



DISEÑO, DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE UN SOFTWARE EDUCATIVO DE LECTURA Y ESCRITURA PARA LOS CICLOS I Y II

Nombre de los Autores

GLADYS MOLANO CARO

Corporación Universitaria Iberoamericana

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS

HUMANAS Y SOCIALES



DISEÑO, DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE UN SOFTWARE
EDUCATIVO DE LECTURA Y ESCRITURA PARA LOS CICLOS I Y II

GLADYS MOLANO CARO
DIRECTORA

ASISTENTES:
ADRIANA GONZÁLEZ
ADRIANA LÓPEZ
JULIANY BLANCO QUINTERO
LILIAM RONDÓN
MAIRA ALEJANDRA GARCÍA BELTRÁN
YURY LORENA VÁSQUEZ
YURY RUIZ

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
DICIEMBRE 15 DE 2014

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	4
Capítulo I	7
Fundamentos Teóricos.....	7
Lectura y escritura.....	9
Nivel de comprensión literal.....	15
Nivel de comprensión inferencial.....	15
Nivel de comprensión crítico.....	17
Comprensión lectora en el ciclo I.....	20
Comprensión lectora en el ciclo II.....	22
Producción escrita para ciclo i	27
Procesos de construcción del sistema de escritura	27
Procesos de producción textual	27
Lectura, vínculo afectivo y neurociencia.....	28
Ciclo Uno	39
Ciclo Dos	40
Métodos de lectura y escritura	41
Método afectivo cognitivo para el aprendizaje –MACPA-	43
a) La Adquisición.....	51
b) El Uso.....	52
c) El Desarrollo.....	52
La mediación tecnológica.....	52
Procesadores de texto	53
Programas de presentación.....	54
Programas para gráficas y dibujos	54
Visualizadores y Navegadores de Internet	55
Aplicaciones para comunicaciones.....	55
Capítulo II	57
Metodología.....	57

2.1 Tipo y diseño de Investigación	57
2.2 Población Participante	57
Capítulo III	58
Aplicación y Desarrollo	58
Primera fase	58
Segunda fase.....	58
Tercera fase.....	58
Cuarta fase	58
Capítulo III	63
RESULTADOS	63
Capítulo V.....	78
Discusión.....	78
Capítulo IV.....	80
Conclusiones.....	80
Referencias	82
ANEXOS	86
ANEXO A	87
Desarrollo de la investigación.....	87
ANEXO B	93
AVANCE DEL VIDEO	93

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son dos de las herramientas más importantes para la vida. Comprender lo que se lee y poder dar cuenta de ello a través de la escritura de diferentes clases de textos, nos hace personas competentes, capaces de responder a las exigencias actuales de la post-modernidad.

Lograr la formación de ciudadanos competitivos y capaces debe constituirse en un imperativo que obligue a dirigir esfuerzos que se traduzcan en acciones concretas desde la escuela y fundamentalmente desde el ejercicio de la docencia.

Leer y escribir favorece la construcción del proyecto de vida de la persona, colabora en el desarrollo social, político y económico de los pueblos y permite el avance de las comunidades nacionales e internacionales. Desde luego no son aprendizajes que se adquieran en un solo momento y como consecuencia de unas pocas sesiones de enseñanza. Por el contrario, sólo se adquieren mediante la exposición a condiciones adecuadas en armonía con la parte genética y hereditaria. La exposición al medio, en condiciones afectivas adecuadas, favorece que se adquiera, se haga uso y se desarrolle.

Algunos niños tienen dificultades y no disfrutan compartir sus conocimientos, porque no comprenden los diversos textos con los que se enfrentan en su vida cotidiana y escolar. Además cuando el campo de las experiencias de los niños no es enriquecido y las barreras por situaciones de origen afectivo son recurrentes, agravan aún más esa situación.

Por el contrario, cuando se presenta una articulación entre las oportunidades, la exposición al medio, el afecto otorgado de manera positiva y propositiva por las personas encargadas de la crianza o educación, se facilita el tránsito hacia el goce de la lectura y la escritura.

El afecto entendido como el vínculo que genera y promueve el interés, favorece la interlocución y hace fluir la comunicación sin obstáculos, se constituye en el soporte de las mejores condiciones para gozar la lectura y la escritura. Ello indica que leer y escribir no son aprendizajes que surgen únicamente como consecuencia de la enseñanza, sino que son procesos que

deben ser mediados por la afectividad, la calidad de las oportunidades y las experiencias.

Con este enfoque, la investigación “Diseño, Desarrollo e Implementación de un Software Educativo de Lectura y Escritura para los ciclos I y II”. tiene el interés de establecer si el diseño, desarrollo e implementación de un Software educativo basado en los principios del método MACPA favorece la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura de los estudiantes de los ciclos I y II, inicialmente en el Colegio Alemania Solidaria. Su relevancia educativa se encuentra en aceptar que la lectura y la producción escrita permean todas las áreas académicas y afecta el rendimiento académico de los estudiantes. En consecuencia, la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela deben ser asumidos y favorecidos como herramienta para la vida que se evidencie en el incremento de los niveles de producción de textos y la comprensión lectora como fuentes del conocimiento.

Una manera de lograr una estimulación de los sentidos es con el uso de la multimedia, ya que esta utiliza diferentes medios como imágenes, audio, animaciones etc. para que el usuario pueda interactuar en un ambiente computarizado.

Desde este contexto, se propone diseñar, desarrollar e implementar un software educativo a partir de los principios del método MACPA. En la construcción del método se tuvo en cuenta el conocimiento de la historia de los niños, niñas y jóvenes en sus aspectos de desarrollo, de experiencias vividas, de las relaciones familiares y académicas.

Con el desarrollo e implementación de esta propuesta se pretende mostrar una forma de realizar el software educativo utilizando las herramientas actuales del mercado más amigables para el usuario final. Para el desarrollo del software educativo se utilizará la metodología de ingeniería de software con el fin de garantizar un correcto desarrollo de software.

Flash Macromedia se presenta como la herramienta que tiene como función principal generar animaciones vectoriales tanto como aplicación de escritorio como para la web ya que ofrece como principales características la

creación de gráficos, animación e interacción con el usuario.

Por otro lado Flash permite que el usuario pueda controlar la aplicación tomar decisiones, mover, arrastrar y escribir, por lo tanto aporta a la docencia una herramienta interactiva y con bastantes funcionalidades.

El desarrollo de este proyecto, se constituye en una oportunidad para los niños, niñas, jóvenes, y para el grupo de docentes, de los ciclos seleccionados para estimular los procesos de aprendizaje y conocimiento de los niños, niñas y jóvenes en edades comprendidas entre los 6 y los 13 años, basada en nuevas concepciones de la pedagogía y la didáctica.

En consecuencia, esta propuesta surge de la necesidad de generar un software en el que se aplique la metodología MACPA actualmente en cartillas, para hacerla más interactiva con los niños, niñas y jóvenes con o sin dificultades de aprendizaje.

Capítulo I

Fundamentos Teóricos

La lectura y la escritura se constituyen en los pilares en la construcción de sueños. Son los cimientos de la construcción del proyecto de vida. Leer y escribir son dos habilidades básicas para la vida; por ello, no se puede comprender que un niño o niña no aprendan a leer y escribir teniendo las capacidades para ello.

Los resultados de las evaluaciones externas nacionales e internacionales dados a conocer por entidades como la UNESCO, señalan que existe una relación importante entre el grado, la edad y la condición social de los estudiantes. Indican que en las escuelas de mayor vulnerabilidad social, los estudiantes de nueve años ubicados en los grados 3º y 4º de primaria no dominan la convencionalidad de la escritura y muestran grandes dificultades para comprender textos escritos (Secretaría de Educación –SED- 2008). Esta realidad de nuevo insiste para que se plantee en los propósitos del plan sectorial, objetivos que permitan disminuir las brechas existentes entre el ciudadano que se quiere, las metodologías que se usan y las dificultades que se evidencian en los resultados.

La lectura y la escritura son aprendizajes fundamentales para poder acceder al conocimiento y a la cultura. Así, no podrían quedarse en sólo procesos de decodificación y codificación, porque no facilitarían el surgimiento de hipótesis, interpretaciones y construcciones de múltiples sentidos, de experiencias y expresión por parte de los sujetos. Es decir, existe una relación recíproca entre el desarrollo de las habilidades para leer y escribir y el desarrollo del conocimiento de manera significativa. Esto justifica el abordar estos procesos en todas las áreas y ciclos escolares (SED, 2008).

Leer y escribir no son aprendizajes que se adquieran en un solo momento y como consecuencia de unas pocas sesiones de enseñanza. Por el contrario, sólo se adquieren mediante la exposición a condiciones adecuadas en armonía con factores fisiológicos y psicológicos. 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.

Uno de los propósitos de la reorganización por ciclos, es la calidad de la educación que se imparte. La calidad se concibe como “aquella que contribuye real y efectivamente a elevar las condiciones de vida de la población...” Dentro del componente de calidad, se encuentran “la lectura y la escritura, como actividad curricular en todos los ciclos y áreas de enseñanza” (Cáceres, 2014, p. 17).

Los cinco ciclos buscan “integrar y articular los aspectos psicológicos, afectivos, cognitivos, sociales y de relaciones interpersonales con la edad de los niños, niñas y jóvenes” con sus características particulares y sus “intereses y necesidades de formación” (Cáceres, 2014, p. 26).

El desarrollo de las personas requiere de la “correlación” entre las oportunidades que le ofrece el Estado a los ciudadanos y las habilidades, destrezas y actitudes que desarrolla (Alcaldía Mayor, 2015, p.5).

Generar proyectos que tengan en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, se constituye en un aspecto fundamental para lograr la calidad educativa, en donde se tengan en cuenta los aspectos cognitivos, socioafectivos y físicos creativos (Alcaldía Mayor, 2015, p.27).

La intención de favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes de los ciclos uno y dos, se explica además, porque una sociedad que no favorezca estos procesos, está condenada a no dejar huella en la historia y en el tiempo. Por esta razón, dentro de los nueve programas descritos en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 se encuentra el de Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo. Su propósito es emprender acciones que se integren y complementen para alcanzar una educación de calidad para satisfacer integralmente las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, sin excluir a la población en condición de vulnerabilidad.

Lectura y escritura

La lectura, como lo menciona Ramos (2000), es una actividad compleja que involucra procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. A partir de los procesos perceptivos se extrae información de las formas de las letras y palabras, la cual permanece en la memoria icónica por periodos cortos de tiempo. Sin embargo, se requiere asignarle significado al reconocimiento de las palabras para que se pueda avanzar hacia la comprensión.

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, son los que nos permiten acceder al significado de las mismas. Por su parte los procesos sintácticos colaboran en identificar las distintas partes de la oración y su valor relativo para acceder correctamente al significado del mensaje. Por último, se encuentra el proceso semántico que es el que nos permite acceder a la comprensión eficaz de un texto. Indica que en la escritura se encuentran presentes cuatro procesos cognitivos: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección adecuada de palabras y procesos motores (Ramos, 2000).

Aún persiste la idea en algunos docentes, que leer es “oralizar” lo que está escrito, enfatizando entonces en “descodificar la prosa” de manera literal, dejando en un segundo plano lo que significa la comprensión de un texto (Cassany, 2007).

