



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

[2018]

**Estrategias didácticas
desde el método Macpa
para el fortalecimiento
de la lectura y de la escritura
como ejes de construcción
del proyecto de vida
201810D048**

**Gladys Molano Caro
Programa de Educación Especial
Facultad de Educación
Corporación Universitaria
Iberoamericana**



Título

Estrategias didácticas desde el método Macpa para el fortalecimiento de la lectura y de la escritura como ejes de construcción del proyecto de vida.

Didactic strategies from the Macpa method to strengthen reading and writing as building blocks of the life project.

Nombre Autor/es

Gladys Molano Caro

Nombre (Asistentes/colaboradores/compiladores)

Mayerly Macias Suarez [Psi]
Yomara Puentes Cárdenas [PI]
Lydhie Lesmes Salamanca [PI]
Lizeth Ochoa Mójica [PI]
Diana Carolina Parra Moreno [PI]
Leidy Romero Díaz [PI]
Viviana del Pilar Sichaca Piracoca [PI]
Adriana María Urbano Muñoz [PI]
Diana Catherine Ardila Villareal [PI]
Luisa Ximena Venegas Cubillos [Psi]

Diciembre, 20 de 2018

Agradecimientos

A Dios, que me ha ayudado a guiar mi interés y concentrar esfuerzos y conocimientos en ayudar a los niños, niñas y jóvenes, que claman por desarrollos didácticos audaces, que respondan a sus necesidades.

A los estudiantes de psicología de noveno semestre Andrés Mateo Burgos y Jeimy Paola Ríos Triana; quienes colaboraron en la aplicación y sistematización de la aplicación del Macpa durante el año 2018-II. Gracias, porque lograron crear sinergias positivas en torno a la aplicación del método, y porque generaron empatía con los estudiantes, que facilitó el desarrollo de la investigación.

A la profesora Fernanda Sarmiento y a Jaime Méndez quienes, a pesar de sus innumerables compromisos y responsabilidades, siempre han estado apoyando el desarrollo del Macpa.

A la decana Liliana Arias y a la vicedecana Silvia Quintero de la facultad de educación, quienes han venido facilitando las condiciones para que se concrete día a día, este gran esfuerzo.

A los profesores José Galarza Moreno, Sandra Puerto y Cesar Daza, rector y coordinadores respectivamente del colegio Francisco Primero S.S., antiguo colegio Alemania Solidaria y Eduardo Carranza, quienes permitieron y facilitaron el desarrollo de la investigación.

A los cientos de niños, niñas y jóvenes del colegio Francisco Primero S.S.; por estudiantes como ellos, se ha hecho este esfuerzo. Gracias a todos porque me permitieron entender que es el afecto el que posibilita que se active, desarrolle, adquiera y/o potencialicen la lectura, la comprensión lectora y la escritura; áreas vitales para el desarrollo personal, profesional y económico de toda persona.

Expreso mi gratitud y afecto a Francisco Alfonso Parra Rincón, mi compañero de vida y de sueños, quien desde el inicio de la construcción del Macpa, se ha unido a este esfuerzo por sacar a los niños del limbo cognitivo al que ingresan, por no saber leer y escribir.

Gracias a todos, porque han hecho posible que, niños que reflejaban en su rostro una gran tristeza; sonrían al ver que sí es posible leer, comprender lo que se lee y escribir, a pesar de haber sido “desahuciados académicamente”.

Resumen

El interés de esta investigación era establecer si la aplicación de por lo menos dos apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje -Macpa- como recursos educativos, favorecen los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de los procesos de lectura, comprensión lectora y de escritura en 150 estudiantes de los grados de primero a sexto de básica de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, que habían sido reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que varían de grave a moderada, promovían la construcción de su proyecto de vida. Las estrategias educativas a las cuales se hacen mención derivan del Macpa, como son la cartilla “Mi mascota Mac”, la barrera de contención afectiva y el plan satélite; las cuales favorecen la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y de la escritura que son pilares de la construcción del proyecto de vida de una persona. La investigación se abordó desde el enfoque cuantitativo, con un diseño pre-experimental, con grupos seleccionados a partir del interés de la investigación de los grados primero a sexto de educación básica. Entre los resultados más sobresalientes se encuentra que en la preprueba, sólo el 10% de los 150 estudiantes se ubicó en el grado de afectación baja; mientras que, en la posprueba, el 41% del grupo de estudiantes se ubicó en este intervalo. Así mismo, es importante resaltar que los grupos de los grados primero y segundo ubicaron al 75% y 53% de su población respectivamente en estos porcentajes.

Palabras Clave: dificultades de aprendizaje; aprendizaje de la lectura y la escritura; cognición y comprensión lectora.

Abstract

The interest of this research was to establish whether the application of at least two didactic supports based on the cognitive affective method for learning -Macpa- as educational resources, they favor the processes of acquisition, use-appropriation and development of reading processes, reading and writing comprehension in 150 students from the first to sixth grade of an official school in the city of Bogotá, who had been reported by their teachers for evidencing difficulties that vary from severe to moderate, promoted the construction of their project of life. The educational strategies mentioned are derived from the Macpa, such as the "My Mac Pet" booklet, the affective containment barrier and the satellite plan; which favor the acquisition, use and development of reading and writing that are pillars of the construction of a person's life project. The research was approached from the quantitative approach, with a pre-experimental design, with groups selected from the research interest of the first to sixth grades of basic education. Among the most outstanding results is that in the pretest, only 10% of the 150 students were in the low degree of affectation; while, in the post-test, 41% of the group of students was in this interval. Likewise, it is important to highlight that the groups of the first and second grades located 75% and 53% of their population respectively in these percentages.

Key Words: learning difficulties; learning to read and write; cognition and reading comprehension

Tabla de contenido

Introducción.....	12
Capítulo 1 – Fundamentación conceptual y teórica.....	15
Estrategias didácticas.....	15
La Importancia de la lectura y la escritura en la niñez.....	17
Método afectivo cognitivo para el aprendizaje.....	22
Capítulo 2 - Aplicación y Desarrollo.....	29
2.1 Tipo y Diseño de Investigación.....	29
2.2 Población o entidades participantes.....	30
2.3 Definición de Variables o Categorías.....	30
2.4 Procedimiento e Instrumentos.....	30
2.5 Alcances y limitaciones.....	31
Capítulo 3 - Resultados.....	32
3.1 Caracterización de la población.....	32
3.2 Resultados de la aplicación de la pre-prueba.....	38
3.3 Resultados de la pos-prueba.....	45
3.4 Sesiones de intervención.....	51
3.5 Comparativo entre la pre-prueba y la pos-prueba.....	53
Capítulo 4 - Discusión.....	58
Capítulo 5 - Conclusiones.....	60
5.1 Cumplimiento de objetivos y aportes a líneas de investigación de grupo.....	61
5.2 Producción asociada al proyecto.....	61
5.3 Líneas de trabajo futuras.....	61
Referencias.....	63

Anexos	67
Anexo A.....	68
Calificación de la batería de prueba psicopedagógicas	68
Anexo B.....	75
Planilla de registro de sesiones.....	75
.....	77
Anexo C	78
Estrategias psico-educativas.....	78
Las estrategias de intervención:	79
Animación del personaje- Un ejercicio metacognitivo:.....	80
1. El “Plan Satélite”:	83
ESTRATEGIAS DE COMPLEMENTO.....	84
Anexo D	87
Medidas de tendencia central.....	87

Índice de Tablas

Tabla 1 Distribución según género.....	33
Tabla 2 Distribución según edades y puntajes del grado primero.....	34
Tabla 3 Distribución de puntajes según las edades del grado segundo.....	35
Tabla 4 Distribución por edades de los puntajes alcanzados en el grado tercero.....	36
Tabla 5 Distribución edades y de puntajes en el grado cuarto.....	36
Tabla 6 Distribución según edades de los puntajes de los estudiantes del grado quinto.....	37
.....	
Tabla 7 Características del grupo del grado sexto.....	37
Tabla 8 Consolidado de resultados por grados.....	38
Tabla 9 Distribución de puntajes de la pre-prueba según grado de afectación.....	39
Tabla 10 Grupo de estudiantes con grado de afectación "Muy alta" en la pre-prueba.....	39
.....	
Tabla 11 Ubicación de puntajes, según grado de afectación "Alta".....	40
Tabla 12 Ubicación de puntajes, según grado de afectación "Media".....	40
Tabla 13 Distribución de puntajes en el grado de afectación "Baja".....	41
Tabla 14 Comportamiento estadístico de los resultados del grado primero.....	41
Tabla 15 Comportamiento estadístico de los resultados del grado segundo.....	42
Tabla 16. Comportamiento estadístico de los resultados del grado tercero.....	42
Tabla 17 Comportamiento estadístico del grado cuarto.....	43
Tabla 18 Comportamiento estadístico del grado quinto.....	43
Tabla 19 Comportamiento estadístico de los resultados del grado sexto.....	44
<i>Tabla 20 Medidas de tendencia central de los seis grados.....</i>	<i>45</i>
Tabla 21 Distribución de puntajes de la pos-prueba según grado de afectación.....	45
Tabla 22 Distribución de puntajes en la pos-prueba de afectación "Muy Alta".....	46
Tabla 23 Concentración de puntajes de afectación "Alta" en la pos-prueba.....	46
Tabla 24 Concentración de puntajes de afectación "Media" en la pos-prueba.....	47
Tabla 25 Concentración de puntajes de afectación "Baja" en la pos-prueba.....	47
Tabla 26 Comportamiento estadístico de los resultados del grado primero.....	48
Tabla 27 Comportamiento estadístico de los resultados del grado segundo.....	48
Tabla 28. Comportamiento estadístico de los resultados del grado tercero.....	49

Tabla 29 Comportamiento estadístico del grado cuarto	49
Tabla 30 Comportamiento estadístico del grado quinto	50
Tabla 31 Comportamiento estadístico de los estudiantes del grado sexto en la pos- prueba	50
<i>Tabla 32 Medidas de tendencia central de los seis grados.....</i>	<i>51</i>
Tabla 33 Relación del promedio de sesiones por grado de la aplicación del Macpa	53

Índice de Figuras

Figura 1 Escrito realizado por una niña de 9 años, ubicado en el grado tercero de primaria.....	24
Figura 2 Porcentaje de palabras-concepto que ayudan al desarrollo de la lectura y la escritura.....	25
Figura 3 Grupo de estudiantes intervenidos con el Macpa	32
Figura 4 Promedio de sesiones por grado del Macpa	52
Figura 5 Resultados pre y pos de la intervención realizada con el Macpa en el grado primero.	53
Figura 6 Comparativo pre y pos luego de la intervención con el Macpa en el grado segundo.....	54
Figura 7 Comparativo pre y pos luego de la intervención con el Macpa en el grado tercero.	55
Figura 8 Comparativo pre y pos luego de la intervención con el Macpa en el grado cuarto	55
Figura 9 Comparativo pre y pos luego de la intervención con el Macpa en el grado quinto.....	56
Figura 10 Comparativo pre y pos luego de la intervención con el Macpa en el grado sexto	57
Figura 11 Comparativo general de la pre y pos luego de la intervención con el Macpa.	57
Figura 12 Descripción hecha por unos padres de familia, cuya hija presenta un bloqueo para acceder a la lectura y la escritura.....	81
Figura 13 Descripción hecha por una adolescente que presentaba distorsión de autoimagen de mujer.....	82
Figura 14 : Desarrollo de las cartillas de un grupo de estudiantes del grado segundo.	84

Índice de Anexos

Anexos	67
Anexo A.....	68
Calificación de la batería de prueba psicopedagógicas	68
Anexo B.....	75
Planilla de registro de sesiones.....	75
.....	77
Anexo C	78
Estrategias psico-educativas.....	78
Las estrategias de intervención:	79
Animación del personaje- Un ejercicio metacognitivo:.....	80
1. El “Plan Satélite”:	83
ESTRATEGIAS DE COMPLEMENTO.....	84
Anexo D	87
Medidas de tendencia central.....	87

Introducción

El escenario educativo se constituye en un lugar de oportunidades para desarrollar estrategias educativas que, desde la investigación, fijen la ruta de acompañamiento a estudiantes que se encuentran en riesgo de salir de la institución al no encontrar las acciones concretas desde las prácticas educativas.

Una estrategia existe en la medida que hay planeación, es decir, que se conoce acerca de lo que se va a trabajar; ello indica, que antes de construir una estrategia, se debe conocer, en este caso, las características de la población con la cual se va a trabajar, así como sus particularidades.

Así mismo, una estrategia busca resolver, atender, apoyar y/o acompañar un proceso, situación o evento que se considere que requiere la búsqueda, el diseño y/o su implementación.

Es así como el lector encontrará una serie de estrategias educativas que han sido generadas a partir del método afectivo cognitivo para el aprendizaje -Macpa-. La intención, que ha estado presente a lo largo del desarrollo del método, es mejorar la calidad del acompañamiento en el proceso de formación de los estudiantes.

El Macpa nace como consecuencia de una investigación que se inició en la Universidad Iberoamericana en el año 2002 para tratar de encontrar explicación de por qué entre el 14% y el 28% de los niños, niñas y los jóvenes de un curso, no podían acceder a la lectura y la escritura a pesar de evidenciar una inteligencia normal. Análisis de decenas de escritos y la interacción día a día con esta población, permitieron su construcción. Entre los hallazgos, se resalta que más del 90% de los escritos de los estudiantes, tenían una intención comunicativa; sin embargo, cuando iban a escribir, no lograban integrar las letras de la manera correcta que le permitiera al lector comprender de manera suficiente lo que se quería escribir.

En consecuencia, el Macpa emergió después de más de cuatro años dedicados al análisis, reflexión, sistematización y nueva construcción, de una serie de estrategias didácticas y pedagógicas que han venido ayudando a la población vulnerable a acceder a la lectura y la escritura.

Es, se insiste, una alternativa didáctica y pedagógica que se construyó inicialmente con y para los estudiantes que presentaban dificultades de aprendizaje. Toda su

construcción se realizó con niños, niñas y jóvenes de seis (6) a catorce (14) años que presentaban extra edad escolar; problemas de aprendizaje de moderado a grave; alta repitencia y/o discapacidad intelectual/cognitiva ; sin embargo, con el tiempo se encontró que podía ser utilizado con estudiantes de grado primero, que sin presentar ninguna de las particularidades antes mencionadas, podían aprender a leer y a escribir en seis (6) a ocho (8) sesiones, lo que permitió concluir que podría ser utilizado como un método de lectura y escritura. (Molano Caro, Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje -Macpa- 2012)

En el año 2009, el desarrollo del método fue premiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- en los premios de investigación e innovación.

En el año 2014, se realiza una alianza estratégica con la Universidad Santo Tomás con el propósito de construir una mediación tecnológica, haciendo uso de la metodología del Macpa. Es así como se diseña la primera versión del Video Educativo “Mi Mascota MAC me acompaña a leer y a escribir”. En el año 2015 se realiza el proceso de validación in situ y a través de jueces expertos, siendo registrado el video-juego ante la Dirección Nacional de Derechos de Autor. A partir del año 2016 se inicia la aplicación de las cartillas y el software como estrategias didácticas para fortalecer los procesos de lectura, comprensión lectora y producción de textos. En el año 2017 se da inicio a una divulgación que cruzó las fronteras de la ciudad de Bogotá para aplicarse en las ciudades de Manizales, Medellín, Bucaramanga y Funza, con una población de 180 estudiantes. Esto ha significado un hito para el desarrollo de este método.

En este sentido, aplicar un método como el Macpa -Método Afectivo Cognitivo para el aprendizaje – a un grupo de 150 estudiantes en edades comprendidas entre los 7 a 14 años, que fortalezca la lectura, la comprensión lectora y la producción de textos, es una apuesta responsable que la universidad hace frente a este grupo de estudiantes. La frustración, el marginamiento y la rotulación por parte de su familia, de sus pares y de sus docentes, llevan a la deserción lo cual afecta la construcción de su proyecto de vida; en consecuencia, la pregunta de investigación es:

¿La aplicación de por lo menos dos apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje -Macpa- como recursos educativos permiten adquirir, usar-

apropiarse y desarrollar los procesos de lectura y escritura en 150 estudiantes de educación básica que han sido reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que varían de grave a moderada, promueve la construcción de su proyecto de vida?

En consecuencia, el objetivo general es establecer si la aplicación de por lo menos dos apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje -Macpa- como recursos educativos, favorece los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de los procesos de lectura, comprensión lectora y de escritura en 150 estudiantes de los grados de primero a sexto de básica de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, que han sido reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que varían de grave a moderada; promueve la construcción de su proyecto de vida.

Objetivos Específicos:

a) Determinar si la aplicación de por lo menos dos apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje -Macpa- como recursos educativos, favorece los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de los procesos de lectura en 150 estudiantes de los grados primero a sexto de básica de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, que han sido reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que varían de grave a moderada; promueve la construcción de su proyecto de vida.

b) Establecer si la aplicación de dos apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje -Macpa- como recursos educativos, favorece los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de los procesos, comprensión lectora en los niveles literal e inferencial en 150 estudiantes de los grados primero a sexto de básica de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, que han sido reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que varían de grave a moderada; promueve la construcción de su proyecto de vida.

c) Precisar si la aplicación de dos apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje -Macpa- como recursos educativos, favorece los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de la producción textual en 150 estudiantes de los grados primero a sexto de básica de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, que han sido reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que varían de grave a moderada; promueve la construcción de su proyecto de vida.

Capítulo 1 – Fundamentación conceptual y teórica

En un escenario educativo es posible elaborar y reelaborar estrategias didácticas que favorezcan la construcción del proyecto de vida de un estudiante, que a partir del aprendizaje de la lectura y de la escritura, dan sentido a lo que hacemos, sentimos y pensamos. Verlo de esta manera, facilita la orientación de las acciones, porque se trabaja sobre algo que ha sido pensado, analizado y reflexionado.

Ahora bien, el uso de estrategias educativas desde el Macpa, fue emergiendo a partir de una práctica constante, sostenida, reflexiva y crítica, lo cual ha permitido obtener logros tangibles en los procesos de aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión lectora de más de 1500 estudiantes. Logros que se han traducido en disminución de la deserción y en la visibilización de un proyecto de vida de los estudiantes.

Estrategias didácticas

El término estrategia, aparece referido desde el Antiguo Testamento, y ha ido evolucionando, respecto a su significado, en el ámbito práctico y académico Backer, 1980, citado por (Rivera Rodríguez & Malaver Rojas, 2011). Ha sido utilizado en el campo militar, entendiendo que la estrategia consiste en la gestión de la coordinación del trabajo cooperativo orientado, esto es, el desarrollo del ejercicio del poder para mantener el control en la asignación de recursos y poseer nuevos territorios en posiciones privilegiadas que faciliten doblegar al contrario y tomar dominio y propiedad de nuevos recursos. (Rivera Rodríguez & Malaver Rojas, 2011, pág. 6)

En el hacer cotidiano del docente, se escucha con mucha frecuencia el término estrategia; así como lo señalan Anijovich y Mora (2009), “en algunos marcos teóricos y momentos históricos, por ejemplo, se ha asociado el concepto de estrategias de enseñanza al de técnicas, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo”. (pág. 4)

Agregan que las estrategias de enseñanza pueden ser definidas como un “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (pág. 4). Indican que se trata entonces de encontrar la mejor forma de que los estudiantes comprendan lo que el maestro quiere enseñar.

