?
4. ¿Ha sentido la necesidad de implementar cambios en su método para enseñar a leer y escribir?
5. ¿Es importante renovar los métodos para la enseñanza de la lectoescritura? Explique.
6. ¿Cuáles son los referentes teórico que sustentan el método que actualmente usted utiliza?
7. ¿Por qué cree que el método que ha empleado para la enseñanza de la lectoescritura es bueno?
8. ¿Qué referentes teóricos conoce en didáctica de la lectoescritura?
9. Si tuviera la posibilidad de estudiar otros métodos diferentes al tradicional ¿Qué expectativas tendría frente a ellos?

ANEXO B. Entrevista a docentes sobre estrategias didácticas

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

OBJETIVO: Caracterizar las concepciones y estrategias didácticas utilizados por los docentes del grado primero de Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, del municipio de Ocaña, Norte de Santander, durante el proceso lecto-escritor de sus estudiantes.

CUESTIONARIO

1. ¿Qué estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura existen en su institución?
2. ¿Cuáles de estas estrategias didácticas ha utilizado?
3. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en su práctica pedagógica para el desarrollo de competencias lectoescritoras?
4. ¿Considera que las estrategias didácticas que utiliza para la enseñanza de la lectoescritura, logran los resultados esperados?
5. ¿Qué referentes teóricos conoce en estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y escritura?
6. ¿Deben todos los niños aprenden a leer y a escribir al mismo ritmo?
7. ¿Qué tipo de recursos utiliza para el desarrollo de las competencias lectoescritoras en los estudiantes de primer grado?
8. ¿Está usted de acuerdo en implementar nuevas estrategias en la enseñanza de la lecto escritura?
9. ¿Qué cambiaría en su práctica pedagógica para enriquecer el desarrollo de competencias lectoescritoras en los niños?

ANEXO D. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



Foto No. 1. Institución Educativa Colegio Agustina Ferro, Sede El Carmen



Foto No. 2. Diagnóstico Inicial



Foto No. 3. Trabajo con las Guías Didácticas (I)



Foto No. 4. Trabajo con las Guías Didácticas (II)