Para comprender un texto es necesario tener conocimientos previos, los cuales sólo son posibles, si los niños han estado expuestos a situaciones que favorezcan la construcción de significados que puedan anticipar lo que contiene un libro, o texto, realizar deducciones lógicas (Cassany, 2007, Tapia, 2005 & Molano 2012, 2013).

Aunque en principio se asume que la escritura es un proceso cognitivo complejo; la emoción, y en especial, el afecto, ingresan para darles sentido. El protagonismo que asume la afectividad en su consolidación, se ve reflejado en las etapas de adquisición, uso y desarrollo (Molano, 2010, 2012, 2013).

Como lo plantea Cassany (2007), unificar el criterio de que todos aprendemos a leer y a escribir de la misma manera, es facilitarnos la tarea a los

educadores; sin embargo, todos sabemos que la realidad indica que ello no es así.

La comprensión lectora demanda la integración de capacidades intelectuales, afectivas y procedimentales que invitan a los padres, docentes y a la sociedad a la búsqueda de estrategias pedagógicas que colaboren para que todos los niños, niñas y jóvenes alcancen los niveles esperados.

La lectura involucra una serie de operaciones indispensables para la elaboración del significado, tales como: reconocimiento de la información, relación de dicha información con la almacenada en la memoria semántica del lector, activación de los significados semánticos, realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macroestructura, entre otras; haciendo que la lectura sea considerada como una actividad compleja en donde necesariamente intervienen estas operaciones intelectuales (Aguirre 2000, Colomer, 1998; Cassany, 2000, Dubois, 2008, Molano, 2010, & Rincón, 2009).

Las exigencias respecto a poseer un nivel adecuado en comprensión lectora, ha avanzado paralelamente a los cambios sociales, económicos, culturales y políticos. Así, no se ve la lectura como un aprendizaje que se adquiere durante los primeros años de vida, sino que se considera como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que se van construyendo a través de los años (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE-, 2004).

García (1995), indica que la lectura debe ser considerada como una actividad estratégica por cuanto el lector a la hora de leer está permanentemente animado por captar el sentido o el significado esencial del texto, dirigiendo todos los recursos cognitivos o psicolingüísticos.

El programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), considera que la competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y hacer textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad. Es manejar diferentes clases de textos narrativos, expositivos,

descriptivos, argumentativos, de seguir instrucciones o manejar hipertextos; así como textos discontinuos como cuadros, gráficas, diagramas, mapas, formatos o textos informativos, etc. Diferencia cinco procesos involucrados en la lectura: obtener información, desarrollar una comprensión general, desarrollar una interpretación, reflexionar y valorar el texto, y reflexionar y valorar la forma de un texto. Los tres primeros procesos se obtienen de analizar el contenido interno de un texto; los dos últimos, necesitan apoyarse en el conocimiento externo del texto para valorar su contenido o su estructura (2004).

El estudiante, a través de modelamiento, desarrolla la habilidad de hacer conexiones entre el texto y su mundo, el texto y otros textos o el texto y el entorno (Reimers y Jacobs, 2009 y Zayas, 2008)

Los avances en la psicolingüística y la psicología cognitiva, a finales de la década de los setenta, desarrollaron la teoría de la lectura viéndola como un conjunto de habilidades. Es entonces cuando surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Aquí, se considera que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado (Dubois, 1991).

El grupo de teóricos del enfoque psicolingüístico, se destaca Smith quien hace énfasis en la importancia de los conocimientos previos o conocimientos del mundo de la persona que lee para que se produzca una lectura eficaz. En la lectura como en cualquier proceso de aprendizaje humano, podemos darle sentido al mundo a partir de lo conocido. Aclara en su trabajo, basándose en estudios científicos sobre el proceso de la percepción visual y del desarrollo del conocimiento, que cualquier aprendizaje humano tiene como base nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y desarrolla toda la estructura cognitiva (1984).

Indica que gran parte, lo que una persona lee, no lo ve, su comprensión la basa en los conocimientos previos que tenga. Es decir, que la lectura ocasionalmente es visual, gran parte de lo que un lector eficaz lee, no lo ve, lo entiende, lo percibe, gracias a su conocimiento del mundo. Y esto lo corroboran

las teorías sobre comunicación e información y algunos experimentos científicos sobre la percepción ocular de las imágenes (Smith, 1984).

Dubois (1991), indica que son tres los enfoques teóricos que han abordado el proceso de la lectura. El primero, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o una sola transferencia de información. El segundo, considera que es producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. El tercero, considera que la lectura es un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Agrega que los avances en la psicolingüística y la psicología cognitiva de finales de la década del setenta, retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades para dar paso a la teoría interactiva dentro de la cual se destaca el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría considera que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado (Dubois, 1991).

El líder en el modelo psicolingüístico, Goodman citado por Dubois (1991), parte de los siguientes supuestos: a) la lectura es un proceso del lenguaje, b) los lectores son usuarios del lenguaje, c) los conceptos y métodos lingüísticos, pueden explicar la lectura y d) nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es resultado de su interacción con el texto

El enfoque psicolingüístico hace énfasis en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruyen el texto dándole significado (Dubois, 1991).

Al leer, se realiza un proceso interno, en donde el lector debe asegurar que comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido tomando de él lo que le interesa. Esto se realiza mediante una lectura individual, precisa, que le permite avanzar y retroceder, detenerse, analizar, recapitular, relacionar la información nueva con la que ya conocía. Así mismo, deberá tener la posibilidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es lo secundario (Sóle, 1996).

La lectura puede considerarse como un proceso de adquisición de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual, que debe ser manejado estratégicamente por etapas; dentro de las cuales se deben desarrollar diferentes estrategias con propósitos definidos dentro del mismo proceso lector (Salas, 2007).

La escritura es un proceso cíclico, recursivo, que requiere de la invención, la redacción, la evaluación, la revisión y la edición. No es un acto simple y espontáneo de utilización del código escrito, no es sólo colocar letras y signos de puntuación en una página en blanco o en la pantalla de un computador. Por el contrario, es un proceso complejo, que el escritor regula, organiza, evalúa durante la práctica de la composición (Rincón, 2009).

Para poder decir que se ha aprendido a escribir se debe aprender a ser uso de cada uno de los géneros verbales, para conseguir los objetivos deseados. La escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, dirigida a la consecución de objetivos. Se escribe para pedir o dar información, para explicitar nuestro conocimiento, influir en otros, buscar aprobación, etc. Es decir, escribir es una forma de usar el lenguaje. Es saber hacer uso de las palabras para que signifiquen lo que uno desea que signifiquen dependiendo del contexto (Cassany, 1999).

El uso lingüístico que se haga, agrega, está mediado por la contextualización, que tiene un lugar y unas circunstancias temporales y espaciales, con unos interlocutores concretos, que hacen uso de un código común y que probablemente pertenecen a la misma comunidad lingüística. Como consecuencia de esa contextualización, se tiende a economizar palabras, porque se infiere que el interlocutor maneja los mismos referentes.

La escritura es fundamentalmente un hecho cultural. Es un instrumento inventado por las personas con el propósito de mejorar su organización social, comunicarse a distancia, instituir formas de control grupal, acumular saberes y poder consignar la historia. Es decir, nace de una necesidad humana de producir desarrollo social (Cassany, 1999).

Efectuar un escrito no sólo requiere del uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral. Es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición (Cassany, 1999).

Para realizar un texto estructurado, con carácter comunicativo, en lo posible se debe realizar a través de oraciones cortas y claras que faciliten seguir la prosa sin dificultades y captar su sentido global. Así mismo, si se desconoce el significado de alguna palabra, se podrá buscar en el diccionario. Ahora, si el problema estuviera en la sintaxis, en el grado de abstracción o en la presentación del documento, se encontraría un verdadero obstáculo para comprender el texto (Cassany, 1994 y Rincón, 2009).

La concepción sobre las repercusiones de la escritura y su relación con las personas, no ha sido siempre igual. Remite a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas y se va construyendo con la historia. Es decir, no han tenido ni tendrán la misma significación en el siglo XII y en el XXI (Ferreiro, 2002).

Por su parte Bajtín considera que sólo es posible estudiar el lenguaje en sus realizaciones individuales. Sostiene que el lenguaje es inseparable de la ideología, lo cual implica que los enunciados y las palabras adquieren un significado y un valor en relación con la situación, el contexto en que se usen y con los discurso de los otros (1998).

De esta manera, es fundamental que permanentemente se reflexione en torno a los conceptos disciplinares que median los procesos de evaluación que se realizan dentro de ámbitos pedagógicos, porque ellos determinan cambios en los tópicos de análisis y en las categorías de acción que asume la escuela dentro de los procesos de formación que respalda.

En el proceso de comprensión lectora se realizan diferentes operaciones que pueden clasificarse en niveles. Éstos deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de lectura, los cuales se van alcanzando progresivamente, a medida que el lector hace uso de los saberes previos.

Respecto a la literatura, deben leer fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario; así como debe recrear relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.

En general, los niños y niñas deben estar expuestos a situaciones que favorezcan el desarrollo en los niveles del proceso de comprensión lectora: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico.

Nivel de comprensión literal.

Leer de manera literal, es entender lo que dice “el texto sin una intervención muy activa de la estructura cognitiva” (Gordillo & Flórez, 2009, p. 97). Es responder a preguntas sencillas cuyas respuestas se encuentran de manera explícita dentro del texto. Se realiza ya sea por reconocimiento o evocación de hechos y se reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis. Involucra distinguir entre la información relevante y la secundaria. Se relaciona causa y efecto a través de identificar razones explícitas de ciertos sucesos o acciones, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, para luego expresarlo con sus propias palabras (Salas 2007).

Las preguntas de orden literal pueden ser de detalles como: identificación de nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; las ideas fundamentales. Identifica la idea más importante de un párrafo o del relato y de las secuencias identificando el orden de las acciones. Así mismo se realiza comparación en donde se identifican caracteres, tiempos y lugares explícitos. En el nivel literal en profundidad, se ahonda en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis (Pérez, 2005).

Nivel de comprensión inferencial.

En este nivel se llega a comprender lo que dice el lector a partir de la deducción lógica. Busca establecer relaciones que van más allá de lo leído. Aquí se favorece la activación del conocimiento previo del lector, haciendo

posible la formulación de hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, las cuales se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma "comprensión lectora". Es una interacción constante entre el lector y el texto, en donde se domina la información del texto y se armoniza con lo que se conoce para sacar conclusiones (Salas, 2007 & Gordillo & Flórez, 2009).

Esta habilidad permite comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. Hacer inferencias es fundamental para la comprensión lectora. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo (Cassany, Luna y Saenz, 1994).

El nivel inferencial debe ser abordado desde los primeros grados. Para hacerlo Anaya (2006), indica que se pueden utilizar los siguientes pasos: a) Hacer predicciones sobre el título de la lectura. b) Reconocer el significado de palabras o expresiones a través del uso del diccionario o de hallar el significado de la palabra por el contexto. c) Reconocer causa-efecto identificando dentro del texto el tema, el mensaje, las actitudes de cada personaje. d) Sacar conclusiones a través de resúmenes, ilustraciones, esquemas y/ o organizadores. e) Comparar y contrastar lo que el estudiante anticipó del texto con lo que plantea el autor. f) Determinar emociones de los personajes indicando sobre cada uno de los personajes su aspecto físico y psicológico y g) Reconocer detalles importantes de la lectura en donde se podrán ordenar los hechos planteados.