Es importante resaltar que las estrategias didácticas, incluyen las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Las primeras, dan cuenta de un

“procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (Delgado Fernández & Solano González, 2009, pág. 4)

Respecto a las estrategias de enseñanza, hacen referencia a todas “aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información”. Díaz y Hernández (1999) citados por (Delgado Fernández & Solano González, 2009, pág. 4)

En este sentido, todo ciudadano debe desarrollar competencias básicas para la vida, “entre las cuales cabe mencionar: capacidad de opinar, participación activa y cooperativa, capacidad para criticar y crear, y la de producir intelectualmente, entre otras” (Martínez R & Zea, 2004, pág. 70). Agregan que para lograrlo se requiere la participación de los docentes, “con una función integradora y el uso de herramientas de comunicación podrá lograr en sus alumnos la organización, la socialización del ser y el compromiso con el otro de manera constructiva” (pág. 70)

La educación es un proceso que se realiza a través de toda la vida, y no es exclusivo del escenario educativo; sin embargo, se le ha trasladado al colegio la responsabilidad de aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos del desarrollo humano, hacen parte de la dimensión cognitiva, encargada de los procesos de pensamiento y razonamiento, entre otros del ser humano. De acuerdo con esto y con base en estos procesos Pujato (2013) menciona que “Las habilidades cognitivas se producen constantemente durante la actividad de aprendizaje y se concretan, en el caso de las actividades de lectura y escritura, a través de las habilidades cognitivo-lingüísticas que se usan de manera distinta y originan diversas maneras de aprender” (pág. 13). El aprendizaje de los procesos mencionados se empieza a formar desde la niñez, a partir de hechos cotidianos que explican el mundo que nos rodea, y se comprende, como menciona el autor, desde la mirada diferente de cada individuo. Por tal razón, la adquisición de estas habilidades avanza a ritmos diferentes en cada individuo.

De ahí que la escritura, además de tener una función social relevante, permite observar la forma como vamos construyendo sentido a partir de lo que vemos, sentimos, construimos, pensamos y/o analizamos

La Importancia de la lectura y la escritura en la niñez

La lectura, la comprensión lectora y la escritura, son procesos de aprendizaje que favorecen la accesibilidad, la permanencia y la sostenibilidad que sólo se alcanzan en la medida que se cuenta con métodos audaces que flexibilizan las acciones a partir de la especificidad de los niños/as.

Lo expuesto por Aguirre de Ramirez (2010), respecto al análisis de qué es la lectura y la escritura y por qué hay estudiantes que no aprenden a leer y a escribir cuando se parte de que la lectura es la “construcción del significado o la decodificación de sonidos” (pág. 148), y la escritura es la expresión del pensamiento por escrito o la letra con buena forma.

La lectura y la escritura han sido vistas de diferentes maneras a través de los años; así hacia los años 20, surgió la etapa de prerrequisitos, como un aporte de la psicología del desarrollo, en donde se esperaba que los niños tuvieran las condiciones necesarias para aprender. Consecuente con ello, aparece la lista de prerrequisitos para el aprendizaje de estas dos áreas. (Alida Flores & Martín, 2006)

Señalan que en la década de los años 60, se observan dos posiciones en la educación preescolar, respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura. En la primera, se hacía énfasis “en la ejercitación de habilidades que se consideran prerrequisitos para su aprendizaje”; mientras que en la segunda, postula que su adquisición dependerá de la eficacia de los procedimientos utilizados por el maestro. Agregan que “la iniciación del aprendizaje de estos procesos no debe realizarse en un momento especial, ya que cuanto más manipula y experimenta un niño con material impreso más rápidamente podrá entender la significación de éste” (pág. 71)

Para poder leer y escribir, se hace necesario tener una imagen, ya que como lo señala Valverde Riascos (2014). “la palabra que enuncia o relata y la imagen que representa, constituyen el soporte primario y primordial de la lectura del mundo como espacio de actividad humana, por ello el equilibrio refiere siempre correspondencia semántica, aunque no exclusivamente, puesto que el espacio de actividad humana constituye un espacio social, cuyo soporte descansa o se afinca en lo societario como mecanismo de relación y desarrollo armónico. (pág. 74)

En este sentido Hernández Requena, (2008) señala que el principio básico para que el/la niño/a pueda escribir, es necesario contar con una imagen, porque para que exista el aprendizaje, se requieren las experiencias previas; es decir, nadie puede construir en vacío. Se requiere haber estado expuesto a experiencias que favorezcan el aprendizaje, para a partir de allí, acceder a la lectura, la comprensión lectora y la escritura. “La idea central es que el aprendizaje humano se construye, que la mente de las personas elabora nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores”. (pág. 27)

Desde estos referentes es importante entender cómo un estudiante puede comprender lo expuesto en una lectura o documento, cómo entiende qué es lo que debe hacer, o cómo debe proceder mediante una instrucción, porque para ello requiere como lo señala Montes Sosa (2013) “puesto que finalmente hay una intención en el comprender. No se puede comprender si no se participa en lo dicho; es decir, es una comprensión participativa con el otro” (pág. 195)

En este sentido, para Manrique y Borzone (2010) la comprensión es un proceso en donde “las operaciones cognitivas básicas que se ponen en juego son la activación de conocimiento previo, la realización de inferencias y el procesamiento de cadenas causales y del plano psicológico de la narrativa”. (pág. 209)

Agregan que las dificultades que enfrentan los niños/as en el proceso de comprensión, “se originan en la relación existente entre las habilidades cognitivas que les permiten llevar a cabo las operaciones mencionadas y las características que asume cada una de las fuentes de información” (pág. 209). Enfatizan en que los niños evidencian dificultades porque no logran hacer una representación del texto porque no cuentan con conocimientos previos que les permita tener un referente.

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (Rosenblatt, 1978). En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector. (Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012)

De otra parte, leer “implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto” Fraca (2003) citada por (Alida Flores & Martín, 2006, pág. 74).

Así mismo, señalan que la escritura debe ser evaluada desde tres dimensiones; la primera en lo relativo al conocimiento del código, referido al reconocimiento del alfabeto, de la direccionalidad y de los aspectos formales de la escritura. En segundo lugar, la reflexión que se hace acerca de los procesos de la escritura y lectura; y por último, se debe tener en cuenta la funcionalidad de los textos en lo que tiene que ver con “sus propósitos: solicitar, describir, informar, etc”. (pág. 75)

La lectura y la escritura, se van construyendo a través del tránsito por una serie de etapas, que en palabras de Emilia Ferreiro, citada por Flores Davis y Hernández Segura (2008) son niveles de conceptualización de la escritura.

Agregan que no se trata de un método, sino el proceso que debe ser asumido por el docente, el cual debe propiciar las actividades que favorezcan su movilización en el avance de un nivel a otro. Resalta que entonces no es posible “homogenizar” (Flores Davis & Hernández Segura, 2008)

Señalan que los nuevos conceptos que va adquiriendo un niño, deben “engancharse” a los conocimientos previos que trae el estudiante, para que puedan adquirir “significatividad”. De esta manera, se irá encontrando sentido en lo que hace, piensa y siente, y pueda, por lo tanto, construir sus aprendizajes. (Flores Davis & Hernández Segura, 2008)

Ahora bien, el Macpa, si bien coincide con algunos planteamientos hechos en este artículo, se distancia en la medida en que resalta que uno de los activadores de las dificultades de aprendizaje que evidencian los estudiantes, se refiere precisamente al método que se utiliza en la enseñanza de la lectura y la escritura. Así mismo, no ve como niveles, los pasos que se dan para concretar los procesos de lectura y escritura, sino como etapas, que deben ser transitadas, y que su permanencia en cada una de ellas,

depende del uso, precisamente de estrategias didácticas que para el caso específico del Macpa, se concretan en las etapas de adquisición, uso-apropiación y desarrollo.

Por otro lado, es importante tener presente que el lenguaje, como adquisición social, a partir de lo que escuchamos, observamos y sentimos desde la infancia, “es anterior al desarrollo de la lectura y escritura. Así, mientras la organización cerebral que sustenta la percepción y producción del lenguaje hablado es en un alto grado una especialización biológica, la lectura no lo es”. Pues la lectura “se basa en el conocimiento del lenguaje oral y la escritura establece un mapeo entre representaciones ortográficas de las palabras y sus representaciones orales” Figueroa y Bedregal (2008). Es decir y conectando con lo antes mencionado, estos procesos se forman por medio de las vivencia cotidianas y sirven para expresar la percepción que la persona, el niño y todos en general tienen sobre el mundo que los rodea, sus sentires, sus pensamientos, sus inquietudes, entre otras.

Así pues la lectura y escritura son procesos fundamentales que todos los seres humanos atraviesan a lo largo de su vida, estos ayudan a que los estudiantes desarrollen su personalidad, el conocimiento, la interacción y socialización en el mundo que los rodea y del cual hacen parte; estos procesos se deben empezar a trabajar en edades tempranas para que el niño interiorice los símbolos por los cuales se comunica y le servirán para toda su vida.

En consecuencia, se puede decir que la lectura y la escritura se tienen que enseñar y dar en el comienzo de la educación inicial, ya que es un proceso de comunicación para el ser humano. Como también la educación se da a partir de la enseñanza que se brinda en la institución con la lectura y la escritura, y es el punto más importante para empezar su educación inicial.

De allí la necesidad de transformar las prácticas de la enseñanza de la lectura y escritura donde el eje central sea despertar en los niños el interés por aprender y desechar el rechazo y temor a comprender la lectura y la escritura en los primeros años de vida.

Así pues la lectura y escritura son procesos fundamentales que todos los seres humanos atraviesan a lo largo de su vida, estos ayudan a que los estudiantes desarrollen su personalidad, el conocimiento, la interacción y socialización en el mundo que los rodea y del cual hacen parte; estos procesos se deben empezar a trabajar en edades tempranas para que el niño interiorice los símbolos por los cuales se comunica y le servirán para toda su vida.

Por lo tanto podemos decir que el proceso lector y escritor comienza desde que tenemos uso de razón pero al llegar al colegio cambian las reglas del juego que por lo general el niño debe acoplarse paulatinamente, reglas a las cuales están sujetas a una serie de procedimientos y pasos por el cual son necesarias para iniciar el proceso y aprendizaje de la lectura y escritura sobretodo en la educación inicial ya que como lo mencionábamos anteriormente el niño es un ser social que va relacionando su entorno con diferentes formas y expresiones tales como el llanto el balbuceo la risa. (Idalgo, 2009)

El proceso de comunicación es uno de los más importantes en la lectura y la escritura ya que por ese mismo medio se influye el comportamiento de las personas; de esa manera se da la enseñanza escolar, ya que ofrece usos de artes de lenguajes.

Por eso mismo la institución familiarizan y dan a conocer las teorías y metodologías y metodologías de la lectura y la escritura, por ese motivo las instituciones tiene como ojos principal alfabetizar a sus estudiantes a comenzar un proceso de enseñanza en lectura y escritura. De acuerdo a lo anterior; Idalgo (2009) refiere que la mejor herramienta para enseñar a comunicarse a los niños y niñas es la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, de esa manera se da el aprendizaje más importante para empezar la educación inicial en los niños y niñas.

En consecuencia, se puede decir que la lectura y la escritura se tienen que enseñar y dar en el comienzo de la educación inicial, ya que es un proceso de comunicación para el ser humano. Como también la educación se da a partir de la enseñanza que se brinda en la institución con la lectura y la escritura, y es el punto más importante para empezar su educación inicial.

Por otra parte, la escritura es atizada como un medio para comunicar a las personas lo que se siente. El aprendizaje de la lengua escrita, es una tarea un poco difícil y para adquirir ese conocimiento se hace necesario realizar actividades altamente significativas,

donde el alumno logre evidenciar la utilidad de implementarla en su vida a cada momento. Además se deben implementar diferentes actividades dentro de los escenarios educativos donde se estimule a los niños que se les dificulta expresar sus ideas de forma espontánea. (Torres Perdomo, 2002)

De esta manera se puede decir que la lectura y escritura es fundamental en la vida de todo ser humano, por lo tanto se busca que cada individuo sea escolarizado y es una regla básica de toda institución educativa, fortalecer este proceso de una manera sólida y armoniosa, implementando estrategias a partir de los conocimientos previos que favorezcan el aprendizaje. Como lo afirma la autora. (Aponte, 2017)

De otra parte, el desarrollo de la tecnología ha causado “un gran impacto en la educación, la impresión de textos permitió la creación de libros como herramientas para el aprendizaje, y la sustitución de pizarras y tiza por lápiz y papel permitieron que se preservara nuestra escritura”. (Hernández Requena, 2008, pág. 27)

Agregan que los “estudiantes tienen la oportunidad de ampliar su experiencia de aprendizaje al utilizar las nuevas tecnologías como herramientas para el aprendizaje constructivista”; las cuales permiten que el “aula tradicional se convierta en un nuevo espacio, en donde tienen a su disposición actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que les permiten afianzar lo que aprenden al mismo tiempo que se divierten” (Hernández Requena, 2008, pág. 27).

De allí la necesidad de transformar las prácticas de la enseñanza de la lectura y escritura donde el eje central sea despertar en los niños el interés por aprender y desechar el rechazo y temor a comprender la lectura y la escritura en los primeros años de vida.

Método afectivo cognitivo para el aprendizaje

El método Afectivo Cognitivo para el aprendizaje Macpa, es una alternativa didáctica y pedagógica que se construyó inicialmente con y para los estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje. Toda su construcción se realizó con niños, niñas y jóvenes de seis (6) a catorce (14) años que presentaban extra edad escolar; problemas de aprendizaje de moderado a grave; alta repetencia, discapacidad intelectual/cognitiva ; sin embargo, con el tiempo se encontró que podía ser utilizado con estudiantes de grado

primero, que sin presentar ninguna de las particularidades antes mencionadas, podían aprender a leer y a escribir en seis (6) a ocho (8) sesiones, lo que permitió concluir que podría ser utilizado como un método de lectura y escritura.

En principio, el Macpa se construyó para enseñar a leer y a escribir a los estudiantes que no lograban hacerlo; sin embargo con el tiempo se fue avanzando hasta cubrir áreas como la comprensión lectora y las matemáticas, así como para trabajar con estudiantes que presentaban dificultades de conducta.

La lectura y la escritura son aprendizajes que se adquieren mediante la exposición a condiciones adecuadas en armonía con factores fisiológicos y psicológicos. Así, como lo plantea Ribes-Iñesta, el conocer siempre es “resultado de algún aprendizaje o experiencia, a menos que alguien se atreva a transmutar erróneamente este concepto para sostener la idea, absurda en principio, de que hay conocimiento innato, en la forma de “conocimiento” genético o neuronal” (2007, pág. 7). La exposición al medio, en condiciones afectivas adecuadas, favorece que se adquieran, se haga uso y se desarrollen. Sólo así, se alcanzarán buenos lectores y escritores.

Aunque en principio se asume que la escritura es un proceso cognitivo complejo; la emoción, y en especial, el afecto, ingresan para darle sentido. El protagonismo que asume la afectividad en su consolidación, se ve reflejado en las etapas de adquisición, uso e implementación y desarrollo.

Estos considerandos, llevaron a construir el Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje –MACPA- que incorpora no solo los elementos fundamentales de los procesos de lectura y escritura, sino que tiene en cuenta el afecto como pilar fundamental para su dominio.

Como se ha venido indicando, el Macpa nace como consecuencia de una investigación que se inició en la Universidad Iberoamericana en el año 2002 para tratar de encontrar explicación de por qué entre el 14% y el 28% de los niños, niñas y los jóvenes de un curso, no podían acceder a la lectura y la escritura a pesar de evidenciar una inteligencia normal.

Análisis de decenas de escritos como el que aparece en la Figura 1, permitieron la construcción del MACPA. Como se puede observar, la niña tiene una intención comunicativa, sin embargo, cuando va a escribir, no logra integrar las letras de la manera

correcta que le permita al lector comprender de manera suficiente lo que se quiso escribir. Sin embargo, obsérvese que de la palabra mariposa escribe sólo la sílaba inicial, pensando que esas dos letras dan cuenta de la palabra completa “mariposa”. En el caso de la palabra “camisa”, la letra “K” encierra la primera sílaba “ca”, la “i” da cuenta de la sílaba “mi” y por último, escribe de manera correcta la última sílaba “sa”; sin embargo, aunque no logra plasmar la idea completa en el escrito, al realizar la lectura, sí las lee de manera correcta. Cuando se realizan escritos como estos, es posible deducir que el método con el cual se le enseñó a leer y a escribir a la niña, fue el fonético. (Molano Caro, 2010; Molano Caro, 2012; Molano Caro, Quiroga, Romero, & Pinilla, 2015) .

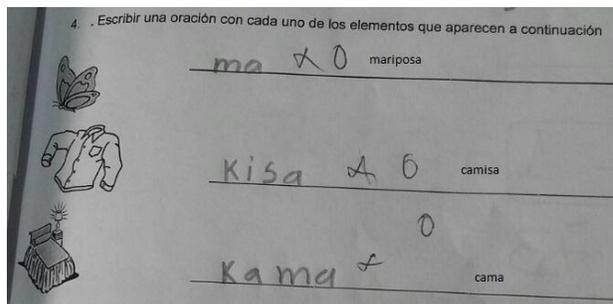


Figura 1 Escrito realizado por una niña de 9 años, ubicado en el grado tercero de primaria.

A partir del escrito realizado por el estudiante, es fundamental entrar a analizar sus antecedentes académicos y familiares para cruzarlos con la variable edad. En este sentido, es fundamental conocer la fecha exacta del nacimiento, para cruzarlo con lo que se evidencia en los resultados de la evaluación.

El Macpa se caracteriza porque inicialmente utiliza palabras-conceptos que tienen un anclaje afectivo positivo y que se encuentran dentro del campo de la experiencia de los niños como principal herramienta para que vayan accediendo al conocimiento, apoyándose fundamentalmente en láminas en donde el niño encuentra elementos que reconoce fácilmente (Molano Caro, 2010; Molano Caro, 2012; Molano Caro, Quiroga, Romero, & Pinilla, 2015) .

Los niños van accediendo desde temprana edad a la formación de conceptos a través de la exposición a estímulos visuales, sonoros, táctiles y olfativos del mundo que llegan por la vía del sistema nervioso central al órgano sensorial adecuado y son sometidos “a un proceso de filtración” (Lovell, 1999, pág. 23).

Agrega que la interpretación que se da de los estímulos, no depende únicamente de las sensaciones, sino que requiere de la percepción, la cual resulta “del refuerzo de esas sensaciones con experiencias anteriores, ideas, imágenes, expectación y actitud” (1999, pág. 24). “Por consiguiente, la percepción es susceptible de verse afectada por nuestros modos de pensar, por nuestras actitudes, estados emocionales, apetencias o deseos en un momento dado”. (Lovell, 1999, pág. 24)

Cuando los niños forman los conceptos, han de ser capaces “de identificar y diferenciar las propiedades de los objetos o de los acontecimientos que están frente a él y de generalizar sus descubrimientos respecto de cualquier rasgo común” que hayan encontrado. (Lovell, 1999, págs. 24-25)

En la construcción del Macpa se encontró que existían dibujos que evocaban conceptos que actuaban como estímulos que “inhibían” la respuesta al leer o escribir, otros que actuaban como estímulos “desencadenantes”, y otros que actuaban como “neutros” para el aprendizaje de la lectura y de la escritura; es por ello, que la aplicación del material didáctico que acompaña la propuesta, se inicia con la utilización de dibujos considerados como “neutros” o “desencadenantes”; descartándose la utilización de dibujos como mamá o papá porque en muchas de las poblaciones escolares se manejan situaciones especiales que invitan a evitar su utilización. (Ver figura N° 2)

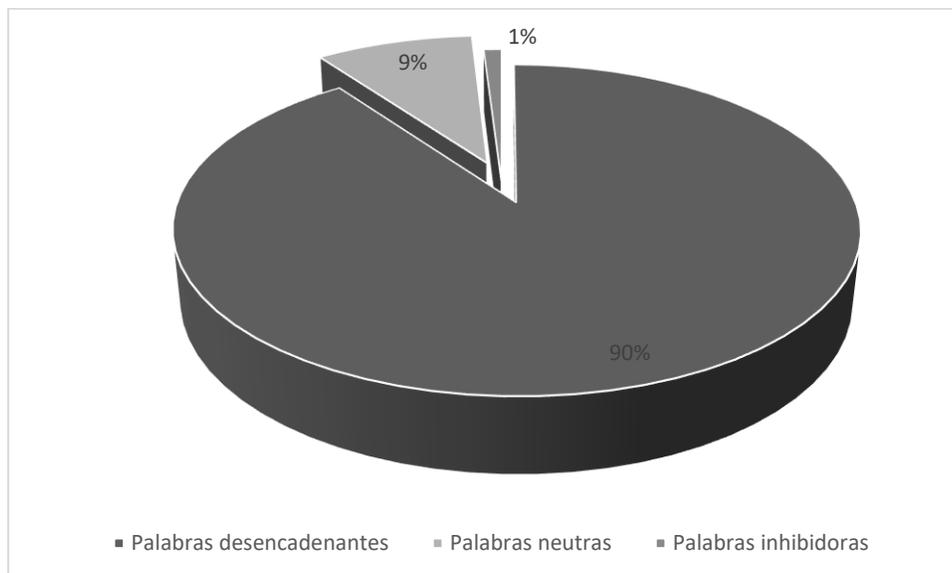


Figura 2 Porcentaje de palabras-concepto que ayudan al desarrollo de la lectura y la escritura

Ribes-Iñesta plantea que “desde el punto psicológico, saber y conocer son resultado del aprendizaje” (2007, pág. 11). Agrega que se sabe aquello que se aprende...ser capaz de hacer, decir o reconocer algo implica siempre alguna forma de aprendizaje”. (pág. 11)

Continúa indicando que se sabe que un niño ha aprendido algo “mediante un hacer o decir, ya sea mediante la conducta mostrada, por el producto directo de esa conducta, o por un efecto o resultado sobre un objeto o persona” (Ribes-Iñesta, 2007, pág. 12).