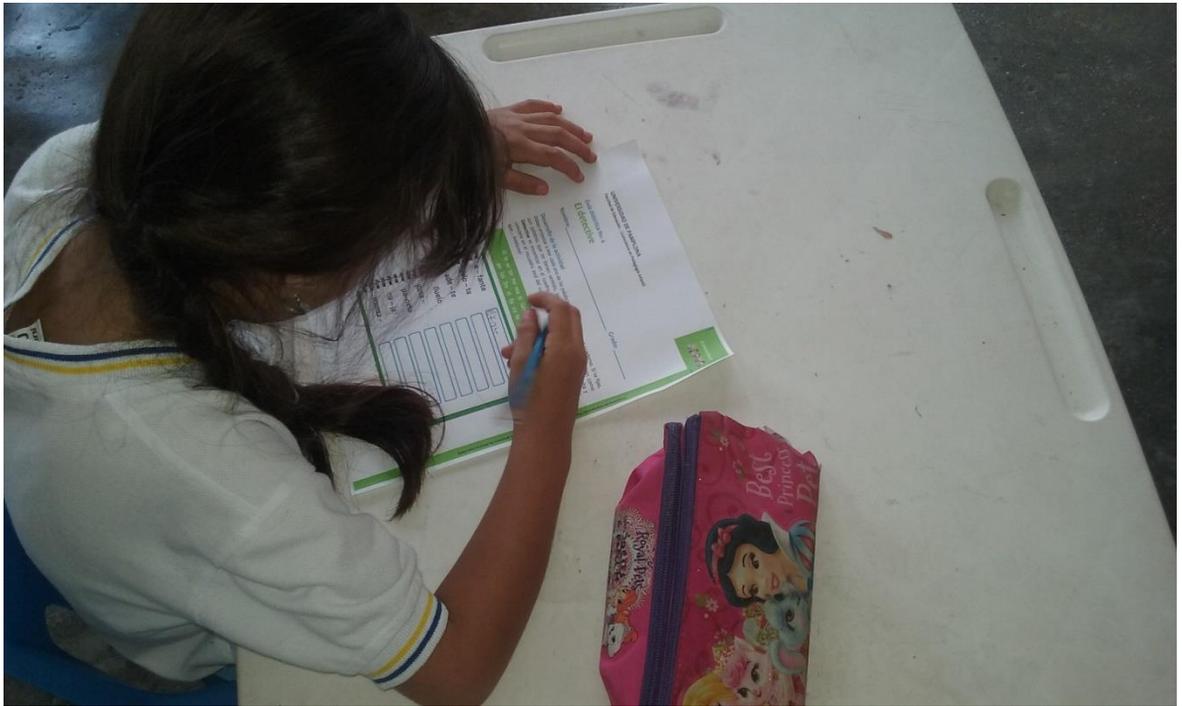


Foto No. 5. Trabajo con las Guías Didácticas (III)

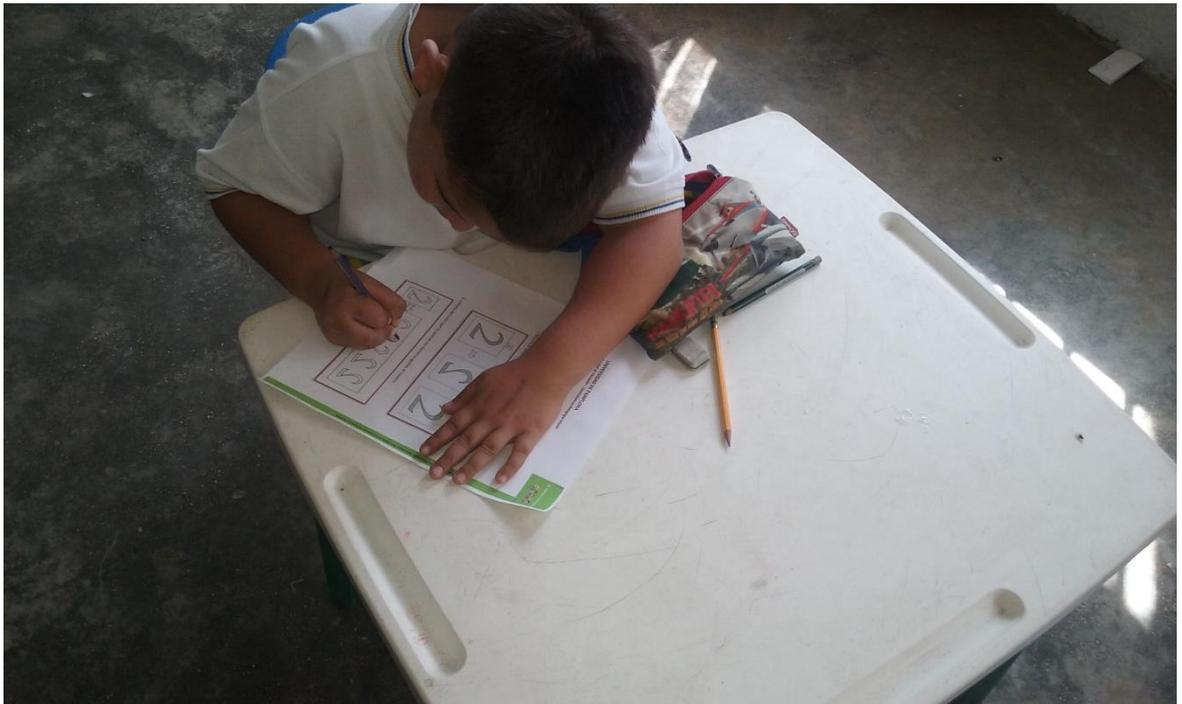


Foto No. 6. Trabajo con las Guías Didácticas (IV)



Foto No. 7. Trabajo con las Guías Didácticas (V)



Foto No. 8. Trabajo con las Guías Didácticas (VI)



Foto No. 9. Diagnóstico Final