Así mismo se incluyen operaciones como inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; deducir ideas principales, no incluidas explícitamente; concluir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; deducir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o

caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que promovieron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; interpretar una gráfica, para inferir la significación literal de un texto (Cassany, 1994, Luna y Sáenz, 1994).

Nivel de comprensión crítico.

Este es un nivel en donde el lector es capaz de realizar juicios críticos del texto leído, aceptándolo o rechazándolo pero con argumentos. El lector utiliza los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la percepción, permitiendo realizar conjeturas o hipótesis. Se buscan relaciones que van más allá de lo leído, explicando el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros conocimientos previos, formulando hipótesis e ideas nuevas. En este nivel el lector emite juicios valorativos sobre el texto leído, lo acepta o rechaza pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído (Gordillo & Flórez, 2009).

En este nivel el lector posee suficientes elementos para emitir un juicio de lo leído rechazándolo o aceptándolo. Es un nivel más profundo que implica una formación de juicios propios de carácter subjetivo, una identificación con los personajes y con el autor (Salas, 2007 y Gordillo & Flórez, 2009).

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser: 1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; 2. de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; 3. de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo; 4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

En este nivel de comprensión lectora los estudiantes deben: 1. juzgar el contenido de un texto desde el punto de vista personal, 2. distinguir un hecho

de una opinión, 3. emitir un juicio frente a un comportamiento, 4. manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto y 5. comenzar a analizar la intención de un texto (Salas, 2007).

Las investigaciones sobre las dificultades de comprensión demuestran que las dos dificultades más importantes que se deben superar al leer textos difíciles son la estructura sintáctica de la frase, a menudo excesivamente compleja, y la ausencia de un contexto compartido autor-lector. El abuso de la subordinación y del período largo añade mucha dificultad a la lectura; y un grado de abstracción o de generalización elevado del contenido impide que el lector pueda relacionar el texto con su conocimiento del mundo, con su entorno. También pueden crear dificultades la puntuación, la construcción del párrafo o la presentación general del texto. El denominador común de estos aspectos es que son poco familiares al lector. En cambio, el léxico específico o desconocido no parece un problema insalvable (Cassany, 1994).

La finalidad de leer es comprender. La comprensión permite llegar al significado de lo que se lee; es la manera de dialogar con el texto; Es un proceso que requiere ser enseñado de modo explícito en las aulas, bajo el riesgo de que si no se hace, los estudiantes tendrán grandes dificultades para interactuar activamente con los textos que leen, específicamente los de carácter académico que leen en el colegio (Molano, 2010, 2012, 2013 y Sánchez, 2004).

Las dificultades de comprensión lectora afectan, sin duda alguna, el rendimiento académico. Los niños, niñas y jóvenes que no comprenden globalmente lo que leen, que no entran en la dialéctica de interactuar entre sus saberes previos con los saberes que explicita la persona que escribió el texto, tienen grandes posibilidades de crear animadversión hacia los libros y la lectura, y en general hacia el estudio y todo lo que implica: concentración, disciplina, paciencia, tolerancia, esfuerzo personal (Molano 2010,2012, 2013 y Sánchez, 2004).

La lectura encierra una serie de procesos indispensables para la elaboración del significado, tales como: reconocimiento de la información, relación de dicha información con la almacenada en la memoria semántica del

lector, activación de los significados semánticos, realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macroestructura, entre otras, que hacen que la lectura sea considerada como una actividad compleja donde necesariamente intervienen esos procesos intelectuales (Aguirre 2000, Colomer, 1998; Cassany, 2000, Dubois, 2008 y Molano, 2007, 2010, 2012, 2013).

Cuando se afirma que un niño no lee bien, puede referirse a diferentes cosas, la mayor parte de las veces, quiere decir que el niño no ha aprendido a leer mecánicamente, esto es, no decodifica correctamente; otras, que al leer el niño sólo da razón de algunas palabras aisladas sobre lo leído y en el mejor de los casos se piensa que el niño al leer no comprende. De manera similar, al afirmar que un niño no sabe escribir, casi siempre se habla de la apariencia de lo escrito, esto es, no hace uso de la letra con buena forma. En otras ocasiones se habla de la escritura como copia incorrecta, pero en muy contadas ocasiones, se piensa en su contenido o mensaje escrito. Evidentemente estas interpretaciones guardan estrecha relación con la concepción de lectura y de escritura que se manejen (Aguirre, 2000).

Las concepciones enunciadas necesariamente están relacionadas con la forma en que se concibe la lectura y la escritura en los ambientes académicos, sociales y culturales. Aunque mucho se ha dicho sobre el enfoque que reduce la lectura y la escritura a codificar y decodificar y en muchos espacios de discusión teórica se asevera que ha quedado atrás para dar paso a un enfoque como el psicolingüístico, en donde la lectura y la escritura son concebidos como actos de compartir información, de activar conocimientos previos, de dialogar entre el que escribe y el que lee, entre otros aspectos (Colomer, 1998; Cassany, 2000 y Dubois, 2008); en la práctica escolar, aún permanece la idea de que los niños del ciclo uno deben leer y escribir (codificar y decodificar) de manera adecuada.

En ese orden de ideas en el documento sobre lineamientos curriculares en lenguaje, denominado “formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución”; llama a asumir seis grandes metas: a) la comunicación, b) la

transmisión de información, c) la representación de la realidad, d) la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, e) el ejercicio de una ciudadanía responsable y f) el sentido de la propia existencia (Ministerio de Educación Nacional –MEN-, 2006).

Agrega que la estructura de los estándares básicos de competencias del lenguaje tiene en cuenta a) la producción textual, b) la comprensión e interpretación textual, c) la literatura, d) los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y e) la ética de la comunicación.

Precisamente, es fundamental que los estudiantes: Lean diferentes textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, reconozcan la función social de los diversos tipos de textos que lee, identifiquen la silueta o el formato de los textos que lee, elaboren hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; apoyándose en los conocimientos previos, las imágenes y los títulos, identifiquen el propósito comunicativo y la idea global de un texto, elaboren resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto y comparen textos de acuerdo con sus formatos, temática y funciones (ibíd.).

Comprensión lectora en el ciclo I

En el caso específico del ciclo uno, los niños viven un proceso complejo que se caracteriza por el surgimiento de la comunicación con su familia; su prodigiosa comprensión de las nociones tiempo y espacio; el desarrollo creativo de sus funciones psíquicas y cognitivas evidenciadas a partir de sus dibujos e iconografías; la construcción de su oralidad, sus preguntas y sus explicaciones como preámbulo para mostrar la conquista de la escritura y la lectura.

El preescolar y la escuela deben propender por la vinculación de la familia como principal agente educador y socializador de niños y niñas, garantes de derechos y con conocimiento de los procesos educativos. Familias que construyan ambientes propicios en el hogar, apoyen los procesos escolares y trabajen por la construcción de la autonomía, el desarrollo de hábitos y la formación de niños y niñas felices (SED, 2008).

En el ciclo I es imperativo trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódico, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. (MEN, 2006).

Los niños y niñas desde el ciclo I deben estar expuestos a situaciones que favorezcan el desarrollo en los niveles literal, inferencial, intertextual del proceso de comprensión lectora.

El MEN (2006), fija los estándares que cubren los grados primero, segundo y tercero tanto en lectura como en escritura. Entre los más importantes se encuentran el eje de producción textual: los niños y las niñas deben hacer uso, de acuerdo con el contexto, de un vocabulario para expresar las ideas; expresar en forma clara las ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa; hacer uso de la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar los propósitos en diferentes situaciones comunicativas; tener en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativas en las que intervienen, describir personas, objetos, lugares, etc. en forma detallada, y eventos de manera secuencial; elaborar instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones; exponer y defender las ideas en función de la situación comunicativa, determinar el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo, elegir el tipo de texto que requiere el propósito comunicativo y buscar información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación, libros, entre otras; elaborar un plan para organizar las ideas; desarrollar un plan textual para la producción de un texto descriptivo y revisar, socializar y corregir los escritos, teniendo en cuenta las propuestas de los compañeros y del profesor, atendiendo algunos aspectos gramaticales: concordancia, tiempos verbales, pronombres y ortográficos: acentuación, mayúsculas, signos de puntuación de la lengua castellana.

Comprensión lectora en el ciclo II

En el segundo ciclo se asumen que los niños ya tienen un primer acercamiento a la lectura y escritura, es decir los niños han pasado por el proceso de recodificación, pueden leer pequeños párrafos y hacer sus propias interpretaciones. Por consiguiente el énfasis del segundo ciclo estará en el desarrollo de otras habilidades que implican la relación de lenguaje y pensamiento.

La lectura que desarrollan los niños y niñas en este ciclo se concibe desde la concepción de Dubois que afirma que la lectura, la escritura son un proceso transaccional, interactivo en donde el que lee satisface sus necesidades e intereses y el que escribe deja ver su pensamiento. Se escribe para una audiencia real y con un propósito comunicativo, y el que lee aporta sus propios saberes de acuerdo a unas expectativas, interrogantes, conocimientos y el contexto. Precisa que la comprensión lectora es una capacidad para ir formulando continuas hipótesis sobre un sentido posible del texto. No hay una única verdad en los textos, lo que se va develando es que un texto responde a la manera como el lector organiza las pistas o indicios subyacentes. Por ello, aprender a leer es, de cierto modo, aprender a pensar.

Al leer los niños y niñas en el segundo ciclo pueden interrogar el texto, hacer predicciones, obtener respuestas a las preguntas iniciales. Aquí con la lectura se interpreta, procesa y transforma la realidad simbólica, social y cultural; se recupera la estructura del texto con miras a reconstruir el sentido del mismo; se entra en interlocución con uno o varios destinatarios no presentes. Adicionalmente, al leer desde el interés, se invita a los niños a organizar acciones mentales orientadas a la construcción de significados; responder a una intención determinada y a una meta consciente; interpretar y representar la realidad y tejer significados, procesos que hacen posible la comprensión de textos.

Así pues, en el ciclo II la tarea es buscar que niños y niñas encuentren en la lectura un propósito intencionado para disfrutar, informarse, seguir instrucciones y realizar determinada actividad y ampliar conocimientos. Es

decir, la apuesta es que los niños niñas de ciclo dos descubran el gusto, placer por leer, encuentren el significado y la utilidad de esta herramienta acorde con sus visiones de mundo; porque, valga la aclaración, el significado no está en el texto como lo explicaba el modelo tradicional de comunicación, sino que es construido a partir de los elementos del lector, presentes en él y en el momento de la interacción.

En este sentido, se retoman los planteamientos de Solé (1987) cuando define la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto es construido por el lector. Leer es fundamentalmente un ejercicio conjetural o inferencial mediante el cual se construyen diversos posibles sentidos. Igualmente se traen a colación los aportes de Smith (1984) quien destaca que los niños saben mucho acerca de lo que es leer y escribir antes de ingresar a la escuela e independientemente de lo que en ella se enseñe. Conocen de los usos de la lengua escrita, saben que interviene en carteles, rótulos, cartas, revistas, cuentos, entre otros. También tienen ideas acerca de por qué se lee y dónde se lee. Todo esto lo aprenden por participar en actividades letradas con personas que escriben con ellos y leen para ellos.