Señala que el desempeño exitoso, efectivo o específico son los criterios que se satisfacen cuando se aprende y, por implicación, cuando se asume que lo aprendido se sabe o se conoce. De esta manera, se dice que alguien sabe o conoce algo cuando realiza una declaración, narra un acontecimiento, da una instrucción, describe algún objeto, acontecimiento, persona o procedimiento, repite algo o lleva a cabo algún desempeño específico. Sin embargo, lo que se aprende depende de cómo se aprende, de modo que el saber y el conocimiento resultado del aprendizaje pueden variar de acuerdo con la forma en que tuvo lugar el aprendizaje correspondiente. (Ribes-Iñesta, 2007, pág. 12)

De esta manera, el material didáctico que acompaña el desarrollo del Macpa, se ha construido basándose en cómo aprenden los niños. Como se puede observar, se acude a objetos que son fácilmente reconocidos por los niños, generando en la mayoría de ellos reacciones afectivas positivas.

En cada una de las fichas – guías que componen las diferentes cartillas, se conduce al niño o a la niña al conocimiento, haciéndolos caer en cuenta de la lógica de cada una de las respuestas que deben ir dando; para ello se recurre al sentido común que está presente en todas las personas. Aquí toma sentido el hacer obvio, lo que es obvio.

El material va graduado por orden de complejidad, de allí que puedan ser utilizadas para los niños que se encuentran en los grados de primero a quinto.

Así mismo desarrolla la habilidad de prever, de sacar conclusiones, de inferir, de resolver problemas, de dar una respuesta que esté indicando que se ha comprendido lo aprendido. Todo ello a partir de preguntas sencillas que realiza el docente o la docente, y que hacen que los niños se apropien de cada aspecto trabajado allí.

El tiempo de cada una de las sesiones en lo posible no deberá superar las dos horas. Se aconseja que el tiempo máximo sea de 90 minutos por sesión; sin embargo, esto dependerá de cada uno de los estudiantes y de la lectura de indicadores de fatiga que haga el docente que está aplicando el método.

Las condiciones ambientales para su aplicación deberán ser las mismas que se tienen en cuenta para emprender un trabajo escolar, esto es, deberá existir una luz adecuada, un pupitre y un asiento que le permita al niño encontrarse cómodo, así como no deberán existir ruidos externos que afecten la concentración del niño.

El material que fue construido es vinculante; es decir, los niños, niñas y jóvenes se relacionan con él, de tal manera que “viven” como propias cada una de las guías.

La construcción teórica expuesta a lo largo de esta presentación, describe la manera como el afecto favorece que fluya la comunicación sin obstáculos contaminantes y permite que la niña, niño o joven accedan a la lectura y a la escritura de manera fluida.

Es importante tener en cuenta que el afecto produce lo que podría denominarse como “efecto Cascada” que involucra la emoción, la cognición y la conducta, rigiendo todos los aspectos de lo que somos como seres humanos, como profesionales, como miembros de una familia y como ciudadanos.

Aprendemos con mayor facilidad y prontitud si encontramos un ambiente cálido, afectuoso, así ese ambiente no esté colmado de objetos; al igual que podremos enseñar haciendo uso de la pedagogía del afecto, si poseemos un equilibrio afectivo y emocional como seres humanos que nos permita guiar, orientar y abrir horizontes de ilusión a los niños, niñas, adolescentes y aún adultos cuando se ejerzan las funciones de docencia y que le colabore en la construcción de su proyecto de vida.

Proyecto de vida

Forjar el proyecto de vida de los niños, niñas y jóvenes debe ser un imperativo para los docentes desde los primeros años de su escolaridad. Éste se robustece en la medida en que los estudiantes tienen acceso a la lectura, la comprensión lectora y la producción de textos porque es la apertura al conocimiento sin fronteras.

Para la construcción de un proyecto de vida, se requiere de la articulación entre “estructuras psicológicas y sociales, que permitan un enfoque holístico de las direcciones

esenciales en que se construye la identidad personal y social” (D'Angelo Hernández , 2004, pág. 3).

Enfatiza en que el “proyecto de vida articula la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro. Se comprende, entonces, como un sistema principal de la persona en su dimensionalidad esencial de la vida”. (pág. 5)

Para la construcción del proyecto de vida se requiere “la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del individuo en la perspectiva de la configuración del campo de las situaciones vitales bajo el prisma crítico-reflexivo-creativo de su acción en las diferentes esferas de la vida social” (D'Angelo Hernández , 2004, págs. 5-6)

Al respecto, el contexto escolar se constituye en uno de los escenarios más propicios para la construcción del proyecto de vida de las personas por las diferentes interacciones que allí se viven. (Flores Bernal, 2005)

Para lograr que un estudiante forje su proyecto de vida, se requiere que reflexione sobre su futuro. Para ello, requiere poseer saberes, conocimientos, información y experiencia que sean sus cimientos.

En este caso, el camino es saber leer, comprender lo que se lee y escribir. Esto sólo se logra si los docentes, padres de familia y administrativos tienen claro el horizonte de llegada, cual es un proyecto de vida sólido mediado por saberes fundamentales para la vida.

Capítulo 2 - Aplicación y Desarrollo

Teniendo en cuenta el propósito de la investigación que era establecer si la aplicación de por lo menos dos apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje -Macpa- como recursos educativos, favorecían los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de los procesos de lectura, comprensión lectora y de escritura en 150 estudiantes de los grados de primero a sexto de básica de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, que habían sido reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que varían de grave a moderada, promovían la construcción de su proyecto de vida. la investigación se orientó desde un estudio de tipo pre-experimental con un diseño de preprueba- pos-prueba con un sólo grupo, se llaman así porque su grado de control es mínimo, consiste en que se aplica una prueba inicial, luego se le administra un tratamiento, y finalmente se le vuelve aplicar la prueba al mismo grupo para observar sus cambios. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014)

Señalan que estos estudios son útiles como un primer acercamiento de la investigación, sin embargo se recomienda observarse con cuidado, debido a que carecen de validez interna en ocasiones, dadas a las variables externas que pueden llegar afectar el estudio, como la historia de los participantes, casos atípicos, entre otras. Se sugiere que los datos encontrados se profundicen con otros estudios para confirmarlo.

En este caso dependiendo de los resultados de las pruebas psicopedagógicas y de la malla de calificación, serán seleccionados los niños y jóvenes que presenten problemas de aprendizaje específicamente en la lectura y escritura.

2.1 Tipo y Diseño de Investigación

Esta investigación fue abordada desde un estudio pre-experimental, con diseño preprueba y posprueba con cuatro grupos de los cursos primero, segundo, quinto y sexto, bajo el esquema:

G O1 X O2

Salas Blas (2013) indica que los estudios con diseño pre-experimental son usados con frecuencia en “la investigación en educación, psicología, y, en general en todas las ciencias sociales” (pág. 133). Agrega, que Campbell y Stanley (2005), citados por (Salas Blas, 2013), señalaron que uno de los grandes problemas en las investigaciones de corte

experimental era “el control de la situación experimental y los datos que se producían en estas situaciones poco controladas”. Así agregan, al tener en cuenta la “naturaleza de las disciplinas sociales, propusieron el uso de los diseños pre y cuasi experimentales como alternativas de solución, ante la imposibilidad de que en las ciencias sociales se pueda desarrollar experimentos en situaciones de control absoluto” (Salas Blas, 2013, pág. 134)

2.2 Población o entidades participantes

La población fue elegida por medio de un tipo de muestreo no probabilístico, donde la elección de la población se hizo dependiendo de los objetivos y características de la misma, es decir será un muestreo intencional o por conveniencia, donde son los investigadores quienes toman la decisión de las muestras seleccionadas, siguiendo los criterios establecidos en su investigación. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 176)

La población beneficiada fueron 150 estudiantes de los grados primero a sexto de básica de un colegio oficial de Bogotá que atiende población vulnerable, con alta repitencia, extra-edad escolar y provenientes de instituciones de Bienestar Familiar como consecuencia de abandono u otras situaciones propias de dinámicas familiares inadecuadas.

2.3 Definición de Variables o Categorías

Para el desarrollo de este estudio se tuvieron en cuenta como categoría macro la lectura, asumiendo las subcategorías de velocidad y ritmo en la lectura; comprensión lectora desde el nivel literal e inferencial y por último la categoría de producción de texto, en donde se tenía en cuenta que existiera una intención comunicativa en los textos que producían los estudiantes, las cuales estaban graduadas por grado de complejidad dependiendo de los grados en los cuales estuvieran los estudiantes; es decir, para el caso de un estudiante de primero, la exigencia era que escribiera un texto corto, así este no hiciera uso de conectores, caso contrario con el grupo de estudiantes del grado sexto en donde el nivel de exigencia se incrementaba.

2.4 Procedimiento e Instrumentos

Instrumentos: Para el desarrollo de la investigación se utilizarán:

1. Batería de pruebas psicopedagógica que genera la línea de base de la pre-prueba. En este estudio se aplicará inicialmente la prueba psicopedagógica correspondiente a cada curso, y en seguida iniciar un trabajo con las cartillas y el software, durante un máximo de 25 sesiones, para luego aplicar nuevamente la prueba psicopedagógica y comparar los resultados de las dos pruebas. (Ver anexo A)

2. Planilla de registro de sesiones. El registro de las sesiones se hace de manera individual en el formato que aparece en el anexo B

3. Cartilla de intervención “Mi mascota Mac”.

4. Estrategias psico-educativas; las cuales aparecen en el anexo C

Para el análisis de la información se utilizará:

1. Matriz de calificación de la batería de pruebas psicopedagógica según escala preestablecida con un máximo de puntaje de 100 (Ver anexo A).

2. Medidas de tendencia central. (Ver capítulo de resultados y anexo D)

2.5 Alcances y limitaciones

A pesar de que el alcance del proyecto en esta oportunidad fue local, a partir del número de estudiantes que participaron en el estudio, es posible realizar generalizaciones que posibiliten su utilización en estudios de orden nacional como el realizado en el 2017.

Las limitaciones están precisamente en lo enunciado en el párrafo anterior; sin embargo, éstas limitaciones se pueden constituir en fortalezas dado el número de estudiantes participantes y en los resultados alcanzados.

Capítulo 3 - Resultados

Para que exista una mayor y mejor comprensión, el capítulo de resultados estará dividido en cinco secciones. La primera, dará cuenta de las características de la población a la cual se le aplicó las estrategias psicoeducativas; la segunda, abordará los resultados alcanzados en la aplicación de la batería de pruebas psicopedagógicas, es decir, en la pre-prueba; la tercera, abordará los resultados alcanzados en las sesiones de intervención; la cuarta a los resultados de la posprueba, y la quinta, hará una comparación entre los resultados alcanzados antes y después de la intervención. Es importante señalar, que este documento tendrá un anexo especial, en el cual se registrarán las estrategias didácticas que acompañaron el proceso.

Antes de comenzar el análisis de los resultados, es importante señalar que se tenía previsto la atención de 120 estudiantes; sin embargo, se solicitó por parte de los docentes, el apoyo a 173, de los cuales 23 de ellos salieron del colegio por diversos motivos, y 150 continuaron con el proceso. (Ver figura N° 1)

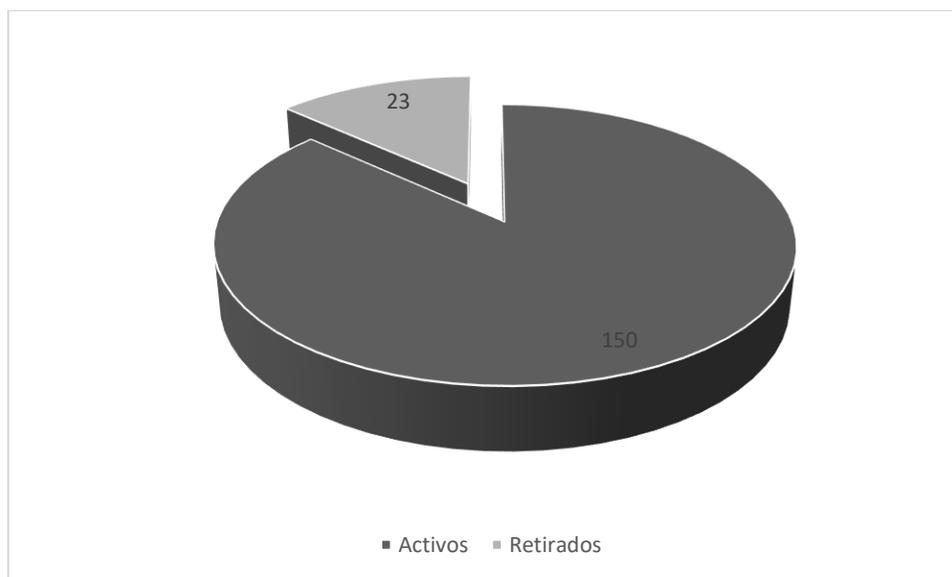


Figura 3 Grupo de estudiantes intervenidos con el Macpa

3.1 Caracterización de la población

El colegio en donde se desarrolló la investigación es de carácter oficial, ubicado en la localidad 12 de Barrios Unidos. La investigación se desarrolló en dos de las tres sedes con las que cuenta el colegio. La sede A y C, atienden un total de 629 estudiantes; es

decir el 24% de los estudiantes fueron remitidos para que se les apoyara en sus procesos de aprendizaje de lectura, comprensión lectora y escritura.

Complementando lo anterior, como se puede observar en la tabla N°1, el grupo de estudiantes que fue reportado por los docentes de los grados primero a sexto, estaba constituido por 64 niñas que constituyen el 43% y 86 niños que corresponden al 57%. Se trata de un comportamiento recurrente, toda vez que, en estudios preliminares, el mayor número de estudiantes reportados eran hombres; es decir, se mantiene como constante.

Tabla 1 Distribución según género

Curso	Total estudiantes atendidos	Niños		Niñas	
		F	%	F	%
Primero	40	22	55%	18	45%
Segundo	43	28	65%	15	35%
Tercero	21	14	67%	7	33%
Cuarto	12	4	33%	8	67%
Quinto	12	9	75%	3	25%
Sexto	22	9	41%	13	59%
Totales	150	86	57%	64	43%

Con relación a la distribución según grado, como se puede ver en la figura 2, se concentró el mayor número de estudiantes en los grados primero y segundo, siendo un aspecto a analizar, toda vez que en estos grados es cuando la lectura y la escritura se consolidan como habilidades base de la construcción del proyecto de vida. Es importante indicar que, en el grado primero, los profesores fortalecen la adquisición, uso-apropiación y el desarrollo de la lectura y de la escritura; sin embargo, lo realizan a través de métodos tradicionales, en donde prevalece la enseñanza del código escrito y la memorización. De otra parte, aunque en los grados cuarto y quinto se observa un número inferior de casos reportados, la realidad que se vive en el aula es diferente, ya que se evidencia que más del 25% de los estudiantes perdieron más de tres áreas académicas, asociado la mayoría de veces, a la dificultad que evidencian los estudiantes de no comprender los textos que leen.

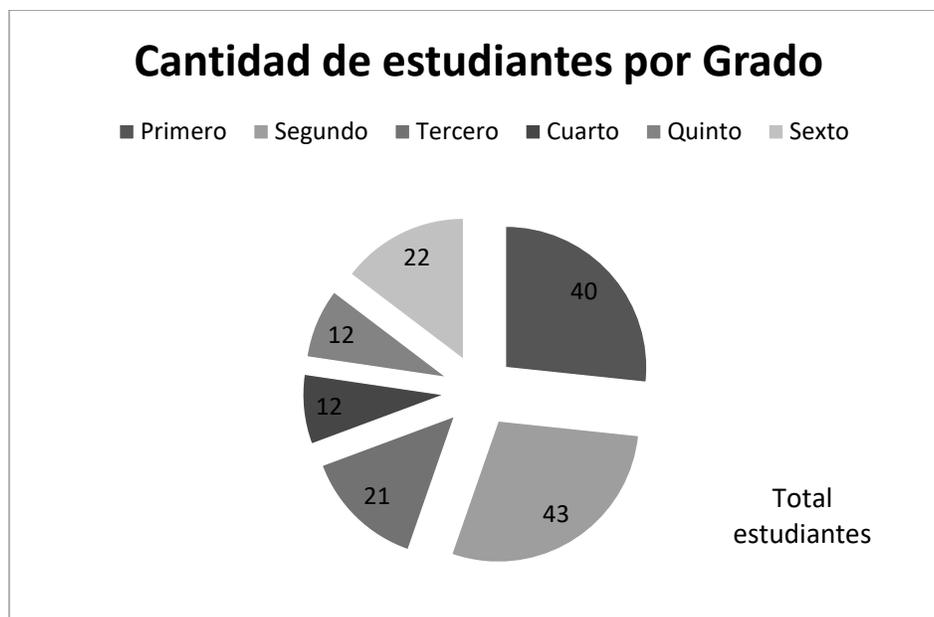


Figura 2 Distribución por grado del número de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje

Con respecto a la distribución de edades en relación a los puntajes alcanzados, para el caso del curso primero, como se puede ver en la tabla 2, el 41% de los estudiantes presentaban una extra edad, es decir, tenían más de dos años respecto a la edad promedio que debían tener para estar ubicados en este grado, que era de 6 años; sin embargo, para este caso, la edad promedio fue de 8 años. Esta característica, afecta necesariamente la autoestima, la comunicación entre pares, afecta la convivencia, y frena el avance en los procesos académicos.

De otra parte, el 98% de estudiantes alcanzó puntajes iguales o inferiores a 80 pt; es decir que 39 de ellos, presentaban una afectación que varió de muy alta a media, lo cual deja ver las particularidades de este curso.

Tabla 2 Distribución según edades y puntajes del grado primero

Edades	Muy alta (0- 35 pts)	Alta (Entre 36 a 60 pts)	Media (Entre 61 a 80 pts)	Baja (entre 81 a 100 pts)	Total
6 años		1	2		3
7 años		8	12	1	21
8 años		4	6		10
9 años		4			4
10 años	1		1		2
Total	1	17	21	1	40

Respecto a lo sucedido con el grado segundo, la edad promedio es de siete (7) años; sin embargo, para este caso, la edad promedio fue de 9 años. Así mismo, como se observa en la tabla N° 3, del grupo de 43 estudiantes, 18 estudiantes, es decir el 42% de ellos, se encontraban en extra edad escolar al tener dos o más años frente a la edad cronológica de sus pares. Con relación específica de los puntajes alcanzados, 35 estudiantes ubicaron los puntajes entre 0 pt a 80 pt, pero los resultados se concentraron en el intervalo de 61 a 80 pt. Se debe señalar que el mínimo puntaje permitido para considerar que el estudiante pasaba la prueba era el de 81 pt aspecto que será tratado en la siguiente sección.

Tabla 3 Distribución de puntajes según las edades del grado segundo

Tabla de Datos					
Edades	Muy alta (0- 35 pt)	Alta (Entre 36 a 60 pt)	Media (Entre 61 a 80 pt)	Baja (entre 81 a 100 pt)	Total
7 años		1	2	1	4
8 años	2	5	11	3	21
9 años	2	2	2	3	9
10 años		2	2	1	5
11 años	1	1	1		3
12 años					0
13 años		1			1
Totales	5	12	18	8	43

Con relación a lo sucedido en el grado tercero, como se puede observar, en la tabla 3, el 10%, es decir cuatro (2) de los estudiantes, presenta una extra-edad escolar; siendo un aspecto diferenciador respecto a los dos grupos previos. Es importante resaltar que la edad promedio para el grado tercero es de 8 años, constituyéndose en extra-edad a partir de los 10 años. De otra parte, en lo que tiene que ver con la distribución de puntajes, veinte (20) estudiantes se ubicaron en los puntajes de 0 a 80 pt; es decir, el 87% de los estudiantes, se ubicaron en estos puntajes, lo cual cuestiona acerca de la adquisición, uso-apropiación y desarrollo de la lectura, la comprensión lectora y la escritura. Así mismo, 18 estudiantes de este grupo, es decir el 78%, se ubicó en los puntajes entre 0 a 80 pt. (Ver tabla 4)

Tabla 4 Distribución por edades de los puntajes alcanzados en el grado tercero

Edades	Muy alta (0-35 pts)	Alta (Entre 36 a 60 pts)	Mediana (Entre 61 a 80 pts)	Baja (entre 81 a 100 pts)	Total
8 años					
9 años		7	2	2	11
10 años	2	5		1	8
11 años		1			1
12 años		1			1
13 años					0
Total	2	14	2	3	21

Con relación a lo sucedido en el grado cuarto, se considera que la edad promedio es de 9 años, siendo una extra-edad, a partir de los 11. En este grado, como se puede observar en la tabla 4, tres (3) estudiantes, es decir el 25% de este grupo presenta una extra-edad escolar.

Respecto a la distribución de los puntajes, diez (10) de los estudiantes, es decir el 83% de ellos, se ubicó en los puntajes del intervalo de 0 a 80 pt, concentrándose el mayor número de la población, en los puntajes del 61 a 80 pt.

Tabla 5 Distribución edades y de puntajes en el grado cuarto

Edades	Muy alta (0-35 pt)	Alta (Entre 36 a 60 pt)	Media (Entre 61 a 80 pt)	Baja (entre 81 a 100 pt)	Total
9 años			1		1
10 años		1	4	2	7
11 años			1		1
12 años	1		1		2
13 años		1			1
Totales	1	2	7	2	12

En lo relativo al grado quinto, la edad promedio es de 10 años, siendo considera como extra-edad, a partir de los 12 años, es así como cuatro (4) estudiantes, es decir una tercera parte del grupo reportado por los estudiantes, presenta una extra-edad escolar.

De otra parte, el 100% de los puntajes de este grupo se ubicó en las calificaciones entre 0 y 80 pt, lo cual da cuenta que evidenciaron dificultades en la lectura, la comprensión lectora y en la producción de textos; así como en el uso de las operaciones de suma, resta, multiplicación y división en la resolución de los diferentes problemas matemáticos. (Ver tabla 5)

Tabla 6 Distribución según edades de los puntajes de los estudiantes del grado quinto

Edades	Muy alta (0-35 pt)	Alta (Entre 36 a 60 pt)	Media (Entre 61 a 80 pt)	Baja (entre 81 a 100 pt)	Total
10 años		1	1		2
11 años	1	3	1		5
12 años			1		1
13 años	1		2		3
14 años		1			1
Totales	2	5	5	0	12

Por último, en el grado sexto, el comportamiento no fue diferente al sucedido en los grados previos; es así como a pesar que la edad promedio de este grado debe ser de once (11) años, para este caso fue de 13 años: ubicándose 14 estudiantes, es decir el 64% en el rango de extraedad escolar.

Así mismo, el 50% del grupo, es decir 11 estudiantes, se ubicaron en el grado de afectación alta en los procesos de lectura, comprensión lectora y producción de textos. (Ver tabla 6)

Tabla 7 Características del grupo del grado sexto.

Edades	Muy alta (0-35 pt)	Alta (Entre 36 a 60 pt)	Media (Entre 61 a 80 pt)	Baja (entre 81 a 100 pt)	Total
11 años		1	1		2
12 años		4	2		6
13 años		4	3		7
14 años	1	1	2	1	5
15 años		1	1		2
Totales	1	11	9	1	22

3.2 Resultados de la aplicación de la pre-prueba

Como se indicó previamente, un grupo de 150 estudiantes fueron reportados por sus profesores por evidenciar dificultades en las áreas básicas académicas. De otra parte, los grupos con mayor número de estudiantes remitidos, fueron los de los grados primero y segundo con el 56% de la población total, este número da cuenta del grado de afectación de los estudiantes en la lectura, la comprensión lectora y en la producción de textos.

Se debe resaltar que, en los grados cuarto y quinto, únicamente el 8% de la población fue reportada; sin embargo, ello no da cuenta de la realidad de la institución, ni de las características de aprendizaje de los estudiantes, por cuanto en diálogos posteriores, los docentes daban cuenta de un mayor número de estudiantes afectados en las áreas de lectura, comprensión lectora y producción de textos.

Tabla 8 Consolidado de resultados por grados

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Primero	40	27%
Segundo	43	29%
Tercero	21	14%
Cuarto	12	8%
Quinto	12	8%
Sexto	22	15%
Totales	150	100%

Con respecto a los puntajes alcanzados, los estudiantes del grado tercero, fueron los que concentraron el mayor número de estudiantes en el grado de afectación alta; es decir que alcanzaron puntajes entre 36 y 60 pt. Esta misma situación se observa en el grado sexto, en donde el 50% de los estudiantes se ubicó en un grado de afectación alta. De otra parte, en el grado segundo, se ubicaron 8 estudiantes, es decir el 19% con el grado de afectación baja, es decir, entre 81 y 100 puntos.

Es importante señalar que el 90% del total de los estudiantes se ubicaron en los valores con grado de afectación que varió de alta a media; es decir, con puntajes entre 0 a 80 pt. (Ver tabla 9)

Tabla 9 Distribución de puntajes de la pre-prueba según grado de afectación

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje							
		Muy alta (0- 35 pt)		Alta (Entre 36 a 60 pt)		Media (Entre 61 a 80 pt)		Baja (entre 81 a 100 pt)	
		estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%
Primero	40	1	3%	17	43%	21	53%	1	3%
Segundo	43	5	12%	12	28%	18	42%	8	19%
Tercero	21	2	10%	14	67%	2	10%	3	14%
Cuarto	12	1	8%	2	17%	7	58%	2	17%
Quinto	12	2	17%	5	42%	5	42%	0	0%
Sexto	22	1	5%	11	50%	9	41%	1	5%
Totales	150	12	8%	61	41%	62	41%	15	10%

Con respecto al comportamiento en el grado de afectación “Muy alta”, se observa que 12 de los 150 estudiantes, es decir el 8% de los estudiantes se ubicó en este intervalo, siendo el grado segundo, en el que se encontró el mayor número de ellos, seguido del grado quinto, que ubicó a dos estudiantes. Es importante resaltar que, en todos los grupos, se ubicaron estudiantes en este intervalo. (Ver tabla 10)

Tabla 10 Grupo de estudiantes con grado de afectación “Muy alta” en la pre-prueba

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje Muy alta (0- 35 pt)	
		estudiantes	%
		Primero	40
Segundo	43	5	12%
Tercero	21	2	10%
Cuarto	12	1	8%
Quinto	12	2	17%
Sexto	22	1	5%
Totales	150	12	8%

En relación a lo sucedido en el grado de afectación considerada como “Alta”; se observa que 61 de los 150 estudiantes, es decir el 41% de los estudiantes se ubicó en

este intervalo, siendo el grado primero, el que situó el mayor número de ellos, seguido del grado tercero, que ubicó a catorce (14) estudiantes (Ver tabla 11).

Tabla 11 Ubicación de puntajes, según grado de afectación "Alta"

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje Alta (Entre 36 a 60 pt)	
		estudiantes	%
Primero	40	17	43%
Segundo	43	12	28%
Tercero	21	14	67%
Cuarto	12	2	17%
Quinto	12	5	42%
Sexto	22	11	50%
Totales	150	61	41%

Respecto a lo sucedido en el grado de afectación considerada como "Media"; se observa que 62 de los 150 estudiantes, es decir el 41% de los estudiantes, se ubicó en este intervalo, siendo el grado primero, el que situó el mayor número de ellos, seguido del grado segundo, que ubicó a 18 estudiantes (Ver tabla 12).

Tabla 12 Ubicación de puntajes, según grado de afectación "Media"

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje Media (Entre 61 a 80 pt)	
		estudiantes	%
Primero	40	21	53%
Segundo	43	18	42%
Tercero	21	2	10%
Cuarto	12	7	58%
Quinto	12	5	42%
Sexto	22	9	41%
Totales	150	62	41%

Por último, se resalta lo sucedido con el grado de afectación "Baja"; es decir, en donde los puntajes alcanzados por los estudiantes, se ubicaron en el intervalo entre 81 y

100 puntos. Como se observa en la tabla 12, únicamente el 10% de la población, es decir 15 estudiantes se ubicaron en este intervalo de puntajes, siendo el grado segundo, el que ubicó el mayor número, mientras que, del grado quinto, no hubo ningún estudiante ubicado en este intervalo.

Tabla 13 Distribución de puntajes en el grado de afectación "Baja"

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje Baja (entre 81 a 100 pt)	
		estudiantes	%
Primero	40	1	3%
Segundo	43	8	19%
Tercero	21	3	14%
Cuarto	12	2	17%
Quinto	12	0	0%
Sexto	22	1	5%
Totales	150	15	10%

Respecto a la manera cómo se comportaron los resultados en las medidas de tendencia central en el grado primero, el máximo puntaje alcanzado fue de 88 puntos, y el mínimo de 33, alcanzando una media de 62 pt. lo cual refleja el grado de dispersión en los datos, en donde la desviación estándar fue de 13 puntos, mostrando que se trata de un grupo heterogéneo en su constitución. (Ver tabla 14)

Tabla 14 Comportamiento estadístico de los resultados del grado primero

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	59.8
max	88
min	33
Media	62
Desviacion E	13

En relación con la manera general como se comportaron los puntajes en el grado segundo, la calificación máxima alcanzada en este grupo fue de 97 pt siendo la mínima de 20, lo cual refleja el grado de dispersión de los datos, la cual, para este caso, fue de 19 pt mostrando el que se trata de un grupo heterogéneo en edades y aprendizajes en las áreas básicas. Igualmente, es importante señalar que la media en este grupo fue de 68, la cual se ubica en grado de afectación media, siendo similar a la del grado primero. (Ver tabla 15)

Tabla 15 Comportamiento estadístico de los resultados del grado segundo

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	64.1
max	97
min	20
Media	68
Desviacion E	19

Respecto a la manera general como se comportaron los puntajes en el grado tercero, la calificación máxima alcanzada en este grupo fue de 89 pt siendo la mínima de 4, lo cual refleja el grado de dispersión de los datos, la cual, para este caso, fue de 21 pt mostrando el que se trata de un grupo heterogéneo en edades y aprendizajes en las áreas básicas. Igualmente, es importante señalar que la media en este grupo fue de 53, la cual se ubica en grado de afectación media, siendo similar a los dos grados anteriores. (Ver tabla 16)

Tabla 16. Comportamiento estadístico de los resultados del grado tercero

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	53.1
max	89
min	4
Media	53
Desviacion E	21

Con respecto al comportamiento en las medidas de tendencia central en el grado cuarto, como se puede observar en la tabla 17, para el caso del grado cuarto, el puntaje más alto se situó en el grado de afectación baja; mientras que el puntaje más bajo se ubicó en el grado de afectación muy alta en las áreas básicas. Igualmente, la media fue de 72 para este grado, siendo la desviación estándar de 18 pt lo cual indica el grado de dispersión de los datos que se puede considerar como alta, manteniéndose como constante en todos los cursos.

Tabla 17 Comportamiento estadístico del grado cuarto

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	67.2
max	85
min	17
Media	72
Desviación E	18

Respecto al comportamiento estadístico del grado quinto, el promedio se ubicó en los puntajes considerados con afectación alta; mientras que la media se situó en 55 pt. De otra parte, la desviación estándar fue de 17 pt, lo cual es una tendencia que se encuentra en todos los grados. Así mismo, la máxima calificación fue de 76 pt, siendo la mínima de 17, lo cual refleja el grado de dificultades evidenciadas por el grupo de estudiantes de este grado (Ver tabla 18).

Tabla 18 Comportamiento estadístico del grado quinto

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	50.2
max	76
min	17
Media	55
Desviación E	17

Con relación a lo sucedido con las medidas de tendencia central en el grado sexto, como se puede observar en la tabla N°19, el promedio para este grado fue de 57.6 pt mientras que la media fue de 56 pt. De otra parte, la desviación estándar fue de 14, manteniéndose en una constante en todos los grados, lo cual refleja el grado de heterogeneidad que existe en la institución.

Tabla 19 Comportamiento estadístico de los resultados del grado sexto

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	57.6
max	88
min	35
Media	56
Desviación E	14

Al hacer un análisis del comportamiento de las medidas de tendencia central de los seis grupos, se encuentra que, respecto al promedio, los puntajes se ubicaron con una mínima de 50,2 y una máxima de 67,2; siendo el grado quinto el que alcanzó el promedio más bajo, mientras que el grado cuarto fue el que alcanzó el más alto. De otra parte, con lo que tiene que ver con los puntajes máximos alcanzados, se encontró que fue en el grado segundo en donde una de las estudiantes obtuvo 97 pt, seguido de un niño del grado tercero (Ver tabla 20).

En lo que tiene que ver con los puntajes más bajos, fue el grado tercero, en donde un estudiante sólo registró 4 pt, seguido de los estudiantes de los grados cuarto y quinto, en donde una niña y un niño alcanzaron sólo 17 pt.

Con relación a la media, fue el grado tercero el que alcanzó la media más baja, mientras que el grado cuarto alcanzó la media más alta. Respecto a la dispersión de los puntajes alcanzados por los estudiantes, se pudo observar que todos alcanzaron puntajes de 13 a 21 de desviación estándar, lo cual da cuenta de la heterogeneidad de los puntajes alcanzados por los estudiantes.

Tabla 20 Medidas de tendencia central de los seis grados

Medidas de tendencia central	Grados/puntajes					
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Promedio	59.8	64.1	53.1	67.2	50.2	57.6
max	88	97	89	85	76	88
min	33	20	4	17	17	35
Media	62	68	53	72	55	56
Desviación E	13	19	21	18	17	14

3.3 Resultados de la pos-prueba

Como se indicó previamente, un grupo de 150 estudiantes fueron reportados por sus profesores por evidenciar dificultades en las áreas básicas académicas. De otra parte, los grupos con mayor número de estudiantes remitidos, fueron los de los grados primero y segundo, este número da cuenta del grado de afectación de los estudiantes en la lectura, la comprensión lectora y en la producción de textos.

Al observar los resultados alcanzado en la pos-prueba, es posible observar que 130 estudiantes se ubicaron en el grado de afectación media o baja, es decir, que los puntajes migraron a los intervalos de 61 a 100 puntos. Respecto al comportamiento específico por grado, se resalta lo sucedido con los grados primero, segundo y cuarto, en donde el 95%, el 90% y el 92% respectivamente, concentraron los puntajes en el grado de afectación, se insiste, media y baja. (Ver tabla 21)

Tabla 21 Distribución de puntajes de la pos-prueba según grado de afectación

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje							
		Muy alta (0- 35 pt)		Alta (Entre 36 a 60 pt)		Media (Entre 61 a 80 pt)		Baja (entre 81 a 100 pt)	
		estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%
Primero	40	0	0%	2	5%	8	20%	30	75%
Segundo	43	3	7%	1	2%	16	37%	23	53%
Tercero	21	2	10%	1	5%	16	76%	2	10%
Cuarto	12	1	8%	0	0%	6	50%	5	42%
Quinto	12	0	0%	3	25%	9	75%	0	0%
Sexto	22	0	0%	7	32%	14	64%	1	5%
Totales	150	6	4%	14	9%	69	46%	61	41%

Con respecto a los resultados específicos de en la pos-prueba, como se puede observar en la tabla 22, únicamente el 4%, es decir 6 estudiantes, se ubicaron en este

intervalo de puntajes; siendo los grados segundo y tercero los que ubicaron cinco (5) estudiantes.

Tabla 22 Distribución de puntajes en la pos-prueba de afectación "Muy Alta"

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje Muy alta (0- 35 pt)	
		estudiantes	%
Primero	40	0	0%
Segundo	43	3	7%
Tercero	21	2	10%
Cuarto	12	1	8%
Quinto	12	0	0%
Sexto	22	0	0%
Totales	150	6	4%

En lo relativo a la concentración de puntajes con grado de afectación "Alta", es decir, entre 36 y 60 puntos, el 9% de los estudiantes, es decir 14 de los 150, se ubicaron en este intervalo. Los grados que ubicaron el mayor número de estudiantes, fueron los del grado quinto y los de sexto; mientras que el grado cuarto, no ubicó a ningún estudiante. (Ver tabla 23)

Tabla 23 Concentración de puntajes de afectación "Alta" en la pos-prueba

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje Alta (Entre 36 a 60 pt)	
		estudiantes	%
Primero	40	2	5%
Segundo	43	1	2%
Tercero	21	1	5%
Cuarto	12	0	0%
Quinto	12	3	25%
Sexto	22	7	32%
Totales	150	14	9%

Con relación a la concentración de puntajes con grado de afectación “Media”, es decir, entre 61 y 80 puntos, el 46% de los estudiantes, es decir 69 de los 150, se ubicaron en este intervalo. Los grados que ubicaron el mayor número de estudiantes, fueron los del grado segundo, tercero y los de sexto; mientras que el grado cuarto, fue el que ubicó el menor número de estudiantes. (Ver tabla 24)

Tabla 24 Concentración de puntajes de afectación "Media" en la pos-prueba

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje Media (Entre 61 a 80 pt)	
		estudiantes	%
Primero	40	8	20%
Segundo	43	16	37%
Tercero	21	16	76%
Cuarto	12	6	50%
Quinto	12	9	75%
Sexto	22	14	64%
Totales	150	69	46%

Con relación a la concentración de puntajes con grado de afectación “Baja”, es decir, entre 81-100 puntos, el 41% de los estudiantes, es decir 61 de los 150, se ubicaron en este intervalo. Los grados que ubicaron el mayor número de estudiantes, fueron los del grado segundo, tercero y los de sexto; mientras que el grado cuarto, fue el que ubicó el menor número de estudiantes. (Ver tabla 25)

Tabla 25 Concentración de puntajes de afectación "Baja" en la pos-prueba

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje Baja (entre 81 a 100 pt)	
		estudiantes	%
Primero	40	30	75%
Segundo	43	23	53%
Tercero	21	2	10%
Cuarto	12	5	42%
Quinto	12	0	0%
Sexto	22	1	5%
Totales	150	61	41%

Respecto a la manera cómo se comportaron los resultados en las medidas de tendencia central, en la pos-prueba, el máximo puntaje alcanzado fue de 99 puntos, y el mínimo de 58, alcanzando una media de 83.5 pt, observándose el avance por parte de los estudiantes, luego de la intervención con el Macpa. De otra parte, la desviación estándar fue de 10 pt, lo cual refleja que el grado de dispersión en los datos disminuyó de manera importante frente a la primera evaluación, en donde la desviación estándar fue de 13 puntos. (Ver tabla 26)

Tabla 26 Comportamiento estadístico de los resultados del grado primero

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	83,3
Máx.	99
min	58
Media	83,5
Desviación E	10

Con relación al grado segundo, el promedio fue de 76,6 pt, siendo la media de 82, con una desviación estándar de 18 pt. De otra parte, el puntaje máximo en este grupo fue de 96, mientras que el mínimo se ubicó en 11. Es importante señalar que este puntaje se debió a que se trata de un estudiante con discapacidad intelectual, el cual, a pesar de este puntaje, ha avanzado de manera relevante en la parte convivencial y académica. (Ver tabla 27)

Tabla 27 Comportamiento estadístico de los resultados del grado segundo

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	76,6
max	96
min	11
Media	82
Desviacion E	18

Respecto a lo sucedido en el grado tercero, con relación a cómo se comportaron los puntajes en la pos-prueba, la calificación máxima alcanzada en este grupo fue de 85

pt siendo la mínima de 2; es decir, los puntajes máximo y mínimo disminuyeron respecto a la pre-prueba; sin embargo la media y el promedio se incrementaron. Así mismo, llama la atención que la desviación estándar de este grupo también se mantuvo igual. (Ver tabla 29)

Tabla 28. Comportamiento estadístico de los resultados del grado tercero

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	63,9
Max	85
min	2
Media	65
Desviación E	22

Con respecto al comportamiento en las medidas de tendencia central, del grado cuarto, como se puede observar en la tabla 30, el puntaje más alto se situó en el grado de afectación baja; mientras que el puntaje más bajo se ubicó en el grado de afectación muy alta en las áreas básicas. Igualmente, la media fue de 79 para este grado, siendo la desviación estándar de 18 pt lo cual indica el grado de dispersión de los datos que se puede considerar como alta, manteniéndose como constante en este grado. Es importante resaltar que el promedio en este grado fue de 78.3, siendo importante el avance alcanzado por los estudiantes.