Aunque al interior de las familias y en la escuela los niños, niñas, jóvenes aprenden a leer y a escribir, es mediante la exposición a varias clases de textos y situaciones de interés que se logra desarrollar la habilidad de construir textos con coherencia y cohesión, así como demostrar que se está comprendiendo lo que se lee.

Las prácticas pedagógicas actuales deben emplear estrategias novedosas que favorezcan en los estudiantes el buen manejo de la gramática, la narración, la ortografía y la poesía; así como el uso de conectores, la cohesión, los campos semánticos, el uso de los diferentes tipos de textos, de procesos de lectura, etc. Atender a la competencia comunicativa es enseñar a operar cambios y transformaciones en los propios enunciados y discursos. Es desarrollar una habilidad de una situación comunicativa para adecuar lo que se diga o escriba a los interlocutores, al contexto, a las intenciones y a las

necesidades. En elegir la discursividad apropiada, el registro verbal y el tipo de texto, producir un enunciado o discurso, y hacerse cargo de los conocimientos y de la subjetividad del interlocutor y de la relación que se tenga con él (Rincón, 2009).

La producción de textos desde la lingüística textual (LT), analiza desde la estructura y la función de los textos en sociedad. Se caracteriza por la amplitud del enfoque y las perspectivas sobre el mismo. Como práctica cultural, ha llevado a que entidades gubernamentales que tienen la responsabilidad de generar los lineamientos curriculares y los sistemas de evaluación para el campo del lenguaje, a nivel distrital y nacional, den prioridad a propuestas que permiten montar un marco de acción interdisciplinar desde el cual se nutran ampliamente las reflexiones que se vayan haciendo necesarias según las observaciones de las practicas escolares cotidianas (Martínez, 2002).

Dentro de este marco se han valorado aportes de la lingüística textual, que son precisamente los que se retoman en el presente informe porque permiten analizar la producción de textos escritos atendiendo a variables sociales y culturales que llevarían al escritor a operar en tres sentidos complementarios (ICFES, 2007).

La lingüística textual se ocupa por delimitar y definir qué es un texto, estudiar y analizar la construcción y estructura de los textos, delimitar, clasificar y dar cuenta de los tipos y clases de textos. Para lograr estos propósitos, ha desarrollado dos perspectivas de trabajo. La primera, está centrada en el objeto, en tanto producto separado ya desde los usuarios, y la segunda, la perspectiva procesual, interesada en el procesamiento textual –producción o comprensión-. La primera, se interesa por explicar los mecanismos sintáctico-semánticos que transforman a una sucesión de oraciones en un objeto complejo ligados al concepto de cohesión. La segunda, señala la impronta de la pragmática, que tiene en cuenta la totalidad textual, entendida como un macroacto del habla con coherencia temática y gramatical (Martínez, 2002).

Para Van Dijk, la cohesión y la coherencia están ligadas estrechamente, de manera que algunas personas las llaman a la cohesión como coherencia

textual (1983). Los aspectos relacionados con la cohesión dan cuenta de la estructuración de la secuencia superficial del texto, sin tratarse de principios meramente sintácticos, sino de una especie de semántica de la sintaxis textual; es decir, de los mecanismos formales de una lengua que permite establecer, entre los elementos lingüísticos del texto, relaciones de sentido (Villaça Koch y Travaglia 1993; Marcuschi 1983). Se podría decir entonces, que cohesión y coherencia son lazos lineales y globales respectivamente que existen para que haya la unidad de un texto. Así mismo, ambas son propiedades estrechamente vinculadas con la comprensión y la producción de textos (Rincón, 2009)

La cohesión se refiere a las distintas formas de conexión gramatical que pueden ligar oraciones; es decir, son los recursos que la garantizan, esencialmente recurrentes, sustituciones léxicas, proformas, artículo definido/indefinido, elipsis, conectivos (conjunciones y adverbios pronominales), tiempo verbal, entonación, etc. Sin embargo, la cohesión no es condición suficiente para que exista un texto, lo cual lleva a la necesidad de definirlo en criterios macroestructurales semánticos y pragmáticos. Actualmente, los mecanismos cohesivos se investigan como recursos de constitución textual, a partir de su presencia y regularidad en tanto rasgos formales que permiten distinguir y caracterizar clases de textos o géneros y también en marcos de procesamiento cognitivo, como recursos empleados por el hablante para controlar y conducir la estabilidad/inestabilidad de la referencia o como anclajes que colaboran con la comprensión textual. La cohesión es una condición necesaria más no suficiente para la creación del texto; sin embargo, existen textos desprovistos de los recursos cohesivos, en los que la continuidad surge en el nivel del sentido y no en el nivel de las relaciones entre los constituyentes lingüísticos (Martínez, 2002, Van Dijk, 1989).

Dentro de los principales mecanismos de la cohesión se encuentran: a) la referencia, que permite establecer una relación entre un elemento del texto y otro u otros que están presentes en el mismo o en el contexto situacional, b) la sustitución de un elemento léxico por otro o por una expresión; es un mecanismo que indica que se ha establecido dentro de un texto una relación

semántica entre el término sustituido y el sustituto, c) la elipsis, la cual consiste en suprimir información que se encuentra sobreentendida en el texto y que por lo tanto, se puede inferir sin ninguna dificultad, d) los conectivos, también llamados conectores, relaciones conjuntivas o expresiones de transición. Se pueden considerar como un conjunto de indicadores de texto que le permite al lector anticiparse al sentido en el que el escritor manejará la siguiente idea, e) la repetición o recurrencia, que refiere al equilibrio que debe existir en todo texto entre la información nueva y la información conocida, entre los procesos de expansión y de reducción e integración de la información, y f) los signos de puntuación le proporcionan al lector las pautas fundamentales para darle sentido a partir de un texto escrito. Entre sus funciones están darle estructura al texto, delimitar las frases, eliminar ambigüedades, resaltar ideas e indicar la subordinación entre ellas y regular el ritmo de la composición entre otros aspectos (Rincón, 2009).

Con respecto a la coherencia, Van Dijk, la concibe como la propiedad de una serie de proposiciones conectadas. Agrega que es una propiedad semántica de los discursos basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases (1989).

La coherencia es la cualidad semántica de los textos que selecciona la información relevante de la irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera específica (Rincón, 2009, p 109).

Desde este contexto el reto, aún vigente, es modelar ambientes pedagógicos que ayuden a disminuir la distancia entre las prácticas de lectura y escritura como objetos de conocimiento que existen fuera de la escuela y las prácticas de lectura y escritura que son realmente enseñadas en la escuela (Lerner, 2001).

Algunas reflexiones pedagógicas que han surgido de observaciones de prácticas escolares cotidianas han permitido que, tanto a nivel nacional como distrital, se busque un enfoque conceptual que propenda por una comprensión más incluyente en torno al tema de la consolidación de la cultura escrita no sólo en Bogotá, sino también a lo largo del territorio Colombiano. Dicha situación ha

permitido que propuestas como la de entender la producción de textos como práctica cultural y como proceso cognitivo complejo, orienten la definición de lineamientos curriculares para el campo del lenguaje.

Dentro de este marco se han valorado aportes básicamente de la lingüística textual y la psicolingüística, que son precisamente los que se retoman en el presente documento porque permiten proyectar pedagógicamente la producción de textos escritos atendiendo a variables sociales y culturales (ICFES, 2007) que llevarían al escritor a operar con mayor conciencia la propuesta de la escritura como proceso cognitivo complejo, que no es otra cosa que explorar la posibilidad de escribir partiendo del reconocimiento de un sujeto pensante que analiza el contexto en el que se requiere un texto determinado y decide frente a las diferentes variables que garantizarán la calidad y pertinencia del mismo.

La escritura así entendida se puede vivenciar como un proceso de ida y vuelta en el que se *planea*, se *transcribe*, se *producen las versiones que sean necesarias* hasta lograr un texto coherente y cohesionado y finalmente se *edita*; y en el que el intercambio de opiniones con otros lectores o escritores se convierte en un factor decisivo en el camino de cualificación de cualquier escritor, sea cual sea su nivel de experiencia.

Producción escrita para ciclo i

Procesos de construcción del sistema de escritura

Los niños, como seres inmersos en una cultura en la que circula lo escrito están todo el tiempo tratando de comprender las escrituras que los rodean, por ello, es función de la educación en el Primer Ciclo fortalecer la conciencia de estos niños “como lectores plenos, evitando colocarlos en posición de *descifradores* o *sonorizadores de textos*” (Lerner, 2001).

Procesos de producción textual

Al contar en el Ciclo I con experiencias que buscan favorecer el ingreso de los niños a la lengua escrita a través de una magia cognitivamente desafiante Ferreiro (2002), que los reta a poner a prueba sus capacidades para

representar pensamiento por medio de lo escrito, el trabajo de los maestros encargados de Ciclo II se orientará por los siguientes énfasis:

- Fortalecer el conocimiento de los niños en lo relacionado con las diferentes tipologías textuales para acompañar sus procesos de producción textual según sus intereses o motivaciones y propiciar en los salones de clase intercambios comunicativos más cercanos a los que se dan socialmente a partir de lo escrito.
- Fortalecer el conocimiento de los niños sobre los mecanismos textuales que garantizan coherencia y cohesión a los textos.
- Diversificar las oportunidades escolares que se ofrecen a los niños para poner en práctica los procesos de planeación, transcripción, revisión y edición; conducentes a fortalecer en los pequeños, actitudes que favorezcan la producción textual significativa.
- Acompañar los procesos de producción textual de los niños para que puedan ir ampliando su uso consciente de estructuras semánticas y sintácticas en los diferentes textos que produzcan.

Lectura, vínculo afectivo y neurociencia.

La atadura emocional, sentimental y motivacional de una persona a la lectura es lo que se conoce como vínculo afectivo. Se construye por relaciones interpersonales y textuales. Estudiosos e investigadores de la lectura, el conocimiento y el aprendizaje lo han señalado (Colomer, Ferreiro, Garrido, 2002) al afirmar que la lectura es un aprendizaje social y afectivo; que no se puede emprender sin la idea del compartir. Compartir el entusiasmo, compartir la construcción del significado y compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos, idea que retoma Teresa Colomer de Aidan Chambers.

¿Cómo comparte un mediador de lectura (abuela, padre, hermano, vecino, nana, docente) su entusiasmo, la construcción del significado y las conexiones entre libros? Permitiendo el encuentro con otros seres humanos para leer con ellos de forma silenciosa u oral, total o por partes, lo primordial es la fuerza, expresión de sus emociones y su voz que habla, narra, canta,

ayuda, apoya y guía frente a la lectura. Con estos elementos contagiará a los otros, como en un pasado otro lo contagio a él. Carvajal (2008), al investigar las lecturas y escrituras juveniles en Cali, evidencia que la figura decisiva en la formación lectora son las personas y no la institución educativa en su conjunto. Son ciertas personas apasionadas por la lectura las que contagian a niños y jóvenes su gusto por ella.