Tabla 29 Comportamiento estadístico del grado cuarto

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	78,3
Max	96
min	29
Media	79
Desviación E	18

Con relación al grado quinto, es posible observar que el promedio fue de 64, incrementándose en 14 puntos respecto a la pre-prueba; esta misma situación ocurrió

con el puntaje mínimo alcanzado, el cual varío de manera importante. De otra parte, debe resaltarse la desviación estándar de este grupo, la cual se redujo en 10 pt. (Ver tabla 31)

Tabla 30 Comportamiento estadístico del grado quinto

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	64
Max	74
min	49
Media	64
Desviación E	7

Con relación al comportamiento estadístico del grado sexto, respecto a las medidas de tendencia central, como se puede observar en la tabla N°32, el promedio para este grado fue de 64, , mientras que en la pre-prueba fue de 57.6 pt mientras que la media fue de 64, mientras que en la pre-prueba fue de 56 pt. De otra parte, la desviación estándar fue de 11 mientras que en la pre-prueba fue de 14, manteniéndose en una constante en todos los grados, lo cual refleja el grado de heterogeneidad que existe en la institución.

Tabla 31 Comportamiento estadístico de los estudiantes del grado sexto en la pos-prueba

Medidas de tendencia central	Puntajes
Promedio	64,0
max	92
min	39
Media	64
Desviación E	11

Al hacer un análisis del comportamiento de las medidas de tendencia central de los seis grupos, se encuentra que, respecto al promedio, los puntajes se ubicaron con una mínima de 63,9 y una máxima de 83,3; siendo el grado tercero el que alcanzó el promedio más bajo, mientras que el grado primero fue el que alcanzó el más alto. De otra

parte, con lo que tiene que ver con los puntajes máximos alcanzados, se encontró que fue en el grado primero en donde uno de los estudiantes obtuvo 99 pt, seguido de niños de los grados segundo y cuarto.

En lo que tiene que ver con los puntajes más bajos, fue el grado tercero, en donde un estudiante sólo registró 2 pt, seguido de un estudiante del grado segundo. Es importante aclarar que estos niños presentaban discapacidad intelectual.

Con relación a la media, fueron los grados quinto y sexto los que alcanzaron la media más baja; mientras que la más alta de ubicó en el grado primero. Respecto a la dispersión de los puntajes alcanzados por los estudiantes, se pudo observar que luego de la intervención, la dispersión de los datos se disminuyó de manera importante en los quinto y primero.

Tabla 32 Medidas de tendencia central de los seis grados

Medidas de tendencia central	Grados/puntajes					
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Promedio	83,3	76,6	63,9	78,3	64	64,0
max	99	96	85	96	74	92
min	58	11	2	29	49	39
Media	83,5	82	65	79	64	64
Desviación E	10	18	22	18	7	11

3.4 Sesiones de intervención

Conocidos los resultados en la pre-prueba, se da inicio a las sesiones de intervención en donde los estudiantes con mayor dificultad, reciben el mayor número; es así como son los estudiantes de los grados primero, segundo y tercero los que reciben seis (6); ocho (8) y seis (6) respectivamente. (Ver figura 2)

Es importante resaltar que para el caso del grado primero, el 48% de los estudiantes, es decir 19 de ellos, recibió un promedio de 3 sesiones; mientras que el 52%, es decir 21 de los 40, recibió un promedio de 10 sesiones. Así mismo, un niño requirió 30 sesiones de intervención dada la complejidad de su situación (Ver tabla 33).

Respecto al grado segundo, como se puede observar en la tabla 33, doce (12) de los 43 estudiantes, es decir el 28% tuvieron un promedio de tres (3) sesiones; mientras que 23 de ellos, es decir 72%, se les aplicó el once (11) sesiones en promedio, lo cual deja ver la complejidad de las situaciones que evidenciaban algunos estudiantes.

Con respecto al grado tercero, 12 de 21, es decir el 57% de los estudiantes tuvieron un promedio de 3 sesiones de intervención; mientras el 43%, es decir 9 de ellos, tuvo un promedio de 9 sesiones (Ver tabla 33).

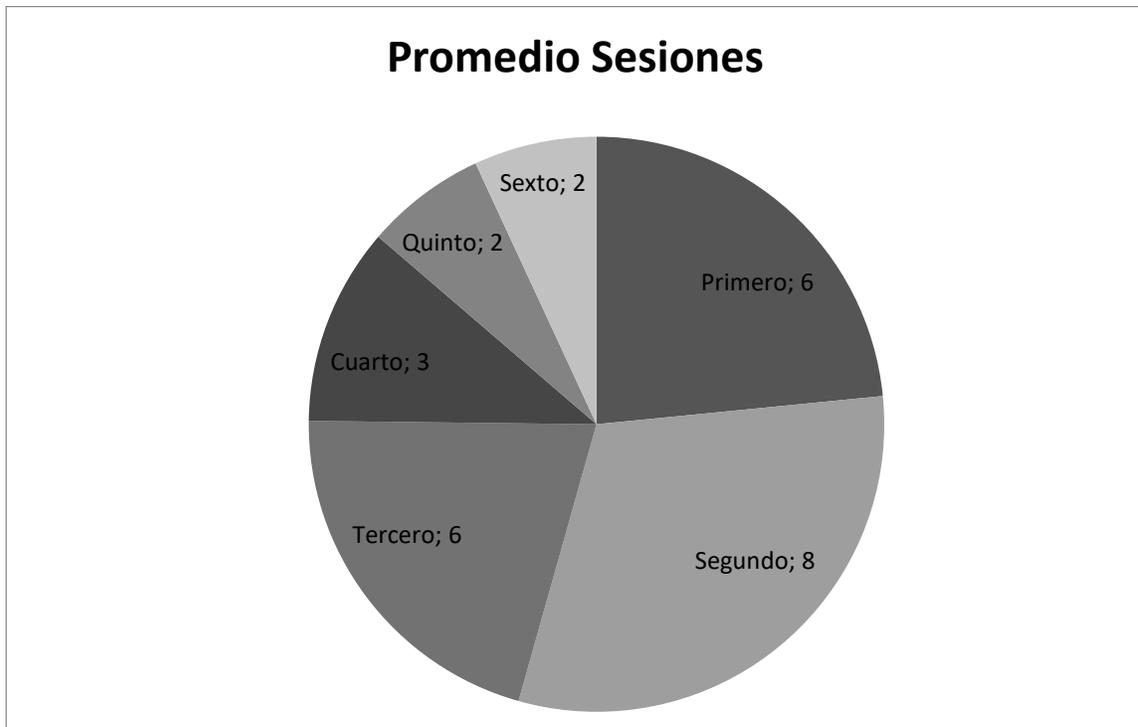


Figura 4 Promedio de sesiones por grado del Macpa

Respecto a lo sucedido con el grado cuarto, de los 12 estudiantes reportados por los docentes, el 98% de los estudiantes, es decir 11 de ellos, se les aplicó un promedio de 2 sesiones de trabajo; mientras que sólo un (1) estudiante, se le aplicaron 11 sesiones, lo cual indica lo complejo del caso (Ver tabla 33).

En la tabla 33, se observa lo sucedido para el caso del grado quinto, en donde de los 12 estudiantes que fueron atendidos, el 98% de ellos se les realizó en promedio una sesión de intervención, a pesar de la situación de afectación que evidenciaban. Esta situación se debe a que los docentes no permitían que los estudiantes salieran de la clase “formal” en la cual se encontraban. Sólo a un estudiante se le realizaron 8 sesiones.

Por último, para el caso del grado sexto, de los 22 estudiantes reportados, al 91% de ellos recibieron un promedio de una sesión, mientras que dos (29 de ellos, es decir el 9%, recibió un promedio de 7 sesiones.

Tabla 33 Relación del promedio de sesiones por grado de la aplicación del Macpa

Grados	De 1 a 5 sesiones	De 6 en adelante	Total de estudiantes
Primero	19	21	40
Segundo	12	23	35
Tercero	12	9	21
Cuarto	11	1	12
Quinto	11	1	12
Sexto	20	2	22
Totales	85	57	142

3.5 Comparativo entre la pre-prueba y la pos-prueba

Para finalizar la sección de resultados, se hará un comparativo entre los resultados antes y después de la intervención realizada con los 150 estudiantes, en donde como se indicó previamente, la atención se concentró en los grados primero y segundo.

Ahora bien, en el grado primero, como se puede observar en la figura 3, mientras que en la pre-prueba los resultados se concentraron en los puntajes de 0 a 80 pt, en la pos-prueba, los resultados se concentraron en los puntajes de 61 a 100 pt, siendo en el intervalo de 81 100 pt en donde el 75% de los estudiantes se concentró.

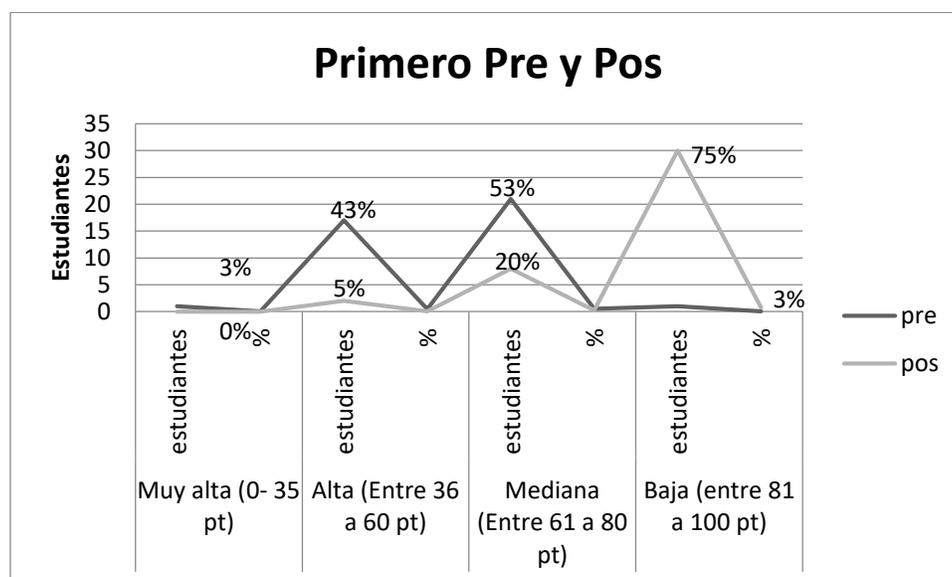


Figura 5 Resultados pre y pos de la intervención realizada con el Macpa en el grado primero.

Con relación a lo sucedido en el grado segundo, como se puede observar en la figura 4, los puntajes ubicados en el intervalo de 81 a 100 pt, se incrementaron al 53% luego de la intervención con el Macpa; así mismo, en la pre-prueba, los resultados aparecían concentrados en el intervalo de 0 a 80 pt, mientras que en la pos-prueba, se concentraron en los puntajes de 61 a 100 pt, demostrando la efectividad del método.

Es importante resaltar que en estos dos grados se concentró la intervención, dado el protagonismo que tiene la lectura, la comprensión lectora y la escritura en estos grados.

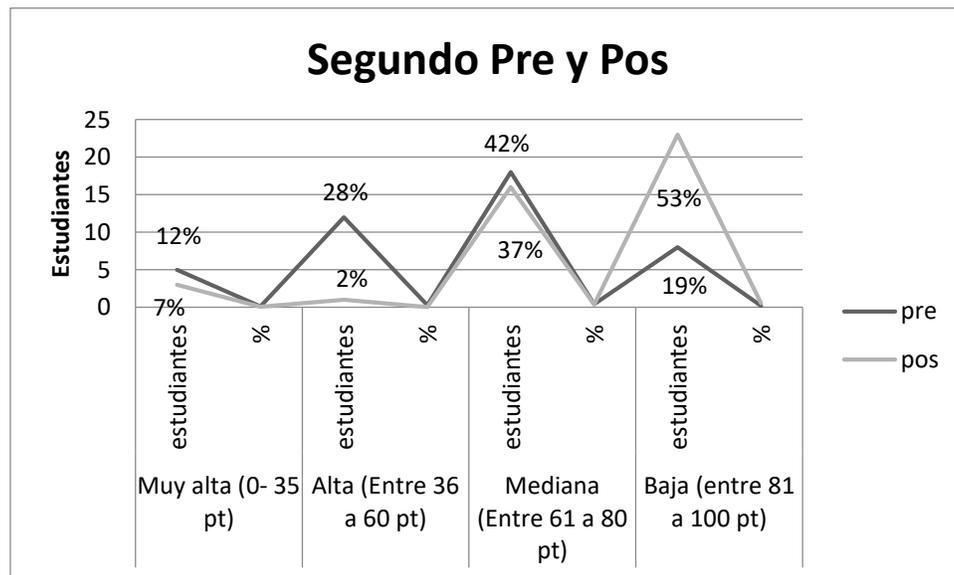


Figura 6 Comparativo pre y pos luego de la intervención con el Macpa en el grado segundo.

Respecto a lo sucedido con el grado tercero, como se puede observar en la figura 5, la situación cambió respecto a los grados previos, toda vez que aunque se observa una variación importante en los puntajes frente a la pre-prueba; el porcentaje mayor se ubicó en los puntajes de 61 a 80; obsérvese sin embargo, que se presentó una variación muy alta frente a la pre-prueba.

Se debe precisar que a estos estudiantes se les dio en promedio el mismo número de sesiones que a los de grado primero, observándose menos variación respecto a los puntajes de 81 a 100 puntos.

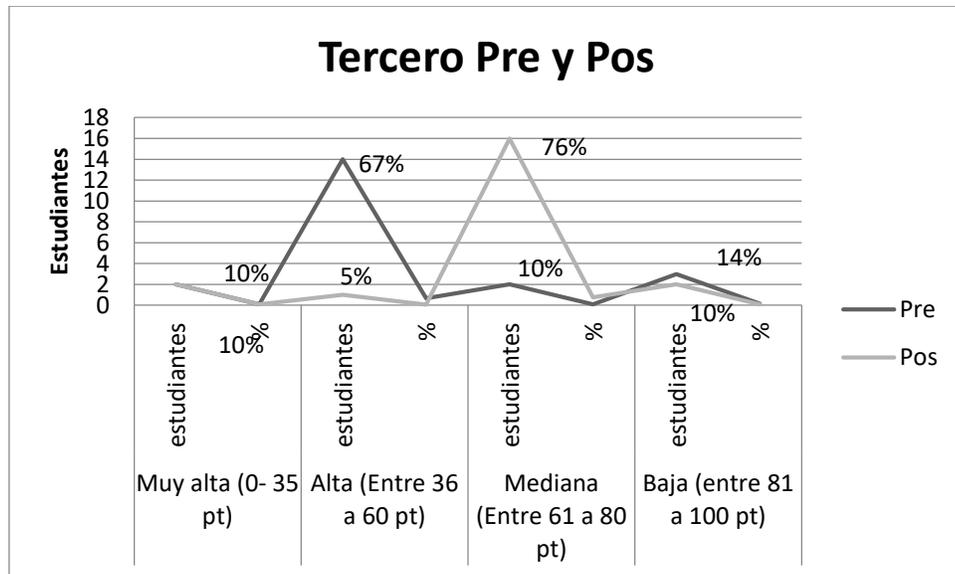


Figura 7 Comparativo pre y pos luego de la intervención con el Macpa en el grado tercero.

Respecto a lo sucedido con el grado cuarto, como se puede observar en la figura 6, se presentó una variación importante con respecto a los puntajes de la pre-prueba a la pos-prueba. Como se puede observar, el 90% de los resultados se concentraron en los puntajes de 61 a 100 pt, lo cual indica que se presentó una variación importante luego de la intervención realizada con el Macpa.

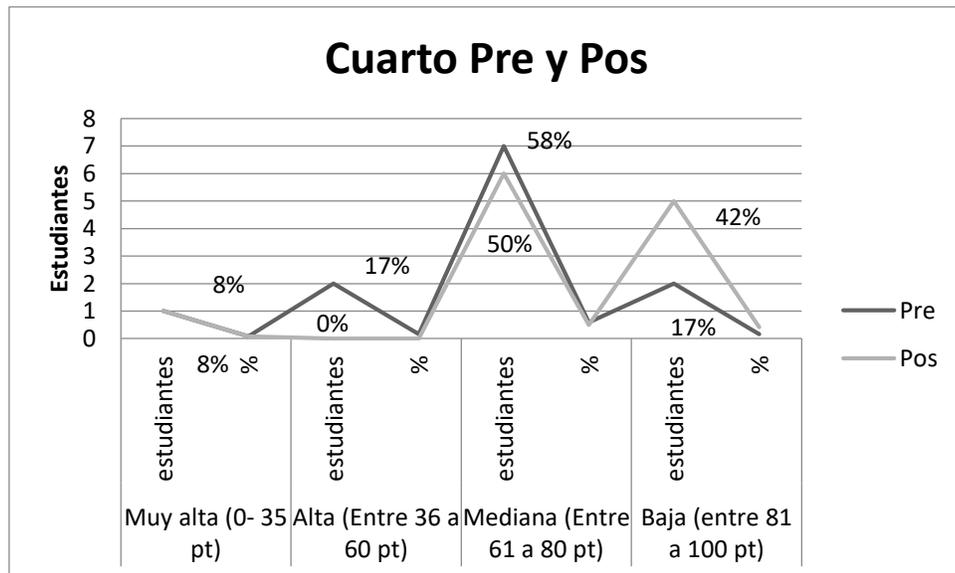


Figura 8 Comparativo pre y pos luego de la intervención con el Macpa en el grado cuarto

Con relación a lo sucedido con el grado quinto, como se puede observar en la figura 7, se presentó una variación importante con respecto a los puntajes de la pre-prueba a la pos-prueba. Es importante resaltar que el 90% de los resultados se concentraron en los puntajes de 61 a 100 pt, lo cual indica que se presentó una variación importante luego de la intervención realizada con el Macpa.

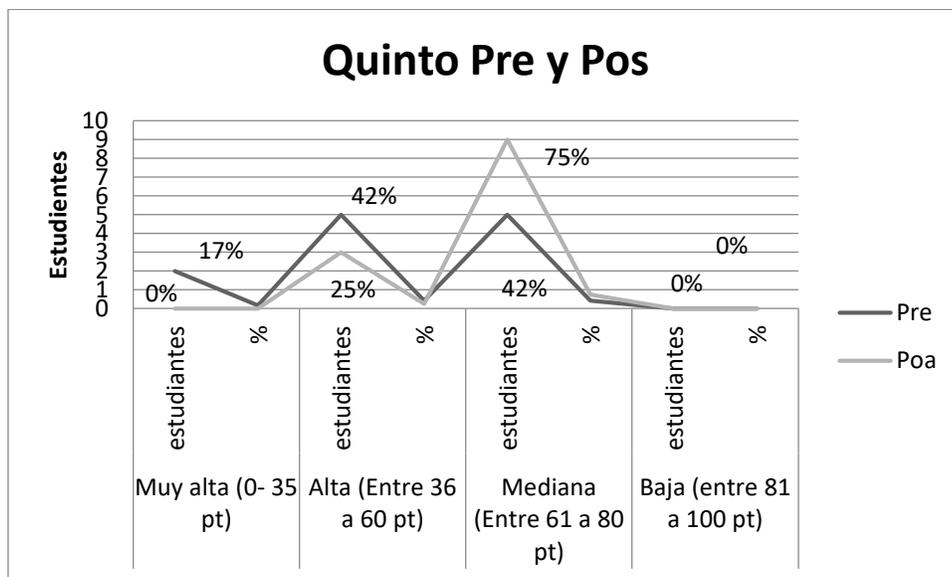


Figura 9 Comparativo pre y pos luego de la intervención con el Macpa en el grado quinto

En lo que tiene que ver con el comportamiento de los resultados en el grado sexto, los puntajes aunque variaron de manera importante, el 76% de los puntajes se ubicaron en el intervalo de 36 a 80 pt. (Ver figura 8)

Es importante resaltar que a los estudiantes de los grados quinto y sexto sólo recibieron en promedio dos sesiones de intervención, lo cual necesariamente afectó el resultado alcanzado.

Por último, se registra el consolidado general de la pre-prueba y la pos-prueba, en donde como se puede observar en la figura

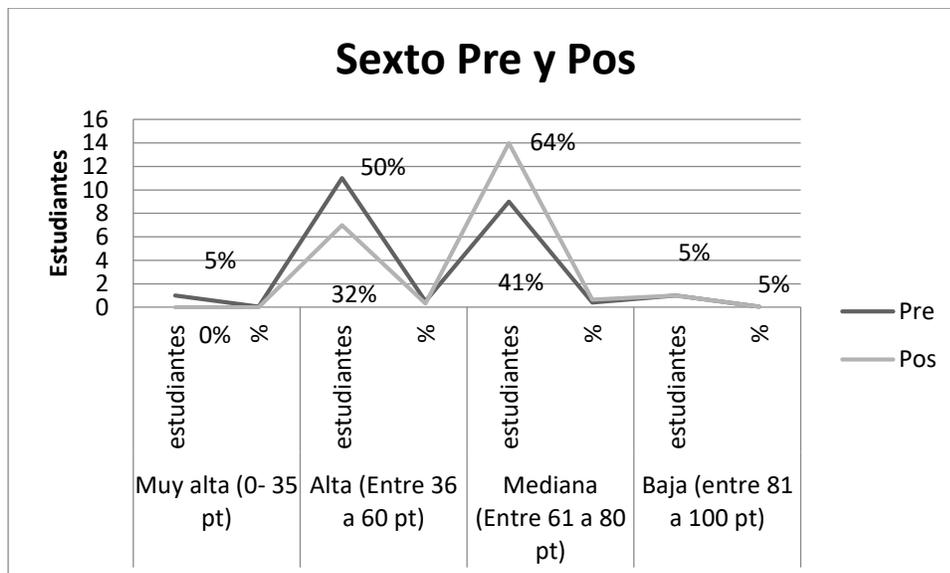


Figura 10 Comparativo pre y pos luego de la intervención con el Macpa en el grado sexto

Por último, en la figura 9 aparece el comparativo general de los resultados alcanzados en todos los grados. Como se puede observar, más del 80% de los puntajes se ubicaron en los puntajes de 61 a 100 pt, lo cual permite concluir que se presentó un avance significativo en el aprendizaje de la lectura, la comprensión lectora y la escritura.

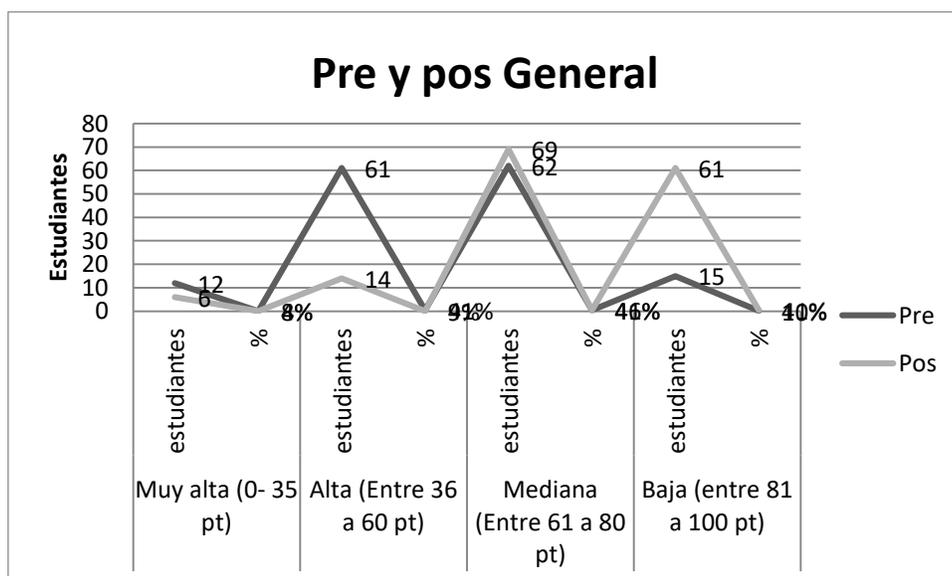


Figura 11 Comparativo general de la pre y pos luego de la intervención con el Macpa.

Capítulo 4 - Discusión

Esta investigación tenía como objetivo general establecer si la aplicación de por lo menos dos apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje -Macpa- como recursos educativos, favorecía los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de los procesos de lectura, comprensión lectora y de escritura en 150 estudiantes de los grados de primero a sexto de básica de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, que fueron reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que variaban de grave a moderada; promovía la construcción de su proyecto de vida.

En principio, es posible enfatizar en que sí, en que al emplear apoyos didácticos-pedagógicos basados en el Macpa los estudiantes adquieren, usan-apropian y desarrollan los procesos de lectura, comprensión lectora y producción de textos dados los resultados alcanzados; sin embargo, aunque esto sería muy elemental, se insiste, a partir de los resultados, es conveniente realizar varios análisis que amplíen la discusión.

Se comenzará por decir que varios de los estudios que anteceden esta investigación, han demostrado que el afecto es un motor para que exista la cognición; así las cosas, se podría decir que al docente, los padres e inclusive los administrativos que tuviesen afecto hacia lo que hacen, en especial cuando le enseñan a los estudiantes, los procesos de aprendizaje se acelerarían y ello ayudaría a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, así como frenaría la deserción y las dificultades de aprendizaje; así mismo, colaboraría en disminuir una serie de situaciones que se presentan como consecuencia de la falta de afecto.

Otro de los aspectos para la discusión, es que desde mediados del siglo XX, se observó que los conocimientos previos favorecían la adquisición, uso-apropiación y desarrollo de la lectura, la comprensión lectora y la escritura, lo cual es la base de la elaboración de los conceptos, más si estos se encuentran fortalecidos con el componente afectivo, lo cual necesariamente los robustece y facilita el tránsito que hacen los estudiantes hacia estas áreas pilares de los aprendizajes académicos.

Ahora bien, si se sabe que los conocimientos previos fortalecen el aprendizaje de éstas áreas, por qué no se encuentran fortalecidos desde edades tempranas de los estudiantes; por qué no se orientan todos los esfuerzos a que los estudiantes se apropien

de conceptos para que facilite su tránsito; por qué aún no se comprende por parte de los profesores que continúan enseñando a través de códigos sueltos, lejos de ayudar en las etapas de apropiación de la lectura, la comprensión lectora y la producción de textos, lo que hace es frenar los procesos de aprendizaje. En fin, son muchas las preguntas que pueden emerger, luego de los resultados de esta investigación.

Es importante sin embargo, generar reflexión en torno a la responsabilidad que como docentes tenemos para que no se sigan incrementando las dificultades de aprendizaje en las aulas de clase. Así mismo, se deben buscar métodos de enseñanza basados en el afecto para que se logren aprendizajes más certeros para los niños.

De otra parte, como se señaló a través del escrito, el proyecto de vida se facilita en la medida en que los estudiantes han aprendido a leer, a escribir y a proyectarse en su vida; cosa que se alcanza en la medida en que tienen una mirada más amplia de lo que ocurre más allá de su colegio, familia, barrio y ciudad.

Capítulo 5 - Conclusiones

Se iniciaran las conclusiones señalando que los objetivos de esta investigación fueron cumplidos a través de los meses que duró la investigación. Es así como se iniciará con los datos obtenidos que confirman tal afirmación.

El objetivo general como se ha venido resaltando era establecer si la aplicación de por lo menos dos apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje -Macpa- como recursos educativos, favorece los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de los procesos de lectura, comprensión lectora y de escritura en 150 estudiantes de los grados de primero a sexto de básica de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, que habían sido reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que varían de grave a moderada, promovían la construcción de su proyecto de vida.

Al respecto, es importante señalar que un proyecto de vida se construye mediante la articulación entre las estructuras psicológicas y sociales como lo señaló D'Angelo Hernández (2004); es decir, debe existir la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales de la persona.

En tal sentido, al favorecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura, se está favoreciendo que dicha integración se dé.

Complementando lo anterior, los resultados permiten llegar a la conclusión de que sí se cumplió el objetivo general. Ello es posible señalarlo porque en el caso del grado primero, se pasó de ubicar porcentajes de las pruebas pre y pos de 3% a 75% en el grado de afectación baja en las tres áreas evaluadas; lo cual denota un avance significativo.

Para el caso del grado segundo aunque no es tan alto el avance, si se pasó del 19% de la población al 53%, demostrándose un avance importante del grupo de los 43 estudiantes.

Con respecto a los objetivos específicos que tenían como propósito mirar lo sucedido con cada una de las áreas, los resultados alcanzados fueron similares, demostrándose que los objetivos fueron resueltos.

Es importante señalar que las estrategias didáctico-pedagógicas tienen como núcleo central el afecto positivo, lo cual como se ha venido indicando a través de todo el documento, potencializan todos los aprendizajes de los estudiantes.

De otra parte, al observar los resultados alcanzado en la pos-prueba, es posible observar que 130 estudiantes se ubicaron en el grado de afectación media o baja, es decir, que los puntajes migraron a los intervalos de 61 a 100 puntos. Respecto al comportamiento específico por grado, se resalta lo sucedido con los grados primero, segundo y cuarto, en donde el 95%, el 90% y el 92% respectivamente, concentraron los puntajes en el grado de afectación, se insiste, media y baja

5.1 Cumplimiento de objetivos y aportes a líneas de investigación de grupo

Como se señaló en la sección anterior, los objetivos fueron cumplidos uno a uno, indicando la importancia de realizar investigaciones de intervención como la registrada.

5.2 Producción asociada al proyecto

Los productos asociados al desarrollo de esta investigación se encuentran referidos a:

- a) Documento de la investigación que describe de manera extensa lo sucedido durante su desarrollo.
- b) Artículos derivados de los resultados, que favoreció el diseño y aplicación de estrategias didáctico-pedagógicas que ayudan a evitar la deserción, la repitencia, la generación de extra-edades escolares, etc. como consecuencia de la pérdida de años escolares.
- c) La construcción de estrategias didáctico-pedagógicas basadas en la articulación entre investigación y práctica, consolidan un saber que permite gestar acciones certeras para mejorar la situación de los estudiantes que están en riesgo de salir del sistema educativo.
- d) Otro de los productos derivados del proceso de investigación que se ha venido llevando a cabo, se encuentra el vídeo publicado en YouTube el cual se encuentra en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=npZakZU8Vz8>

5.3 Líneas de trabajo futuras

Abrir una línea desde las dificultades de aprendizaje derivada de lo que ha significado el desarrollo del Macpa, favorece desarrollo importante en la investigación.

De otra parte, se debe continuar con lo que tiene que ver con el desarrollo de la lectura, la escritura y la comprensión lectora, áreas medulares en toda facultad de educación.

Referencias

- Aguirre de Ramirez, R. (2010). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*, 147-150.
- Alida Flores, C., & Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9-79.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza.-Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Aponte, I. C. (2017). *Estrategias metodológicas desde la perspectiva de un enfoque constructivista que favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños del grado de transición*. Bogota .
- D'Angelo Hernández , O. S. (2004). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 1-23.
- Delgado Fernández, M., & Solano González, A. (2009). Estrategias Didácticas Creativas en Entornos Virtuales para el Aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-21.
- Federación De Enseñanza. (Septiembre de 2012). La lectura: base del aprendizaje. *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza*, 7.
- Figueroa, V., & Bedregal, P. (2008). El desarrollo cerebral y el aprendizaje de la lectura. En M. Villalón, *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida* (págs. 69-86). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación*, 67-86.
- Flores Davis, L. E., & Hernández Segura, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Revista Electrónica Educare*, 1-20.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 183-202.

- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 26-35.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Idalgo, C. S. (2009). La importancia de la lectoescritra en Educacion Infantil. *Revista Digital Innovacion y experiencias Educativas*, 1-10.
- Jabonero, M. (2016). La importancia de leer, el valor de educar. *Ruta Maestra*, 1. Recuperado el 08 de 05 de 2018, de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/1.pdf>
- Lerner , D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.
- Lovell, K. (1999). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Manrique , M. S., & Borzone, A. M. (2010). La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores marginales urbano-marginales. *Interdisciplinaria*, 209-228.
- Martínez R, E., & Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 69-90.
- Molano Caro, G. (2010). *Gocemos de la lectura y la escritura con la mascota MAC — ciclos uno y dos— En libro Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009*. (A. V. Rojas, Ed.) Bogotá: IDEP.
- Molano Caro, G. (2012). Métedo Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 134-146.
- Molano Caro, G., Quiroga, Á., Romero, A., & Pinilla, C. (2015). Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura. *Alteridad. Revista de Educación*, 205-221.
- Montes Sosa, G. (2013). Entender, comprender, interpretar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 191-201.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

- Pujato, B. (2013). *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?* Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ribes-Iñesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 7-14.
- Rivera Rodríguez, H. A., & Malaver Rojas, M. N. (2011). *¿Qué estudia la estrategia?* Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Salas Blas, E. (2013). Diseños Preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *LIBERABIT*, 133-141.
- Torres Perdomo , M. H. (2002). *la escritura y su importancia en la construccion del conocimiento* . Trujillo Venezuela.
- Valverde Riascos, Y. d. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Fedumar, Pedagogía y Educación*, 71-104.

Anexos

Anexo A
Calificación de la batería de prueba psicopedagógicas

Nº	CURSO	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD	N sesiones	GÉNERO		Ítem 1. Figura humana bidimensional. Deben aparecer todos los segmentos corporales (/cabeza)	Ítem 2. Dibujo de las figuras geométricas	Ítem 3. Identificación de colores	Ítem 4. Escritura del nombre	Ítem 5. Realización de figuras bidimensionales.	Ítem 6. Identificación de igual y diferente	Ítem 7. Asociación número-cantidad	Ítem 8 A. Escribir el nombre de los objetos	Ítem 8 B. Dar el uso de los elementos	Ítem 9. Dictado de palabras sencillas	Ítem 10. realización de sumas	Total	
						H	M	Dos puntos por cada una.	Dos puntos por cada una. Máximo 8	Cuatro puntos por el nombre y cuatro por el	Máximo 5 puntos.	Máximo 2 puntos.	Dos puntos por cada respuesta	Dos puntos por escribir el nombre de los	Un punto por cada uno. Máximo 7	Dos puntos por cada uno. Máximo 12	Un punto por la asociación cantidad con			
1	103	Rojas Moreno Jesus Hernan	1/04/2009	10	1	1		7	0	0	4	5	2	12	11	0	0	12	53	
2	103	Lozano Bermudez Laura Isabella	5/03/2012	7	1		1	8	8	8	3	5	2	12	0	7	9	12	74	
3	102	Rodriguez Hernandez Juan Manuel	8/12/2010	8	8	1		6	8	8	8	5	2	12	0	0	7	12	68	
4	102	Martinez Cfuentes Marianne Sofia	29/09/2011	7	6		1	5	3	8	4	5	2	10	0	0	0	12	49	
5	103	Sosa Perez Breinner Santiago	5/08/2011	7	8	1		7	0	0	2	5	2	12	0	0	2	12	42	
6	101	Rodriguez Viviescas Cristian Alejandro	3/02/2010	9	11	1		7	4	8	0	5	2	8	0	0	0	4	38	
7	102	Mejas Villami Jesus David	28/05/2009	10	13	1		0	8	8	4	5	0	4	0	0	0	7	36	
8	102	Gonzalez Maria Juliana	11/05/2011	8	5		1	6	8	8	0	5	2	10	0	7	6	12	64	
9	103	Meja Villasmil Maria Jose	13/11/2010	8	4		1	8	8	8	4	5	0	10	0	7	0	12	62	
10	102	Guapi Hernandez Fausto Eduardo	24/04/2011	8	3	1		3	6	8	6	5	2	12	14	7	4	12	79	
11	101	Velandia Hernandez Luis Angel	28/02/2011	8	10	1		6	8	8	4	5	2	12	0	7	6	12	70	
12	101	Preciado Quitlan Valery	1/04/2011	8	9		1	7	8	8	8	5	2	12	0	7	5	12	74	
13	101	López Torres Lisandy	11/04/2011	8	13		1	8	6	6	4	5	2	12	0	7	4	12	66	
14	101	Suarez Pacheco Maria Fernanda	19/07/2011	7	6		1	7	8	8	6	5	2	12	0	7	2	12	69	
15	103	Gutierrez Lelva Matias Emilio	13/06/2010	9	30	1		7	8	8	8	5	2	12	5	7	4	10	76	
16	101	Muñoz Yepes Julian Esteban	14/01/2012	7	10	1		5	8	8	6	5	2	10	8	7	2	12	73	
17	101	Campuzano Hernandez Tifany Andrea	28/12/2011	7	2		1	7	8	8	4	5	2	10	0	7	0	12	63	
18	103	Chiquillo Tapia Maria Jose	31/12/2011	7	7		1	8	0	0	0	3	2	12	5	0	2	12	44	
19	102	Arevalo Diaz Christopher David	7/12/2011	7	3	1		7	0	0	0	5	2	12	0	7	0	12	45	
20	102	Urrego Suarez Samuel Andres	30/07/2010	8	5	1		7	0	0	5	0	0	6	10	7	8	12	55	
22	101	Lopez Arzusa Sherys	28/08/2012	6	5		1	6	4	8	4	2	2	12	0	7	6	12	63	
23	102	Ruiz Palacio David Santiago	25/05/2011	8	8	1		5	8	6	4	5	0	12	0	7	2	12	61	
24	102	Melo Avella Santiago Andres	22/12/2011	7	9	1		5	0	0	8	5	2	12	12	5	10	12	71	
25	103	Gelz Martinez Luz Adriana	3/08/2012	6	4		1	7	8	8	4	5	2	12	8	8	5	12	79	
26	103	Canchimbo Vega Sanya Sofia	28/04/2011	8	4		1	10	8	8	4	5	2	12	12	7	8	12	88	
27	102	Velandia Danna Alexandra	29/02/2012	7	10		1	8	8	8	4	5	2	12	0	7	0	12	66	
28	102	Suarez Barahona Ana Sofia	25/07/2011	7	2		1	7	4	8	7	5	0	2	2	8	2	3	48	
29	102	Angel Cañizalez Ángel Omar	20/10/2011	7	10	1		5	4	8	4	5	0	12	0	7	0	6	51	
30	102	Pérez Luis Santiago	21/03/2011	8	1	1		7	2	8	6	5	2	10	0	7	0	10	57	
31	102	Celis Avila Adrian Felipe	1/07/2009	9	8	1		5	4	4	4	5	2	10	0	7	0	12	53	
32	103	Llanos Jhojanes	21/10/2010	8	4	1		8	6	4	8	5	2	12	2	7	10	10	74	
33	103	Guerrero Yineth Alexandra	13/01/2009	10	2		1	4	0	4	0	5	0	2	0	7	0	11	33	
34	103	Chavez Jimenez Andrea Carolina	17/09/2010	8	6		1	4	8	8	3	0	0	10	2	6	5	9	55	
35	101	Morales Astrid Natalia	16/02/2009	10	8		1	7	8	8	4	5	2	12	6	0	0	10	62	
36	101	Sanchez Pnilla Juan Camilo	17/07/2010	8	1	1		8	8	8	0	5	2	8	2	7	0	7	55	
37	101	Prada Castro Angel Sebastian	7/11/2010	8	6	1		7	4	2	4	5	0	10	0	7	0	11	50	
38	103	Jimenez Daniel Camilo	19/06/2010	8	2	1		8	8	8	4	5	2	12	0	0	0	9	56	
39	102	Moreno Jesus David	20/06/2010	8	1	1		4	8	8	0	5	2	12	0	7	4	12	62	
40	103	Kevin Collazos	27/06/2009	9	6	1		9	0	0	4	5	2	8	2	0	0	6	36	
41	102	Barrios Denys Dayana	20/05/2012	7	1		1	9	4	8	8	5	0	10	0	7	0	6	57	
Total					253	22	18													Máximo 100