Muchos escritores señalan en sus biografías o en entrevistas o conferencias quienes fueron los mediadores que los ataron emocionalmente a la lectura por ejemplo Héctor Abbad Faciolince (2007) narra cómo fue descubriendo, al ver leer a su padre, que la lectura era una inagotable fuente de felicidad, de serenidad, de plenitud. Piensa, además que la mejor iniciación literaria empieza con los relatos orales de la familia y sobre ella. Para Héctor “el placer de la lectura nace desde antes de aprender a leer, por el placer de oír historias, por el placer de conocer el cuento de nuestra vida y el cuento de la vida de los demás”. Lo anterior solo señala formas de compartir y su inicio.

¿Por qué el compartir es la clave para el vínculo afectivo con la lectura y con el mediador? Tal vez esa respuesta se encuentra en los últimos hallazgos de la neurociencia Spitzer (2007), los neurólogos han descubierto que el encuentro con lo nuevo conduce a una liberación de dopamina, neurotransmisor que siempre se liga a la curiosidad y al comportamiento explorador. Si falta dopamina hay retraimiento social, pérdida de interés y de alegría. Hoy se sabe, entonces que la motivación esta en nuestra naturaleza, en nuestro cerebro, en ese neurotransmisor, no necesitamos que otros nos motiven pero si requerimos que otros nos provoquen liberación de dopamina. Por ello, los agentes educativos deben generar descargas de dopamina en los estudiantes con palabras amenas, miradas amistosas y elogios. Las investigaciones han dejado en claro que la persona del profesor es el instrumento didáctico más potente porque si elogia a los alumnos, los mira con afecto, los llama por su nombre, cuenta historias interesantes sobre su materia, elige los mejores ejemplos y está entusiasmado por su materia pone en marcha el sistema dopaminergico que solo funciona por sucesos o secuencias de comportamiento

gratificantes en contactos sociales positivos. Según Carter (2002), los neurólogos han concluido que la expresión de una emoción transmite a otros dicha emoción, si vemos a alguien intensamente satisfecho nuestro cerebro activará las áreas de él que tienen que ver con la satisfacción, es decir, vamos contagiando nuestras emociones al expresarlas con todo nuestro cuerpo.

Encontrarse con alguien que sonrío, elogia y mira amistosamente mientras comparto lecturas, emociones, sentimientos y motivaciones es realmente poner a funcionar nuestro sistema dopaminérgico.

Frente a condiciones normales, todos los niños y niñas tienen la capacidad para adquirir cualquier aprendizaje y desarrollar las diferentes habilidades que favorezcan su desempeño, incluyendo la lectura, la escritura y las matemáticas; sin embargo, esos aprendizajes y habilidades que deberían ser comunes a la población escolar, requieren de la participación/asociación en proporciones casi idénticas de los aspectos cognitivos, psicomotores, comunicativos y afectivos; siendo éste último, el que potencializa los otros tres aspectos.

En lo observado, se encontró que el aspecto afectivo es el que facilita que ocurra de manera sencilla el aprendizaje de la lectura y el de la escritura; el cual al haber estado atendido de manera adecuada, no se constituye en un obstáculo que frene, altere o inhiba los potenciales de aprendizaje que deben estar presentes para acceder de manera adecuada a todos los conocimientos.

Por el contrario, cuando ello no ocurre así, cuando la parte afectiva no ha sido atendida de manera adecuada, se facilita la presentación de los Problemas de Aprendizaje, en algunos casos, en otros los de comportamiento, en otros se hacen presentes diferentes trastornos de la conducta escolar como el no querer permanecer en el salón de clase, agredir a los compañeros, no seguir instrucciones de los adultos, dificultades de interactuar no sólo en la infancia sino en la edad adulta con sus pares, dificultad en el reconocimiento de la autoridad y la afectación en la auto imagen, entre otras dificultades derivadas de allí.

En todo este proceso, el afecto ingresa como mediador que permite movilizar los conocimientos. Actúa como consolidador, como activador y/o fortalecedor de los conocimientos previos.

A partir de las anteriores consideraciones, el afecto puede ser entendido como el vínculo que se genera entre dos o más personas como consecuencia de una relación que está acompañada de diferentes actitudes, de expresiones emocionales, de lenguaje y de acciones tendientes a la atención oportuna de necesidades o el deseo de propiciarle las condiciones más adecuadas para su desarrollo y bienestar (Molano 2009, 2012, 2013).

Sin embargo, el afecto actúa de manera diferente en los organismos según el grado de exposición, el tiempo de duración de la situación, la calidad de afecto que se haya tenido, lo oportuno de esas manifestaciones, las actitudes que hayan sido asumidas y el lenguaje que haya sido utilizado.

Al relacionarse los aspectos antes mencionados, el afecto puede actuar como: a) facilitador del aprendizaje y de la enseñanza, b) medio a partir del cual se potencia la cognición, el lenguaje y se aceleran la adquisición de aprendizajes, c) inhibidor en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y d) como filtro para permitir sólo la asimilación de algunos aprendizajes (Molano 2009, 2012, 2013).

Entre las diferentes situaciones que se han podido establecer y que generan en la mayoría de adultos una afectación mayor o menor para poder desplegar las manifestaciones afectivas adecuadas hacia los niños están: a) las condiciones en las cuales se generó el embarazo, b) las características del nacimiento del niño o de la niña, c) las condiciones económicas que afectan el propiciar a los hijos condiciones favorables de crianza, d) las relaciones afectivas que se evidencien entre los padres o las personas que rodeen al niño o la niña, e) las relaciones que se entretengan entre los padres e hijos como consecuencia de una o de varias de las anteriores; y f) las huellas de crianza que hayan sido dejadas por los antecesores de los padres (Molano 2009, 2012, 2013).

Todo lo anterior suscita entre padres e hijos una serie de reacciones que afectan de manera gradual las manifestaciones de afecto entre cada uno de ellos y el posterior desarrollo de aprendizajes fundamentales como son la lectura y la escritura, dando paso a un principio como consecuencia que indica que cuando se presenta un suceso que afecte de manera relevante a los niños antes de los seis años, esto afectará en proporciones equivalentes el desarrollo de áreas como las ya mencionadas (Molano 2009, 2012, 2013).

La razón de la importancia del afecto en el aprendizaje de áreas como la lectura y la escritura, se da porque cuando el niño o la niña nacen, se establece un vínculo afectivo entre la mamá, la persona que asuma esa responsabilidad o las personas que ejercen algún tipo de autoridad frente al niño o la niña, que va favoreciendo que se establezcan asociaciones entre cuidado, caricias, palabras afectuosas, alimentación, enseñanza entre otros aspectos con esa persona. Cuando los niños han establecido esas primeras asociaciones, son capaces de indicar quién es la mamá o el nombre de la persona que los cuida, así como han ido estableciendo muchas más asociaciones/conceptos como tetero, cuidado, bebe, papá, niño, niña, bebe, profesor, enseñanza, colegio, etc.

Una vez se han concretado esas primeras asociaciones, se da paso para que los niños instituyan otras relaciones más complejas de causa/efecto, que igualmente harán que la lectura y la escritura se vayan cimentando de una manera adecuada; es decir, es a partir de allí cuando se inicia el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Si los niños logran establecer relaciones de causa/efecto complejas, podrán ser capaces de asociar de manera correcta los códigos escritos con los objetos o las situaciones que se evidencian a través del proceso de lectura y escritura; si por el contrario, se ha truncado o ha sido afectado de manera relevante los vínculos afectivos que se establecen durante los seis primeros años de vida de los niños, se afectará proporcionalmente al suceso, la adquisición, uso y el desarrollo de las habilidades de escribir o de leer de manera fluida y correcta.

Tradicionalmente se considera que los procesos de adquisición de la lectura y la escritura comienzan a partir del grado de transición o de primero, es decir, entre los cinco a seis años; y en algunas poblaciones está establecido que sólo cuando se está accediendo al código escrito, es cuando se inician dichos procesos, sin embargo, lo que se ha establecido es que dichos procesos se inician desde que el niño nace, e inclusive podría iniciarse desde el vientre materno, a partir de la estimulación que la madre realiza a través de la música, de diálogo con su hijo o hija, etc.

La adquisición de la lectura y la escritura comienzan a partir del establecimiento del vínculo afectivo entre madre-hijo, en donde el afecto sirve como vehículo de adquisición de relaciones y de conceptos, es aquí en donde se establecen los cimientos que fortalecen y favorecen el desarrollo de estos procesos, los cuales se evidencian cuando el niño o la niña son capaces de leer y escribir de manera adecuada, es decir, en el grado primero de primaria; a partir de allí se inicia el desarrollo de la habilidad de leer y de escribir de manera fluida y adecuada, dándose de esta manera origen a otro tipo de procesos.

Aunque se ha asociado que la enseñanza de la lectura y de la escritura tienen lugar en un escenario específico y que la persona que asume esa responsabilidad es el docente; lo que se encontró a través de los diferentes casos observados, es que a pesar de que el docente ejecute correctamente esa función, si existe un “bloqueo” de origen afectivo, el niño o la niña no accederán o desarrollarán de manera adecuada estas dos áreas, pilares del aprendizaje de todas las asignaturas.

Esto nos coloca frente al hecho de que en estos casos, independientemente del método que utilicen los docentes para emprender la enseñanza de la lectura y la escritura, los niños no desarrollarán estos procesos de manera adecuada, dando lugar a diversas situaciones entre las que se encuentran los Problemas de Aprendizaje.

La gravedad de la anterior afirmación es aún mayor, cuando los diferentes casos no son diagnosticados e intervenidos de manera oportuna y adecuada; colocando a estos niños en constantes situaciones de frustración, desinterés,

apatía, pereza y desesperanza no solo frente a sus compañeros, sino ante sus padres y docentes que agravan día a día la situación, generando repitencia, deserción o ubicación, en casos extremos, en instituciones de educación especial con especialidad en Retardo Mental.

La escritura es la puerta de entrada al conocimiento y una manera distinta de relacionarnos con la realidad. Es poder establecer relaciones que nos facilitan escribir lo que vemos, oímos, sentimos, pensamos y queremos. Es decir, es un aprendizaje que se constituye en imperativo para poder dar respuesta a las exigencias de la sociedad, la cultura y la educación (Cassany, 1999).

Si una persona pretende establecer qué ha comprendido un texto, el reto será escribir sobre él, porque la escritura orienta e interroga una y otra vez; favoreciendo el diálogo y la discusión con nosotros mismos, exigiéndonos retomar el texto. La escritura nos brinda la oportunidad de problematizar el acto mismo de escribir. Es por ello que se trata de un proceso complejo que demanda la intervención de los procesos de pensamiento y del afecto y emoción para su consolidación (Rincón, 2009 y Molano, 2010, 2012 y 2013).

Saber escribir requiere de un largo proceso de formación, de entrenamiento y de práctica, exigiendo dedicación y constancia. Demanda para su perfeccionamiento del conocimiento de una serie de reglas que han sido creadas y que por lo tanto son definibles. Su manifestación está dada por grafemas y signos de puntuación que favorecen la intención comunicativa de quien escribe (Rincón, 2009).

Aguirre (2000), indica que cuando muchos docentes y padres afirman que un niño, niña o joven no leen bien, es porque se están refiriendo a que no han aprendido a leer mecánicamente, esto es, que no decodifican correctamente; otras, que al leer, sólo dan razón de algunas palabras aisladas sobre lo leído y en otros casos se piensa que al leer no comprenden. De manera similar, al aseverar que no saben escribir, casi siempre se habla de la apariencia de lo escrito, esto es, que no hacen uso de las letras con buena forma y bonita. En otras ocasiones se habla de la escritura como copia

incorrecta, pero en muy contadas ocasiones, se piensa en su contenido o mensaje escrito. Ciertamente estas interpretaciones guardan estrecha relación con la concepción de lectura y de escritura que se manejen.

Estos conceptos de lectura y escritura están relacionados con la forma en que se conciben en los ambientes académicos, sociales y culturales. Aunque se ha discutido mucho sobre el enfoque que reduce la lectura y la escritura a codificar y decodificar y se asevera que ha quedado atrás en muchos espacios de discusión teórica para dar paso a un enfoque como el psicolingüístico, en donde son concebidas como actos de compartir información, de activar conocimientos previos, de dialogar entre el que escribe y el que lee, entre otros aspectos; en la práctica escolar, pareciera que no ha hecho eco porque aún permanece la idea de que los niños del ciclo uno deben leer y escribir (codificar y decodificar) de manera perfecta (Colomer, 1998; Cassany, 2000 y Dubois, 2008).

Autores como Aguirre (2000), Colomer, 1998; Cassany, 2000, Dubois, 2008, Molano, (2012 y 2013) y Rincón (2009), son enfáticos al indicar que la lectura y la escritura no son una simple actividad de decodificación o codificación, y que por lo tanto, no pueden ser asumidas como procesos mecánicos en el que primero se aprende a identificar y nombrar bien cada una de las letras para luego, al unirlas, indicar qué dicen o cómo se pueden plasmar en un papel o computador, sino que son procesos complejos mediante los cuales quien lee o escribe va construyendo el significado mediado por la intención comunicativa, utilizando para ello, tanto los conocimientos que posee sobre el tema, las pistas que le brinda el texto o lo que desea escribir, como una serie de estrategias y operaciones mentales que se ponen en marcha al leer y al escribir.

Aunque leer y escribir, deberían estar mediados por el interés y el goce en toda la población escolar, los reportes académicos reflejan otra realidad. Los estudiantes no encuentran el camino para compartir sus conocimientos, para dialogar con los diferentes autores que los invitan a crear, imaginar y construir, o simplemente a contar sus experiencias. Es así como a los docentes y padres

de familia les corresponde asumir este reto, seleccionando las estrategias más adecuadas que las favorezcan (Molano, 2010, 2012 y 2013).

Una de las estrategias que se deben utilizar para alcanzar mayores éxitos, es la de hacer que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje (metacognición). Dentro de este grupo de estrategias se encuentra que al finalizar la lectura, el profesor motive al estudiante a formularse preguntas como sí ha comprendido la lectura, en dónde ha tenido dificultades, si le han servido las estrategias de comprensión que ha empleado en la lectura, qué opinión tiene acerca de la lectura entre otras (Naranjo, 2009).

Resulta entonces paradójico que los niños no puedan leer o escribir, de la manera que es esperado según su edad o desarrollo psicológico, al entender que desde muy pequeños como lo menciona Negret (1998), en forma casi espontánea, toman libros para observar las imágenes, dándoles el nombre a los objetos que van reconociendo. Los niños, niñas y jóvenes van nombrando los diferentes objetos, pueden relatar los diferentes sucesos, e inclusive pueden hacer predicciones sobre los diferentes dibujos que están observando. “Al Principio, para ellos, leer no es decodificar las palabras, ni repetir fragmentos, ni descubrir mensajes; leer es conversar con el libro” (p. 4).

A pesar de ello, todo este hacer voluntario y natural en algunos de los niños, asume otra dirección al ingresar a la escuela. “La lectura se convierte rápidamente en un tortuoso examen lleno de meticulosas preguntas, que siempre se hacen una vez se ha terminado de leer” (Negret, 1998, p.4)

El interés y la motivación que deberían estar presentes en el proceso de aprendizaje, se marginan para dar paso a intereses y expectativas de otras personas que acompañan el proceso en la escuela.

La sociedad, la cultura y el desarrollo económico le imponen nuevos retos a la educación. Esas exigencias instan a la búsqueda de estrategias pedagógicas que favorezcan la calidad de la educación que se imparte. Una calidad que permita el uso de herramientas para la vida, como leer y escribir para comprender el mundo. Para ello es necesario el desarrollo de habilidades de pensamiento, de una lectura comprensiva y de la producción textual. Es

decir, se busca formar a un estudiante que pueda asumir los retos académicos y laborales que impone la sociedad actual.

En este contexto, la calidad de la educación debe ser entendida como el conjunto de condiciones básicas que aseguren que los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar al sistema educativo, permanecer en él y progresar en su desarrollo socio afectivo, físico e intelectual (SED, 2008).

Una educación con calidad, debe formar a los niños, niñas y jóvenes con suficiente autonomía y autoestima para organizar su vida en libertad; capaces de enfrentar los retos y demandas de la incesante revolución tecnológica y científica y formarlos como ciudadanos y ciudadanas del mundo, procurando el desarrollo de capacidades y competencias que permitan adquirir conocimientos y utilizarlos para comprender y resolver problemas y necesidades que les plantea la vida. Así como promover habilidades, actitudes y valores que posibiliten el desarrollo social basado en la convivencia, el respeto y el reconocimiento del otro (ibíd.).

Para que exista una educación de calidad se deben tener presentes dos elementos fundamentales: El primero es la existencia de las condiciones y factores materiales, y el segundo es que existan las condiciones propiamente pedagógicas y sociales que hacen referencia a los contenidos, los métodos de enseñanza, las estrategias pedagógicas, la organización escolar, los espacios y tiempos, los ambientes de enseñanza y aprendizaje y el entorno familiar, entre otros aspectos (ibíd.).

Así mismo se indica que para que se favorezca la educación con calidad, se deben tener en cuenta los aspectos de: a) La inclusión y la motivación de los estudiantes durante su permanencia en el sistema educativo, b) la pertinencia, el sentido, el significado de lo que ofrece la escuela en función del talento y del proyecto de vida de los estudiantes, c) la relación del estudiante con el conocimiento, con el maestro y con la escuela, d) las condiciones pedagógicas y el ambiente escolar, e) las metodologías y estrategias pedagógicas de los docentes, f) la sostenibilidad de los procesos pedagógicos y g) la capacidad de

la escuela para interpretar las demandas de formación social y productiva del contexto.

La calidad de la educación entonces, no es sólo una preocupación cognoscitiva, es también una preocupación práctica y ética que en el desarrollo de la política pública educativa tiene que ver con todas las acciones y programas que dignifiquen la vida de todos los seres humanos y agrega que este gran propósito de mejorar la calidad de la educación, requiere una profunda reorganización de la enseñanza y de la escuela, así como la de transformar las concepciones, las prácticas pedagógicas, la relación del estudiante con el conocimiento y con el educador, la evaluación y la gestión administrativa a través de una nueva organización de la enseñanza por ciclos educativos acordes con la edad de los estudiantes, sus necesidades formativas y cognitivas, su desarrollo corporal y socio-afectivo y sus formas de aprender.

Para la Secretaria de Educación, un ciclo educativo es el conjunto de condiciones y programas; de intenciones, estrategias, recursos y acciones pedagógicas y administrativas, integradas y articuladas entre sí, para desarrollar en una unidad de tiempo que abarca varios grados dentro de la cual los estudiantes pueden promoverse con más flexibilidad hasta alcanzar los objetivos y aprendizajes programados para cada ciclo (2008).

La organización por ciclos, tiene en cuenta el desarrollo cognitivo, psicológico y socio afectivo de los estudiantes, así como la influencia del contexto social para reconocer en ellos sus fortalezas y limitaciones; lo complejo y progresivo del conocimiento; las necesidades y demandas de aprendizaje, así como los talentos y expectativas de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad de Bogotá (ibíd.).

Cada ciclo conforma una unidad curricular, compuesta por períodos académicos articulados que conforman los grados de cada ciclo. Un período académico es un espacio de tiempo escolar en el cual se lleva a cabo una serie de acciones pedagógicas, que permiten el desarrollo y avance de los aprendizajes de los estudiantes y el logro de los desempeños y competencias comunes para avanzar al siguiente ciclo. Los propósitos de los períodos

académicos son disminuir la dispersión del conocimiento; mejorar su pertinencia y articulación; mejorar los niveles de motivación y el interés por cada una de las áreas o proyectos. Así como desarrollar las actividades de nivelación de los aprendizajes de los estudiantes (ibíd.).

Un ciclo educativo es una unidad curricular compuesta de períodos académicos articulados entre sí que permite hacer un seguimiento sistemático a los desempeños, desarrollo de competencias y aprendizajes de los estudiantes que le facilitan el alcance de la base común de aprendizaje en cada período y al final del ciclo (ibíd.).

Ciclo Uno

El ciclo uno, cubre los grados de transición, primero y segundo. Los estudiantes de transición se encuentran en edades comprendidas entre los 5 y 6 años, lo cual significa una oportunidad y una gran responsabilidad para quienes están comprometidos en su educación. Así mismo, por ser este ciclo el básico en la adquisición, uso y desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura demanda del uso de estrategias pedagógicas novedosas que colaboren en una formación de calidad.

El ciclo uno cubre a la población de niños y niñas entre los 5 y 8 años y hace énfasis en la infancia y en la construcción de sujeto. La educación, el aprendizaje y la enseñanza están encaminados a fortalecer el proceso de desarrollo, caracterizado por la estimulación y la exploración de nuevos conocimientos (SED, 2008).

En esta etapa de vida los niños y las niñas presentan un acentuado desarrollo de los procesos de representación. Realizan actividades cognitivas como clasificar y establecer relaciones entre los objetos y entre lugares y sucesos (Ministerio de Educación Nacional – MEN- 2006, SED, 2008).

Los docentes de este ciclo deben ser capaces de colaborarle a los niños y niñas a descubrir sus intereses hacia determinadas cosas, a fascinarse con nuevos descubrimientos y a sorprenderse ante diferentes hechos (ibíd.).

El aprendizaje se construye fundamentalmente a partir de la experimentación. Al finalizar el ciclo los niños comienzan a ser más reflexivos, se forman desde la experiencia, la asociación y la clasificación. Aprenden fácilmente cuando las actividades despiertan su interés o cuando ellos mismos proponen temas hechos (Ministerio de Educación Nacional – MEN- 2006, SED, 2008).

Los aprendizajes del ciclo deben asegurar espacios para el reconocimiento y la afirmación del niño y la niña, que establezcan conciencia de su yo personal y de su propio cuerpo como condición indispensable para sentar las bases de su autonomía.

Ciclo Dos

El ciclo dos hace énfasis en el cuerpo, la creatividad y la cultura. Cubre los grados tercero y cuarto, en donde los estudiantes cuentan con edades comprendidas entre los 8 y 10 años.

Los niños de estas edades centran su actividad académica en las relaciones y los afectos; encuentran que lo valioso de la escuela es la relación con sus compañeros, amigos y profesores, dando más valor a la amistad y al reconocimiento del otro (SED, 2008).