Nº	CONSENTIMIENTO O INFORMADO	CARTILLA	CURSO	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD	GÉNERO		Ítem 1. Figura humana	Ítem 2. realización de sumas	Ítem 3 A. Ejercicios de sumas	Ítem 3 B. Ejercicios de resta	Ítem 4. Escribir una oración a partir de un referente conocido	Ítem 5. Dictado	Ítem 6 A. Lectura de un texto	Ítem 6 B. Comprensión de lectura, nivel literal	Total
							DD/MM/AA	H									
									10	12	8	8	28	16	12	6	Máximo 10
1		1	203	Marquez Neira Valeria	20/12/2010	8		1	6	12	8	4	26	4	10	6	76
2		1	203	Barbosa Marquez Daniel Andres	7/12/2008	10	1		3	12	8	8	26	14	10	4	85
3	1	1	203	Larrotta Escalante Liz Antonella	12/09/2011	7		1	9	12	8	8	28	16	12	4	97
4		1	202	Arevalo Forero Juan Pablo	23/01/2007	12	1		7	12	8	8	16	5	8	6	70
5			201	Cardona Hurtado Emmanuel	5/09/2010	8	1		7	12	8	8	10	10	8	0	63
6			201	Guzman Lopez Miguel Angel	28/01/2011	8	1		5	12	6	6	21	8	7	6	71
7	1	1	201	Hernández Torres Adrian David	8/10/2010	8	1		7	12	8	8	16	4	6	6	67
8			201	Bolivar Beltrán Lauran Katalina	6/10/2010	8		1	9	10	8	0	12	10	5	4	58
9		1	201	Santiago Peralta Juseth Alejandro	7/05/2010	9	1		9	12	8	8	0	4	5	4	50
10			201	Pérez Dagua Jhon Alejandro	28/10/2010	8	1		8	9	4	2	24	10	8	4	69
11	1	1	201	Forero Del Salvador Erick Santiago	23/04/2011	8	1		8	12	0	8	21	7	6	6	68
12		1	201	Arevalo Forero Brayan Stiven	28/05/2005	14	1		4	12	4	0	17	8	6	4	55
13			202	Baquero Tigue Sara Gabriela	14/09/2010	8		1	8	12	8	6	20	12	10	4	80
14			202	Carreño Piza Dylan Andres	24/09/2010	8	1		8	12	8	2	17	10	10	4	72
15		Regalada	202	Carranza Borraez Jesus Miguel	27/10/2007	11	1		7	10	6	8	21	10	4	6	72
16		1	202	Ramos Angulo Cesar Melaneo	28/12/2009	9	1		7	12	8	4	0	0	6	4	41
17	1	1	202	Rodriguez Rubiano Lizeth Natalia	10/10/2010	8		1	8	12	8	8	26	15	9	6	92
18		1	202	Suarez Pacheco Diego Alejandro	11/11/2009	9	1		8	12	6	6	6	5	4	6	53
19		1	202	Bejarano Perez Luis Santiago	24/03/2011	8	1		7	12	8	8	13	8	10	2	53
20			203	Pardo Sofia de los Angeles	31/12/2010	8		1	7	12	6	8	3	2	5	6	49
21		1	202	Palchucan chincunque Jade Binyana	17/02/2011	8		1	7	12	8	6	20	10	6	6	75
22			202	Menjura Gualteros Lorena Sofia	23/01/2010	9		1	9	8	12	8	6	25	6	12	86
23			201	Patino Carrascal Daniel	26/09/2010	8	1		8	12	8	8	21	7	5	2	70
24		1	201	Meja Rangel Juan David	18/10/2008	10	1		6	12	8	4	7	4	0	0	41
25		Regalada	203	Calderon Alvarez Jhon Sebastian	28/01/2007	12	1		4	12	0	2	0	0	0	2	20
26		Regalada	203	Mera Laura Nataly	16/07/2007	11		1	4	12	0	2	0	0	0	6	24
27	1	1	203	Guzman Guzman Luna Valentina	29/03/2008	11		1	8	12	8	6	15	10	0	6	65
28			203	Marín Diaz Daniela	16/03/2011	8		1	6	10	2	6	21	12	6	2	65
29			203	Martinez Puello Juan Camilo	17/06/2009	10	1		9	12	0	0	3	0	4		28
30		1	202	Quintero Contreras Jerónimo	19/01/2010	9	1		6	12	6	8	23	15	9	6	85
31	1	1	202	Ruiz Oliveros Marlon Steven	31/05/2010	9	1		8	12	8	0	5	8	6	4	51
32		Regalada	201	Mera Rodriguez Juan Sebastian	17/12/2009	9	1		4	12	0	0	0	0	0	6	22
33			201	Caicedo Tapia Brayan Stiven	25/07/2009	9	1		7	12	8	8	18	9	9	4	75
34			201	Caro Balcasar Sara Sofia	25/04/2008	11		1	8	12	8	4	14	4	5	4	59
35		1	201	Cruz Mendieta Angela Sofia	15/12/2010	8		1	8	12	6	0	8	14	4	4	56
36			202	Dominguez Aterotua Juan Sebastian	13/07/2008	10	1		8	8	8	8	25	12	6	6	69
37		1	202	Nauj Joseph Marín Avila	8/09/2010	8	1		7	10	2	2	18	9	9	6	63
38		1	202	Rodriguez Gonzalez Lina Valentina	30/10/2009	9		1	7	10	6	6	21	8	6	6	70
39			203	Prado Moreno Sebastian David	21/07/2010	8	1		6	10	8	6	25	15	6	6	82
40			203	Peña Galeano Juliana Alexandra	21/01/2010	9		1	8	12	8	8	23	10	10	4	83
41			203	Cedeño Reiver	7/06/2010	9	1		7	10	8	6	18	5	5	2	61
42		1	203	Alarcon Sandoval Carlos	1/10/2010	8	1		8	11	2	0	24	16	12	6	79
43		1	203	Grisales Raigosa Cesar	11/04/2010	9	1		8	11	8	8	24	14	8	6	87

Nº	CURSO	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD	No. Sesiones	GÉNERO		Ítem 1. Escribir una oración a partir de un referente conocido	Ítem 2. Dictado	Ítem 3 A. Lectura de un texto	Ítem 3 B. Comprensión de lectura, nivel literal e inferencia	Ítem 4. Resolución de problemas	Ítem 5 Elaboración de un texto	Total
			DD/MM/AA			H	M	Se da 4 puntos por cada oración	Se dan 20 puntos por realizar el texto	Realizar la lectura de manera	Un punto por cada una de las preguntas	Cuatro puntos por la resolución de	El niño debe elaborar un texto a partir	
								20	20	11	9	20	20	Máximo 100
1	301	Patiño Paula Valentina	11/01/2010	9	8		1	12	13	5	7	4	12	53
2	301	Acero Caballero Daniel Este	26/10/2009	9	3	1		16	18	8	9	10	16	77
3	301	Méndez María Angélica	5/08/2009	9	8		1	17	8	6	9	10	10	60
4	301	Rodríguez Juan Felipe	15/08/2009	9	1	1		18	18	6	9	20	18	89
5	302	Chavez Jimenez Jesús Man	8/09/2008	10	5	1		6	8	4	6	10	8	42
6	302	González Diana	25/01/2007	12	2		1	10	10	5	7	10	12	54
7	302	Mendoza Angie Carolina	19/10/2008	10	1		1	18	15	9	9	15	15	81
8	302	Lagos Rojas Gabriel Alexis	19/03/2008	11	13	1		8	8	6	7	15	7	51
9	302	Alvarez José Manuel	14/12/2009	9	1	1		18	15	9	8	20	15	85
10	302	Florez Ana María	25/12/2005	13	9		1	0	5	3	4	0	2	14
11	302	López Juan Ángel	30/01/2009	10	11	1		6	8	7	9	5	10	45
12	302	Gordillo Jhojan Stiven	29/09/2007	11	9	1		11	8	6	9	0	8	42
13	303	Florez Jesús Esteban	28/03/2009	10	6	1		17	8	7	9	15	15	71
14	303	Machado Leider	24/09/2009	9	3	1		13	15	6	8	10	4	56
15	303	Gamarra Deivy	26/05/2008	11	3	1		8	4	4	8	0	2	26
16	303	Campos Castañeda Diego	23/11/2006	12	10	1		0	4	0	0	0	0	4
17	303	González Juan Ricardo	28/11/2009	9	11	1		15	0	7	9	12	7	50
18	303	Cuellar Muriño Charan	5/03/2009	10	1		1	14	0	8	8	10	10	50
19	303	Ríos Diego Alejandr	18/10/2008	10	5	1		10	0	5	9	10	13	47
20	302	Muños Yepez Brayan Felipe	21/08/2009	9	5	1		15	10	9	9	8	9	60
21	303	Castillo Yinny Paola			3		1							

N°	CURSO	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	FECHA DE NACIMIENTO	GÉNERO		Ítem 1. Identificación de las partes del cuerpo v	Ítem 2. Completar el crucigrama	Ítem 3. Indicar el nombre de las partes del cuerpo e	Ítem 4. Ejercicios de comprensión lectora litera e inferenci	Ítem 5. Escribir un texto a partir de un gráfico como El niño debe elaborar un texto a partir del dibujo. Se	Ítems 6 al 9. Resolución de problemas	Ítem 6 A. Lectura de un texto	Total
			DD/MM/AA	H	M	Dar dos puntos por cada respuesta correcta; es	Aunque este punto es relativamente sencillo, implica	Cuatro puntos por cada respuesta correcta.	Un punto por cada respuesta correcta.	Cuatro puntos por la resolución de cada uno de	Realizar la lectura de manera correcta. Se		
						14	3	24	9	20	20	10	Máximo 100
1	401	Campos Kevin Santiago	20/05/2008	11	1	7	3	24	8	15	20	5	82
2	401	Martínez William Ricardo	25/01/2006	13	1	7	3	15	8	7	5	7	52
3	401	Escobar Fardy Andre	4/04/2006	13	1	7	3	24	8	17	10	5	74
4	402	Saldaña Laura Sofia	7/04/2012	7		12	3	16	8	15	10	7	71
5	402	Ruiz Daniel Enrique	12/12/2007	11	1	10	3	21	7	12	15	8	76
6	402	Segura castro Nicol Daniela	3/07/2008	10		7	3	16	9	10	20	8	73
7	402	Tottres Torres Ana victoria	30/07/2008	10		7	3	20	8	15	10	5	68
8	402	Sanchez Vanesa	26/01/2009	10		7	3	20	9	10	5	6	60
9	403	Santos Rodriguez Isabela	24/04/2008	11		7	3	22	9	8	15	5	69
10	403	Olais Becerra Brenda Yoineth	26/12/2008	10		7	3	24	9	14	15	7	79
11	402	Pinzon Damir Stiven	27/02/2009	10		10	3	24	8	15	16	9	85
12	402	Aleinn Daniela Rodrigues	21/03/2006	13		7	1	9	0	0	0	0	17
TOTALES/PROMEDIO				Totales	4	8							
				Totales	12								

N°	CURSO	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD	GÉNERO		Ítems del 1 al 2. Ejercicios de comprensión lectora literal e inferencial. Cuatro puntos por cada respuesta correcta. Máximo	Ítems del 3 al 5. Ejercicios de comprensión lectora literal e inferencial. Dos puntos por cada respuesta	Ítem 6. Ejercicio de comprensión lectora inferencial. 0	Ítem 7. Resolución de problemas. Cuatro puntos por la resolución de	Ítem 8. Ejercicios de analogías. Dos puntos por cada respuesta	Ítem 9. Escribir un texto a partir de palabras guías. El niño debe elaborar un texto a partir	Ítem 10 A. Lectura de un texto Realizar la lectura de manera	Total
			DD/MM/AA		H	M								
1	503	González Santiago Erik	4/04/2008	11	1		8	4	0	10	7	18	10	57
2	503	Segura Laura Valentina	2/09/2005	13		1	6	3	0	4	4	10	5	32
3	503	Martínez Juan Sebastian	2/04/2008	11	1		6	6	6	8	10	18	9	63
4	501	Poveda Marquez Santiago		11	1		6	6	6	0	0	15	8	41
5	502	Prada Rico Andres Felipe	27/05/2005	14	1		6	6	6	6	14	20	8	66
6	502	Tamin Urrego Andres David		11	1		7	5	1	4	0	0	0	17
7	502	Rodríguez Lineros Camila Andre	7/09/2007	11		1	7	6	0	0	17	18	5	53
8	502	Cruz Valbuena Andres Felipe	3/04/2007	12	1		7	5	0	24	8	20	12	76
9	502	Rojas Victoria	22/03/2006	13		1	8	6	6	4	12	18	7	61
10	502	Perdomo Zamudio Mguel Ángel	17/08/2005	13	1		6	4	6	8	10	20	7	61
11	501	Jimenez Giovanni Alfonso		11	1		4	4	0	4	10	10	5	37
12	501	García Valencia Angelo Stiven	20/06/2004	14	1		6	4	0	4	6	10	8	38
TOTALES/PROMEDIO				12	9	3								

Nº	CONSENTIMIENTO INFORMADO	CARTILLA	Curso	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD	GÉNERO		Ítems del 1 al 10. Ejercicios de comprensión lectora literal e inferencial. tres puntos por cada respuesta correcta. Máximo 30 puntos.	Ítem 11. Resolución de problemas lógico-matemáticos. Dos puntos por cada respuesta correcta. Máximo 20 puntos.	Ítem 12. Ejercicio de resolución de problemas matemático. diez puntos por cada respuesta correcta. Máximo 20 puntos	Ítem 13. Escribir un texto a partir de palabras guías. El niño debe elaborar un texto a partir de la guías. Se deben observar uso de conectores, puntuación, progresión	Total
					DD/MM/AA		H	M					
1			601	Gomez Lopez Carlos Eduardo	9/11/2005	13	1		24	20	10	10	64
2			601	Sanchez Giraldo Karen Lizeth	14/06/2006	13		1	27	20	0	24	71
3			601	Velez Angelica Maria	20/11/2003	15		1	24	20	0	26	70
4			601	Fonseca Anna Maria	17/05/2006	13		1	30	20	0	21	71
5			601	Ballesteros Pastrana Ronald	29/09/2006	12	1		21	10	0	14	45
6			601	Duran Nicolas	30/08/2005	13	1		24	2	0	14	40
7			601	Montero Duque Jeiko Alejandro	19/06/2004	14		1	30	18	20	20	88
8			602	Campo Pulido Hilary Daniela	18/06/2006	13		1	21	8	0	15	44
9			602	Pulido Maldonado Karen Escoly	19/05/2003	16		1	15	14	0	16	45
10		1	602	Rozo Julian David	1/06/2004	15	1		18	18	0	17	53
11			602	Perez Rodriguez Juan Diego	29/07/2005	13	1		18	18	0	0	36
12			602	Rodriguez Corrales Jolmar Xalton	28/04/2005	14	1		12	10	16	15	53
13			602	velez Angelica Maria	5/06/2006	13		1	21	20	0	10	51
14			602	Arias Danny	5/06/2006	13		1	21	20	0	10	51
15			602	Velazco Henao Estefania	26/07/2007	11		1	27	15	10	20	72
16			603	Mora Vilchez Daniel Alejandro	22/07/2004	14	1		9	16	0	10	35
17			603	Feria Fabra Alejandro	27/07/2004	14	1		24	18	10	10	62
18			603	Claus Martinez Joan	3/12/2005	13	1		30	20	0	20	70
19			603	Sanchez Tinjaca Jennifer Dayana	16/08/2004	14		1	24	20	10	20	74
20			603	Leon Ramos Daniela	7/07/2005	13		1	24	8	0	15	47
21		1	603	Cañas Arenas Luna	29/10/2005	13		1	27	20	0	20	67
22			603	Gonzalez Barbosa Paris	17/09/2007	11		1	24	20	0	15	59
TOTALES/PROMEDIO						13		9	13				
							Totales	22					

Anexo B
Planilla de registro de sesiones.

Nº	CONSENTIMIENTO INFORMADO	CARTILLA	CURSO	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	FECHA DE NACIMIENTO	EDAD	Intervención				N sesiones
					DD/MM/AA		Apoyo	Cartilla Mac	Coportamiento	Familia	
1			103	Rojas Moreno Jesus Hernan	1/04/2009	10	1	0	0	0	1
2			103	Lozano Bermudez Laura Isabella	5/03/2012	7	1	0	0	0	1
3		1	102	Rodriguez Hernandez Juan Manuel	8/12/2010	8	2	6	0	0	8
4			102	Martinez Cifuentes Marianne Sofia	29/09/2011	7	5	0	0	1	6
5			103	Sosa Perez Breinner Santiago	5/08/2011	7	0	5	1	2	8
6			101	Rodriguez Viviescas Cristian Alejandro	3/02/2010	9	8	0	3	0	11
7	1	1	102	Mejas Villamil Jesus David	28/05/2009	10	6	5	0	2	13
8	1	1	102	Gonzalez Maria Juliana	11/05/2011	8	0	5	0	0	5
9	1	1	103	Meja Villasmil Maria Jose	13/11/2010	8	2	2	0	0	4
10		Sacarlo de apoyo	102	Guapi Hernandez Fausto Eduardo	24/04/2011	8	3	0	0	0	3
11		1	101	Velandia Hernandez Luis Angel	28/02/2011	8	5	4	0	1	10
12			101	Preciado Quitian Valery	1/04/2011	8	8	0	0	1	9
13	1	1	101	López Torres Lisandy	11/04/2011	8	9	4	0	0	13
14			101	Suarez Pacheco Maria Fernanda	19/07/2011	7	6	0	0	0	6
15		Regalada	103	Gutierrez Leiva Matias Emilio	13/06/2010	9	15	5	2	8	30
16	1	1	101	Muñoz Yepes Julian Esteban	14/01/2012	7	0	7	0	3	10
17			101	Campuzano Hernandez Tifany Andrea	28/12/2011	7	2	0	0	0	2
18		1	103	Chiquillo Tapia Maria Jose	31/12/2011	7	3	1	0	3	7
19			102	Arevalo Diaz Christopher David	7/12/2011	7	3	0	0	0	3
20		1	102	Urrego Suarez Samuel Andres	30/07/2010	8	3	1	0	1	5
22			101	Lopez Arzusa Sherys	28/08/2012	6	5	0	0	0	5
23	1	1	102	Ruiz Palacio David Santiago	25/05/2011	8	2	6	0	0	8
24	1	Regalada	102	Melo Avella Santiago Andres	22/12/2011	7	4	2	1	2	9
25		1	103	Geliz Martinez Luz Adriana	3/08/2012	6	1	3	0	0	4
26		1	103	Canchimbo Vega Sanya Sofia	28/04/2011	8	1	3	0	0	4
27		1	102	Velandia Danna Alexandra	29/02/2012	7	4	6	0	0	10
28			102	Suarez Barahona Ana Sofia	25/07/2011	7	1	1	0	0	2
29			102	Angel Cañizalez Ángel Omar	20/10/2011	7	7	0	2	1	10
30			102	Pérez Luis Santiago	21/03/2011	8	1	0	0	0	1
31		1	102	Celis Avila Adrian Felipe	1/07/2009	9	2	3	0	3	8
32		1	103	Llanos Jhojanes	21/10/2010	8	2	2	0	0	4
33		Regalada	103	Guerrero Y ineth Alexandra	13/01/2009	10	1	1	0	0	2
34		1	103	Chavez Jimenez Andrea Carolina	17/09/2010	8	0	6	0	0	6
35		DI	101	Morales Astrid Natalia	16/02/2009	10	2	3	0	3	8
36			101	Sanchez Pinilla Juan Camilo	17/07/2010	8	1	0	0	0	1
37			101	Prada Castro Anguel Sebastian	7/11/2010	8	6	0	0	0	6
38		No aparece	103	Jimenez Daniel Camilo	19/06/2010	8	2	0	0	0	2
39		No es de este curso	102	Moreno Jesus David	20/06/2010	8	1	0	0	0	1
40			103	Kevin Collazos	27/06/2009	76	1	3	0	2	6
41			102	Barrios Denys Dayana	20/05/2012	7	1	0	0	0	1
Total	40						127	84	9	33	253

•

Anexo C
Estrategias psico-educativas

Las estrategias de intervención:

Como se ha venido indicando, aprendemos con mayor facilidad y prontitud si encontramos un ambiente cálido, afectuoso, así ese ambiente no esté colmado de objetos. Es fundamental que los docentes incorporen en su práctica una serie de estrategias que les permitan enfrentar con éxito las diferentes situaciones que se encuentran presentes en el escenario educativo.