El segundo ciclo favorece en los niños y niñas nuevas experiencias, permitiendo espacios de reconocimiento y afianzamiento de la identidad, con lo cual hará de la cotidianidad escolar un espacio de vida sin angustia, les permitirá recobrar el encanto por los saberes y la permanencia en el colegio. A través de las actividades académicas les posibilitará ser sujetos activos en su proceso de formación por medio de estrategias de autoevaluación que les ayude a reconocerse y autoafirmarse (ibíd.).

Para los ciclos uno y dos, los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo posible, deben estar orientados a propiciar el descubrimiento de las relaciones entre los objetos y los fenómenos que surgen mediante la interacción concreta con los objetos. Así mismo, se deberá facilitar la experimentación mediante la

cual realizan modificaciones en sus nociones y conceptos previos, especialmente de cantidad, espacio y tiempo.

Así mismo, se ha observado que existe una relación directa entre el grado de dificultad que presenta el niño al acceder a la lectura y la escritura, y el grado de afectación que haya tenido en la parte afectiva; esto es, a mayor afectación afectiva, mayor afectación en la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura y mayores probabilidades de que exista un Problema de aprendizaje considerado como grave.

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. Complementando la aplicación del material didáctico que se ha construido, se propone la elaboración de un software basado en los principios que orientan el método.

En las etapas de adquisición y uso de la lectura y la escritura, el afecto se articula con la cognición para dar sentido, asociar, relacionar los conocimientos, las experiencias, las sensaciones y las emociones con los códigos. En la etapa del desarrollo, son las oportunidades y la exposición a condiciones adecuadas, las que permiten desarrollar estas dos habilidades (Molano 2010, 2012 y 2013).

Métodos de lectura y escritura

El cómo se aborda la enseñanza de la lectura y la escritura es fundamental para que los niños, niñas y jóvenes alcancen el éxito en dos de las áreas que son pilares, no solo para la adquisición de todas las demás asignaturas, sino para el desempeño en la vida en general. De su abordaje depende también el éxito o el fracaso a nivel académico, social y laboral que pueda tener una persona, afectando de manera directa, la economía de un país. Por ello es fundamental trabajar sobre métodos que permitan asegurar que el niño, niña o joven no fracasará al intentar acceder a su aprendizaje. A través de la historia de la educación, son muchos los métodos que han sido

utilizados para abordar la lectura y la escritura. Sin embargo, en los momentos actuales es útil replantearnos si estos son los más adecuados.

Para autores como Rosano (2011), los métodos de abordaje de la lectura y escritura se pueden clasificar en métodos de proceso sintético, que agrupa los métodos alfabéticos, grafemáticos; fonéticos y silábicos. Los métodos de proceso analítico y los métodos de proceso combinado, mixto, mitigado.

Sobre los primeros, no se hará mayor exposición, por considerar que sólo deben ser utilizados como métodos complementarios, más no como métodos iniciales en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los métodos que tienen mayor coincidencia con el propuesto en esta investigación, son los llamados métodos analíticos. Uno de estos métodos es el Global, que fue construido, según autores como Rosano (2011), por Decroly, pedagogo que basa su método en los trabajos que realizó con población con discapacidad intelectual (retardo mental). Su método se basa en considerar que se debe partir de las necesidades del niño para abrirse a problemas cada vez más amplios de la vida y el trabajo, indica que para incentivar el estudio, se deben crear centros de interés en actividades que concentren la atención de los niños, así como orientar la enseñanza en el desarrollo integral de todas las aptitudes (Londoño, 2001).

El método global puro descrito por Bellenger (1979) difiere algo de lo que se entiende más comúnmente como método global. En el método global puro las partes son eventualmente analizadas de forma completa. Bellenger identifica cinco etapas en la lectura en el método global puro. 1) Se introducen símbolos con el uso de gestos, dibujos y modelos para animar a los niños a querer comunicarse a través de la lectura y escritura. 2) Se les presentan a los alumnos frases escritas que miran y pronuncian al mismo tiempo. 3) A partir de un conjunto base de frases aprendidas, se identifican palabras individuales. 4) En esta etapa los alumnos analizan más a fondo las partes de las frases y palabras y empiezan a categorizar prefijos, raíces, y sufijos para poder sustituir palabras y formar nuevas palabras. 5) En el paso final, analizan la parte más

pequeña del texto, la letra, y trabajan en la ortografía y las reglas de formación de palabras y oraciones

Método afectivo cognitivo para el aprendizaje –MACPA-

Desde la formación del ser humano se inicia un mundo de asociaciones/relaciones que favorecen que se vaya accediendo al aprendizaje; así, el método MACPA surge por una necesidad de atender a la población que presenta problemas de aprendizaje cuando se observó que no existía un método que realmente respondiera solucionando el problema. Cuando hablamos de Problemas de Aprendizaje, hablamos de que es necesario buscar una herramienta que los solucione. Esa herramienta necesariamente debe ser un método porque garantiza que se realice el procedimiento más adecuado para alcanzar un fin. En este caso, el fin es solucionar la situación problema que impide que un niño, niña o joven no puedan aprender.

Durante la aplicación del método, diseñado para los estudiantes con problemas de aprendizaje, se observó que podía ser utilizado para que los estudiantes aprendieran a leer y a escribir. Este hallazgo, permitió observar que en este momento, seguir utilizando los métodos tradicionales, era permanecer en el Medioevo.

A partir de lo anterior, el método MACPA parte de un principio y es el de que los niños acceden al conocimiento a partir de elaboraciones mentales que van realizando a medida que son expuestos a un campo de experiencias que le permita reconocer, recordar, prestar atención a las condiciones cambiantes del ambiente y desde luego aprender.

En el desarrollo del método, es fundamental la parte del concepto. Todos los niños desde muy temprana edad, comienzan a formar conceptos. Así, un niño de cinco años, al ver un teléfono de cualquier modelo, puede indicar que es un celular porque ha establecido cuáles son las características y lo generaliza, formando lo que es el concepto.

Avanza en establecer que desde el campo de experiencia de los niños, existen palabras/conceptos que pueden incidir en su aprendizaje como desencadenantes, inhibidores o neutros.

Respecto a las palabras/conceptos, se pudo establecer que los niños afianzan el conocimiento a partir del “uso” de lo que tienen a su alrededor; de esta manera, independientemente de la casa en la cual vivan, entenderán que casa es para vivir, resguardarse del frío y de la lluvia, en donde viven con su familia, encuentran una cama, comida, etc. También es un lugar en donde existe una cocina, un baño y por lo menos una habitación, así las comodidades no sean iguales en todos los sectores sociales.

Una vez los niños pueden hacer la asociación/relación de conceptos con palabras, inician la construcción de frases, oraciones, párrafos y textos que tienen una intención comunicativa. Esto deja al margen inicialmente, el abordaje de las vocales y de las consonantes porque aunque son los elementos constitutivos de las palabras, que permiten, según su orden, formar correctamente las palabras, no tiene ninguna relación con la realidad. Y esto es precisamente lo que hace diferente desde un comienzo, el método MACPA.

Las vocales y las consonantes sólo se abordan cuando los niños han comprendido la utilidad de la lectura y de la escritura. Esto precisamente es lo que hace que el método facilite la comprensión y les sea más fácil a los estudiantes producir textos con sentido.

El Método Afectivo Cognitivo –MACPA-, parte de que todos los niños y niñas si han estado expuestos a condiciones ambientales adecuadas, podrán acceder a la lectura y la escritura. La manera más adecuada que se encontró es que cuando existen palabras/conceptos es cuando existe sólo le es posible aprender a leer y a escribir a los niños y niñas que han estado expuestos a condiciones ambientales que favorezcan la asociación/relación entre los conceptos/palabras aunque se parte de que existen palabras/conceptos desencadenantes, neutros e inhibidores; veamos:

Parte del principio que los niños y niñas aprenden a leer y a escribir cuando tienen un referente conocido; es decir, han estado expuestos a

situaciones que favorezcan que puedan relacionar el concepto, imagen y/o idea que tengan sobre algo. Así, por ejemplo, cuando se le pide a un niño de cinco años que dibuje una casa, realiza un dibujo similar al que aparece a continuación. Se sabe que un niño relaciona rápidamente el concepto casa con familia, calor, seguridad, hogar, cuidado, comida caliente, mamá, papá, perro, ambiente conocido, etc. Casa también es puertas, ventanas, ladrillos, vidrios, etc. Pero también es cocina, sala, habitación, etc. De esta manera, a los niños les queda “fácil” relacionar el concepto de casa con la palabra “casa”



Figura 1. Relación entre concepto, lectura y escritura según el MACPA.

Posteriormente, pueden avanzar y agregar elementos constitutivos a una frase/oración como “la casa es bonita”. Estos elementos son agregados de manera natural por los niños.

Así, los niños van incorporando elementos que le son de fácil referenciación y la lectura y la escritura les resulta un “placer”.

El MACPA se asocia a la manera como aprendemos. Para poder aprender, necesitamos de los dispositivos básicos del aprendizaje: Atención, percepción, memoria y motivación. La motivación se encuentra asociada al afecto. Todos aprendemos de una manera más agradable si tenemos empatía con nuestro interlocutor.

El problema está en considerar que todos aprendemos a leer y escribir de la misma manera. Si las cosas fueran así de simples, no existirían las dificultades

de aprendizaje y se estaría desconociendo la manera como aprendemos los seres humanos. Así mismo,

En la era de los avances digitales, en donde niños, jóvenes y adultos aprenden a manejar un computador con pantalla “touch” que hace que a través de un solo toque se interactúe con el computador, sin recibir “reproches” o llamados de atención.

Lo que se ha venido avanzando en ciencia y tecnología, no parece estar a la par. Estamos en el siglo XXI, pero aún se continúa enseñando la lectura y la escritura como hace varias décadas. La formación de estudiantes responsables, capaces de responder a las exigencias que el avance en la ciencia, la tecnología, la sociedad y la vida les hace, reta a la búsqueda de estrategias pedagógicas desde la investigación. Acciones concretas como el diseño, desarrollo e implementación de un software basado en los principios del Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje –MACPA- que orienten otra manera de enseñar a leer y a escribir.

El acompañamiento y el actuar afectuoso cuando un niño o niña evidencia dificultades en la lectura o la escritura, da la oportunidad de ser maestros, a partir de las múltiples invitaciones a transformar las prácticas pedagógicas, por el uso de las herramientas pedagógicas que colaboren en hacer de nuestros estudiantes mejores personas.

La adquisición, uso y desarrollo de la lectura y de la escritura requieren tanto del afecto como de la cognición para su desarrollo. A partir de estos referentes se construyó, el que se denominó “Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje” – MACPA-, el cual se constituye en un método alternativo para enseñar a leer y a escribir a aquellos niños, niñas y jóvenes que por diversos motivos no pudieron realizarlo en el momento inicial de exposición a la vida escolar o a su aprendizaje. El método, está cimentado tanto en las características fundamentales de estos niños, como en las diversas situaciones afectivas y emocionales que están presentes en sus historias de vida para seleccionar los diferentes aspectos y referentes que acompañan las fichas guías del material didáctico que lo sustenta (Molano 2010, 2012, 2013).

En la construcción del método y de la cartilla, fueron tenidos en cuenta los denominados cuatro pilares del aprendizaje que son: a) dispositivos básicos del aprendizaje (atención, memoria, sensopercepción y motivación), b) las funciones cerebrales superiores (lenguaje, gnosis y praxias), c) la actividad nerviosa superior (inhibición y excitación) y, c) el equilibrio afectivo emocional (Quintanar, Eslava, Azcoaga, Mejía, Rosas y Cols. 2008); sin embargo, se hizo énfasis en los aspectos cognitivo y afectivo para su elaboración.