Para hacer buen uso de las herramientas pedagógicas, se debe proceder de la siguiente manera:

Escuchar al niño, niña o adolescente: Se debe hacer despojado de prevenciones, interesados en escuchar sus explicaciones. No debe existir el juzgamiento; debe realizarse a través del diálogo fluido, escuchando las razones de los estudiantes, en un clima afectuoso, cálido y con el interés de colaborar en resolver la situación origen de la dificultad que se está evidenciando.

Conocer la historia de vida del niño, niña o adolescente: Este aspecto tiene como finalidad encontrar la explicación del comportamiento del niño. Permite establecer sus antecedentes familiares, psicológicos y afectivos; conocer cómo ha sido su desarrollo desde la gestación hasta el momento actual. Así mismo, nos da información de con quien vive el niño, cuál de esas personas representa mayor injerencia positiva o negativa en él, cuál es la persona, situación o evento que le está generando la conducta que se está abordando. Para ello, es útil acudir a la estrategia “Construyendo mi historia” como aparece en la figura N° 1.

Construcción de redes de apoyo familiar y escolar: Se construye a partir de la información suministrada por la familia. Permite hacer visible en dónde se encuentra la situación problema. Se procede asignándoles vida a los personajes y construyendo la situación que se está evidenciando en el niño (ver figura N° 1).

Hacer otra lectura de la conducta de los estudiantes: Son muchas las situaciones que debe enfrentar un docente al que su estudiante le grita palabras cargadas de emoción. Esas palabras al ser asumidas literalmente, afectan igualmente la respuesta del docente el cual tiende a sancionar; sin embargo, la experiencia indica que el estudiante lo que está es tratando de llamar la atención del docente para que le preste atención sobre una situación que los está afectando. Aquí se podría indicar que

entre mayor es el conflicto que presenta el estudiante, mayor será la descarga emocional que hará en diferentes situaciones. Por ello, el llamado al docente es a conservar la calma y hacer lectura desde otra mirada, pues al poseer un equilibrio emocional, afectivo y de conocimiento sobre la realidad de sus estudiantes, podrá actuar de manera sensata.

Selección de estrategias de intervención: Se realizan a partir de la situación encontrada:

Animación del personaje- Un ejercicio metacognitivo:

A través de las diferentes intervenciones con los niños, niñas, jóvenes e incluso con adultos, se pudo observar que al dibujar los diferentes personajes que eran mencionados por los niños, niñas o adolescentes, se favorecía la comunicación, la descripción, el diálogo y la solución de la problemática. Cuando se iba realizando el dibujo que surgía de la narración de los niños o de los padres, y se les colocaba el nombre para que los pudieran referenciar, los personajes tomaban vida, la narración fluía, cada uno de ellos eran señalados, indicando qué había sucedido. Todos podían expresar de manera más fácil su situación.

Esta herramienta ha resultado especialmente útil en casos de maltrato, abandono, abuso sexual, trastorno de personalidad e indisciplina. Las edades en las cuales se ha utilizado, es a partir de los cinco años hasta la edad adulta. Todas las personas con las cuales se ha implementado, se han involucrado de tal manera con los personajes con los cuales aparecen representados, que se han observado relajados, desinhibidos y con una narración fluida de lo sucedido.

Esta estrategia comenzó a elaborarse al observar el bajo rendimiento que presentaba un niño que estaba cursando el grado cuarto de primaria con doce (12) años de edad, evidenciándose errores significativos en sus procesos de lectura y escritura. Al no presentar errores relevantes en la evaluación psicopedagógica, se le solicitó que dibujara su familia, lo cual realizó dibujando únicamente a sus ocho hermanos; cuando se le preguntó por qué no aparecían allí su mamá y su papá, indicó que era porque la mamá era “boba” porque se dejaba pegar de su papá, agregando que no quería al papá porque le pegaba a su mamá y lo único que quería hacer era trabajar para poder comprar una “zorra” y así poder trabajar para ayudar a sus

hermanos. A este niño no le interesaba estudiar, sólo quería trabajar para lograr un propósito en su vida.

Esta historia, permitió comprender la manera como los niños hacen lectura de sus ambientes y su influencia en el rendimiento académico. También nos mostró que se puede “desfigurar” la personalidad de un niño o niña cuando ha estado expuesto a situaciones conflictivas generadas por las personas encargadas de realizar su crianza, ya sean sus padres, abuelos, o una institución de adopción.

En las figuras 13 y 14 es posible observar el registro de dos historias que confirman estos hechos, una de ellas fue la que se pudo construir de una adolescente que estuvo expuesta durante sus primeros años de vida a observar como su papá maltrataba en todas las formas posibles a su mamá indicando que las mujeres eran “brutas”, que no servían para nada. Esta situación asociada a las manifestaciones constantes hechas por el papá a la mamá de que sólo sería feliz si tuviera un varón, desconociendo a su hija, hizo que no se reconociera como mujer, asumiendo conductas de hombre agresivo, encarando todas aquellas situaciones que en el común son asumidas por los adolescentes. Así mismo, hizo víctima a su mamá de ataques verbales frecuentes al recriminarle por no ser capaz de defenderse ante las diferentes agresiones de que era víctima

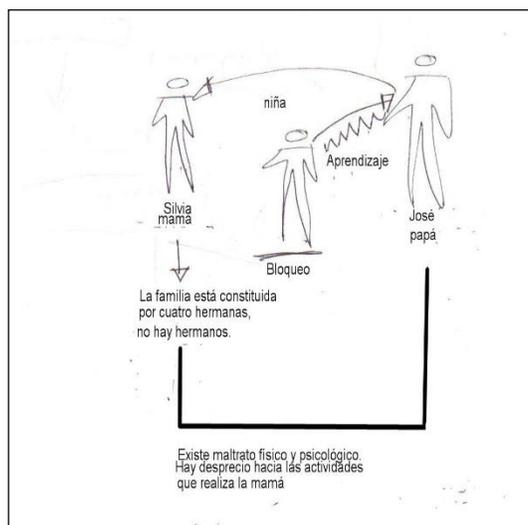


Figura 12 Descripción hecha por unos padres de familia, cuya hija presenta un bloqueo para acceder a la lectura y la escritura.

Para el desarrollo de la estrategia es fundamental que el docente conozca muy bien los datos de la historia de su estudiante; de esta manera, cuando realice el desarrollo del ejercicio podrá reconstruirla haciendo que el estudiante se involucre en su resolución.

La actividad comienza dibujando en una hoja en blanco el primer personaje que es el niño, se indica, te voy a contar la historia de un niño llamado Santiago, oh mira, cómo te llamas tú? Santiago, qué coincidencia, Santiago tiene 8 años; perdona, tú cuántos tienes? También tengo 8 años, pues bien, imagínate que Santiago es un niño que vivía con su mamá y su papá, pero un día ellos tomaron la decisión de separarse. Santiago entró en una profunda crisis, lloraba, no quería estudiar, se aislaba de todos sus compañeros, no comía y se alejó de su mamá porque la culpó de ser la causante de la separación de su padre. Santiago, qué piensas de esto? Santiago toma la hoja en donde está delineada la historia y comienza a hablar con los personajes y a decir cómo lo solucionaría.

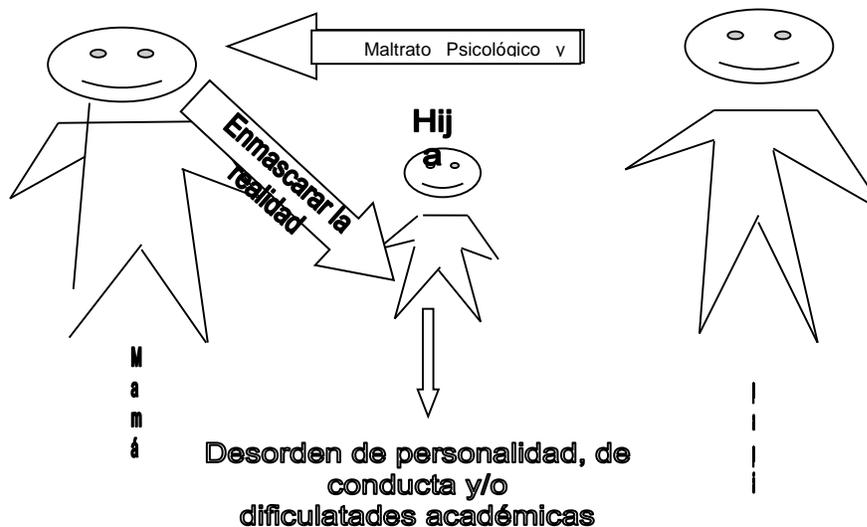


Figura 13 Descripción hecha por una adolescente que presentaba distorsión de autoimagen de mujer.

En la aplicación de esta estrategia, cada uno se debe preguntar si quiere lo mejor para su estudiante, cómo lo quiere, cuánto puede ceder en procura de ese objetivo, en ocasiones a principios, con el interés de alcanzar un bien mayor para el niño, la niñas o el adolescente, y si se está dispuesto a ignorar conductas que en otras

ocasiones podrían significar una reacción de rechazo, privilegiando las que irán surgiendo poco a poco, diluyendo las indeseables para dar paso a las deseables.

1. El “Plan Satélite”:

Es una estrategia que busca que los niños, niñas y adolescentes extrañen su colegio y regresen haciendo pactos de una sana convivencia, en el marco de una normatividad razonada. En consecuencia surgió porque existen estudiantes que presentan un nivel muy alto de indisciplina en donde los docentes claman por una solución a tal dificultad ya que obstaculiza de manera importante el buen desarrollo de las actividades escolares.

Para obtener éxito en la realización del “Plan Satélite” se requiere:

- a) **Agrado** por parte del niño, niña o adolescente, por permanecer en su colegio; ello es, han creado un vínculo afectivo tanto con sus profesores como con sus compañeros. Le agrada asistir al colegio porque allí tiene amigos, goza de un refrigerio, tiene transporte, juega, aprende y comparte.
- b) **Asesoría del maestro a los padres o la persona responsable:** Es fundamental que el docente o el orientador, asesoren al padre o al adulto responsable de asumir el “Plan Satélite” respecto a la manera como le deben orientar los diferentes ejercicios asignados al estudiante.
- c) **Compromiso** de un adulto que sea responsable, y que represente para el niño, niña o adolescente una autoridad en la Orientación de los ejercicios, pero que siempre se dirija al niño con mucho **afecto** y **respeto**.
- d) **Conocimiento** por parte del niño, niña o adolescente de los comportamientos que serán monitoreados por el docente y/o por el Orientador.
- e) **Cumplimiento en:** 1) el seguimiento, según los acuerdos, a los comportamientos presentados por el niño, niña o adolescente, sin utilizar la “cantaleta” como medio de comunicación, 2) en el horario asignado para realizar el “Plan Satélite” el cual aparece sugerido a continuación, 3) en la asistencia a la institución Educativa con las fechas programadas, según acuerdos con el docente titular, y 4) la realización de todos los ejercicios por parte del niño, con la orientación de un adulto.
- f) **Selección de material didáctico de acompañamiento:** Debido a que esta estrategia busca generar en los estudiantes el cumplimiento de las pautas de

disciplina y sana convivencia con sus demás compañeros, es fundamental que no se quede atrasado con respecto al grupo; es decir, se le debe suministrar el material y las orientaciones a los adultos encargados de su formación para que lo asesoren de manera adecuada en el hogar.

- g) **Disponer** en casa de un espacio que le permita al niño, niña o adolescente realizar de manera adecuada los ejercicios asignados, ello es, tener una mesa, un asiento cómodo para la altura del niño, tener una luz adecuada y no tener muchos ruidos alrededor que le impidan la concentración en los diferentes ejercicios.
- h) Que el niño tenga para trabajar los útiles necesarios como: colores, lápices, crayolas, colbón y todos los elementos básicos para poder salir adelante.



Figura 14 : Desarrollo de las cartillas de un grupo de estudiantes del grado segundo.

ESTRATEGIAS DE COMPLEMENTO

Las estrategias que se describen a continuación, complementan el manejo que se les puede realizar a las situaciones problema que se presentan en la cotidianidad de un colegio.

1. **Medida de contención Afectiva:** Utiliza el afecto como desencadenante de conductas adecuadas. Frena comportamientos inadecuados dando paso a los correctos. Se utiliza para crear barreras, límites y marcos de acción en la cotidianidad del niño. No produce daños, pero sí genera cambios de actitud y aptitud en el niño.

2. **Aplicación de tiempo Fuera:** Se sugiere otra actividad de interés para el estudiante para que descanse de la que está realizando en el momento. Se deben dar opciones; aquí juega mucho el conocimiento, creatividad y habilidad por parte del orientador y/o docente para darle opciones al niño, niña o adolescente.
3. **Supresión de la actividad inadecuada a través de la introducción de un estímulo de interés superior. Podría también entenderse como un cambio en la actividad.** Busca interponer un estímulo de interés superior para el niño cuando está realizando una conducta inadecuada. Se le debe hablar claramente al niño diciéndole, por ejemplo, “ayúdame a repartir el pegante” o “tráeme el libro que se encuentra en tal parte” sin hacer mención del comportamiento inadecuado que está teniendo el niño.
4. **Establecer un horario de RESPONSABILIDADES y de desarrollo de RUTINAS:** Es importante inculcarle a los estudiantes el desarrollo de rutinas y de responsabilidades tanto en el colegio como en la casa. Saludar, dando la mano, pedir permiso, organizar su material de trabajo, guardar los útiles en el lugar asignado para ello, mantener aseado su lugar de estudio o su dormitorio, prever el material que utilizará como parte del desarrollo de algún ejercicio; es decir, todas aquellas ocasiones que favorezcan la convivencia y la disciplina.
5. **Desarrollar HABITOS** de aseo, alimentación, estudio, esparcimiento, etc . En la casa se realiza a través del establecimiento de un horario, el cual debe nacer de un acuerdo con el niño, niña o adolescente, pero de estricto cumplimiento. Así mismo, debe aparecer publicado y visible en su cuarto o en el lugar en donde pase la mayor parte del tiempo.
6. Ignorar conductas que resulten molestas, magnificando aquellas que se desea hagan su aparición de manera más frecuente.
7. Hacer el control por parte del adulto de la emoción, de la expresión de la cara y del cuerpo, del tono de voz, de la actitud hacia el niño.
8. Dirigirse al niño de manera clara, sin “cantaleta” o utilización de palabras que no sean fácilmente comprendidas por el niño, la niña o el adolescente.
9. Enseñar con el ejemplo.

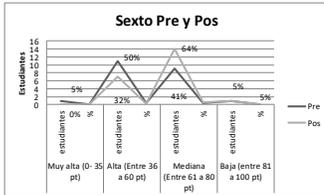
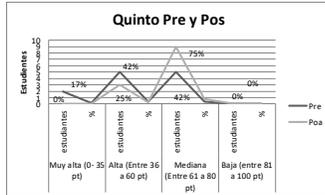
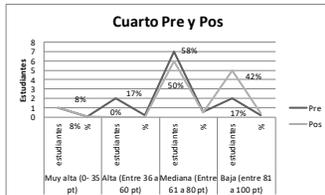
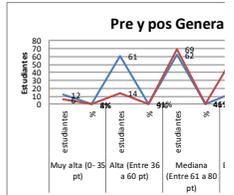
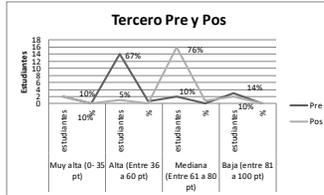
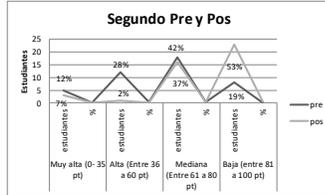
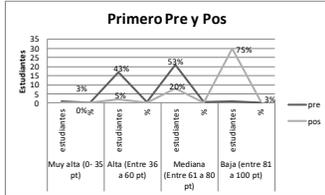
10. Tutoría y acompañamiento de los compañeros de curso.

Anexo D
Medidas de tendencia central

Resultados Pre Analisis														
Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de adecuación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje				Grado de adecuación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje								
		Niños		Niñas		Muy alta (0-35 pt)		Alta (Entre 36 a 60 pt)		Mediana (Entre 61 a 80 pt)		Baja (entre 81 a 100 pt)		Totales
		F	%	F	%	estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%	
Primero	40	22	55%	18	45%	1	3%	17	43%	21	53%	1	3%	40
Segundo	43	14	33%	7	16%	5	12%	12	28%	18	42%	8	19%	43
Tercero	21	14	67%	7	33%	2	10%	14	67%	2	10%	3	14%	21
Cuarto	12	4	33%	8	67%	1	8%	2	17%	7	58%	2	17%	12
Quinto	12	9	75%	3	25%	2	17%	5	42%	5	42%	0	0%	12
Sexto	22	9	41%	13	59%	1	5%	11	50%	9	41%	1	5%	22
Totales	150	72	48%	56	37%	12	8%	61	41%	62	41%	15	10%	150



Resultados Pos Analisis														
Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de adecuación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje				Grado de adecuación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje								
		Niños		Niñas		Muy alta (0-35 pt)		Alta (Entre 36 a 60 pt)		Mediana (Entre 61 a 80 pt)		Baja (entre 81 a 100 pt)		Totales
		F	%	F	%	estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%	
Primero	40	22	55%	18	45%	0	0%	2	5%	8	20%	30	75%	40
Segundo	43	28	65%	15	35%	3	7%	1	2%	16	37%	23	53%	43
Tercero	21	14	67%	7	33%	2	10%	1	5%	16	76%	2	10%	21
Cuarto	12	4	33%	8	67%	1	8%	0	0%	6	50%	5	42%	12
Quinto	12	9	75%	3	25%	0	0%	3	25%	9	75%	0	0%	12
Sexto	22	9	41%	13	59%	0	0%	7	32%	14	64%	1	5%	22
Totales	150	86	57%	64	43%	6	4%	14	9%	69	46%	61	41%	150



Promedio Sesiones	
Primero	6
Segundo	8
Tercero	6
Cuarto	3
Quinto	2
Sexto	2