El principio que se encuentra presente tanto en el método como en la cartilla, es que si se hace uso del afecto como mediador y vehículo de las diferentes estrategias, los niños y niñas avanzarán de manera relevante hasta superar la dificultad en el aprendizaje de la lectura y/o de la escritura.

El Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje –MACPA- fue construido, inicialmente, a partir de las dificultades que evidenciaba un grupo de niños y niñas que no podían acceder a la lectura y la escritura a pesar de evidenciar una inteligencia normal. A través del uso, fue posible establecer que podía ser utilizado como un método para enseñar a leer y escribir. Con estos considerandos y con el camino que fueron señalando más de 50 niños, niñas y jóvenes con los cuales, en la primera fase, fueron validando una a una las diferentes fichas-guías, se dio inicio a la construcción del método que tuvo en cuenta lo siguiente:

1. El método MACPA rompe esquemas frente a los métodos tradicionales de abordaje de la lectura y la escritura. Se aparta de la enseñanza de los grupos consonánticos y de las vocales como elementos iniciales en la enseñanza de la lectura y la escritura (Molano 2010, 2012, 2013).

2. El método “MACPA”, está constituido por fichas-guías, que utilizan como referentes de motivación, animales, objetos y/o situaciones que fueron seleccionadas, luego de la observación que hizo la autora durante tres años continuos de intervención con niños y niñas que presentaban Problemas de Aprendizaje.

3. Durante la construcción del método, se encontró que existen palabras que encierran un alto grado de afecto en los niños, generándoles diferentes

respuestas que van desde la inhibición, la activación o inclusive actúan como estímulos neutros; ello es, no representan ni una carga afectiva positiva, ni una carga afectiva negativa.

De esta manera, como se puede observar en el material didáctico que se ha construido, en las primeras fichas-guías, se utilizan dibujos y palabras como “casa” que pueden ser consideradas como estímulos neutros, así como dibujos y palabras como “carro”, “perro” o “mariposa”, pero que se constituyen en palabras que actúan como estímulos desencadenantes. Se evita la utilización de palabras como “mamá” o “papá”, porque se observó en muchos de los niños reacciones emocionales negativas, que produjeron inhibición al realizar la lectura y la escritura.

4. Inicialmente el método fue construido teniendo en cuenta las características de los estudiantes que han sido “rotulados” como que presentan un problema de aprendizaje; sin embargo, a través del uso, se observó que podía ser utilizado como un método de enseñanza de la lectura y la escritura. Esto explica el por qué en ocasiones se habla sobre los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

5. El grupo de estudiantes que presentan problemas de aprendizaje se enfrentan continuamente a la frustración y el rechazo, tanto del adulto como de sus mismos compañeros, porque no aprenden de la misma manera. Partiendo de esta realidad, cada una de las fichas - guías fue construida evitando al máximo hacer caer al niño o a la niña en errores, conduciéndolo en el aprendizaje con niveles altos de motivación e interés.

6. En todo el material didáctico que sustenta el método, se acude a la observación, en lo posible de elementos que estén fácilmente en contacto con el niño y niña, como principal herramienta para que vayan accediendo al conocimiento, apoyándose fundamentalmente en láminas; esto explica el por qué de ellas en cada una de las guías.

7. Las fichas- guías han sido construidas basándose en los principios de la pedagogía activa; sin embargo, la secuencia en su presentación y elaboración obedece a la observación que la autora del método ha hecho sobre

la motivación y el interés que presentan los niños en los diferentes temas que van aprendiendo. Ello explica su presentación que se realiza con dificultad creciente respecto a los conocimientos que deben ir adquiriendo los niños.

8. Como se puede observar, en la primera ficha-guía, se acude a objetos que son fácilmente reconocidos por los niños, generando en la mayoría de ellos reacciones afectivas positivas.

9. En cada una de las fichas - guías 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.

10. Las fichas - guías van graduadas por orden de complejidad, de allí que puedan ser utilizadas para los niños que se encuentran en los grados primeros, segundos o terceros.

11. Las fichas-guías desarrollan 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.

12. Cada ficha-guía evita estar saturada de estímulos visuales, porque se ha encontrado que la mayoría de estos niños tiene dificultades de figura-fondo.

13. A través del método, el niño realiza ejercicios de recortar, encajar, asociar, construir frases, oraciones, párrafos e historias que van surgiendo con espontaneidad de los mismos niños.

14. El tiempo de cada una de las sesiones en lo posible no deberá superar las dos horas.

15. 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.

16. 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.

17. Por último, recuerde que el grupo de estudiantes con Problemas de Aprendizaje no eligieron esta condición. Por lo tanto, requiere de todo el apoyo y comprensión que podamos darle para que salga adelante. Entre esos apoyos están, además de los expuestos, el evitar al máximo utilizar frases descalificadoras como “yo ya te había indicado”, “es que no pones cuidado”, “tú no quieres aprender”, “le tengo que decir a tú mamá que no quieres aprender”, “¿por qué los demás niños si aprenden y tú no?”, “si yo le enseñé a tus hermanos y todos aprendieron a leer”, etc. etc.

18. A partir del método MACPA se han elaborado tres cartillas denominadas: a) “Mi mascota Mac”, la cual se utiliza para niños, niñas y jóvenes con extraedad escolar y alta repitencia escolar, b) “Mi mascota Mac me acompaña a leer y a escribir” fue diseñada para prevenir o intervenir de manera oportuna aquellos estudiantes que no adquieren al mismo ritmo que sus compañeros de grado primero o segundo la lectura y la escritura y c) “Mi mascota Mac me ayuda a comprender” cierra el proceso para los dos grupos anteriores (Molano 2010,2012, 2013).

En la construcción del método se tuvo en cuenta el conocimiento de la historia del niño en sus aspectos de desarrollo, de experiencias vividas, de las relaciones familiares y académicas. También incorporó la afectividad, tomada desde dos referentes diferentes como son:

a) El afecto que despliega el maestro hacia los niños, que surge como consecuencia de la comprensión que va teniendo del “limbo cognitivo” por el que transitan los niños con esta condición y,

b) El vínculo afectivo/emocional que evoca o va desarrollando el niño o la niña a partir del conocimiento que tiene o que va incorporando de los diferentes aspectos, situaciones, objetos y personas con las cuales se ha relacionado o se

relacionará a medida que va accediendo a las 45 fichas-guías que trae el método.

A partir del éxito que ha tenido en método en el aprendizaje de la lectura y la escritura, se está en la construcción de un software que se base en los principios antes descritos.

Aunque en principio leer y escribir deberían estar mediados únicamente por la razón, la emoción, pero especialmente el afecto, ingresan para darles sentido, asumiendo un protagonismo que se irá explicando a través del texto. Es más, el protagonismo que asume la afectividad en la consolidación de estos procesos, se ve reflejado en su adquisición, uso y desarrollo (Molano 2009, 2010 y 2012).

a) La Adquisición.

En la etapa de adquisición, el afecto se articula con la cognición para dar sentido, asociar, relacionar los conocimientos, las experiencias, las sensaciones y las emociones con los códigos. El vínculo que se haya adquirido con la mamá o con la persona encargada de la crianza, va a incidir de manera importante para que este proceso se fortalezca o no. Aunque la experiencia y la exposición al medio son muy importantes, lo es más aún el afecto, porque actúa como desencadenante en la consolidación de los conocimientos. Así mismo opera como mediador para facilitar la asociación que se debe establecer como parte del proceso.

El tiempo en que se presenta la adquisición comprende desde el vientre materno hasta los cuatro o cinco años. Esto explicaría la vulnerabilidad que existe en muchos niños y niñas que entran en un limbo cognitivo como consecuencia de una situación afectiva/ emocional que interrumpe la armonía que se genera desde el vientre materno. Si un niño o niña, han estado expuestos a situaciones afectivas adecuadas desde la concepción, han sido amados, sus padres o personas encargadas de su crianza han estado pendientes de atenderlos en sus necesidades, pero entre los cuatro o cinco

años surge una situación que los desestabiliza, habrá una situación de desbalance que frenará el proceso de adquisición de la lectura y la escritura (Molano 2009, 2012, 2013).

En esta etapa se encuentra el niño o niña formando y fortaleciendo los conceptos que serán los cimientos de las asociaciones para que se produzca la escritura. Ésta, al ser un proceso cognitivo complejo, demanda del conocimiento para su consolidación.

b) El Uso.

En la etapa del uso, el afecto también actúa como factor fundamental para que se consolide el proceso, pero si ha estado presente de manera importante en la primera etapa, no tendrá tanto protagonismo como el método que se utilice en la enseñanza formal de la lectura y la escritura.

Durante este periodo, es fundamental exponer a los niños y niñas para que adquieran las bases sólidas de la pragmática del lenguaje.

c) El Desarrollo.

Para desarrollar una habilidad es fundamental la experiencia. La enseñanza y el favorecer condiciones y oportunidades que permitan ir incrementando los niveles de producción escrita, hace que nos volvamos buenos escritores. Como en la etapa del desarrollo es fundamental la experiencia se hace necesario realizar sesiones en donde se tengan en cuenta dos principios esenciales: las aproximaciones sucesivas con dificultad creciente.

La mediación tecnológica

El impacto que ha tenido el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacia finales del siglo XX, se han posicionado en la vida social, cultural y educativa; sin embargo, ello no garantiza que se formen lectores y escritores competentes (MEN, 2011); por ello, nada más responsable que diseñar y validar una mediación tecnológica que articule un método como el MACPA con la tecnología.

Como lo menciona Martín-Barbero (2009), las nuevas generaciones

imponen nuevos retos respecto a la articulación entre tecnología y la relación entre la lectura y la escritura.

La tecnología surge como un complemento entre la familia y la escuela para facilitar la adquisición de conocimientos fundamentales en la vida de los estudiantes como son la lectura y la escritura. La escuela debe “ponerse al día” y “modernizarse”, adaptándose al uso de la tecnología como “ayuda didáctica”; sólo así se avanzará (Martín-Barbero, 2009).

El uso de las mediaciones tecnológicas en la educación ha venido incursionando de manera acelerada en el aula de clase. Su incorporación en las prácticas docentes, colabora en la construcción de aprendizajes significativos; ubicándose como articulador entre lo que se quiere enseñar y lo que se necesita que se aprenda.

Las nuevas tecnologías pueden utilizarse como soporte de la enseñanza y del aprendizaje (Álvarez, 2012), la tecnología es a la vez instrumento y contexto, por cuanto modifica nuestros comportamientos cotidianos.

Procesadores de texto

Permiten componer textos (Informes, periódicos, monografías, libros, y documentos en general) con un gran calidad de presentación (similar a los escritos hechos por una imprenta). Por lo general, su utilización implica tres procesos diferenciados: introducción del texto, edición del texto, y dar formato al texto. Con la **introducción del texto**, la información tecleada se almacena. El usuario incluye, embebidos en el texto, caracteres de control especiales para realizar funciones tales como subrayar, escribir palabras en negrita, adentrar párrafos, cambiar el juego de caracteres, etc. En cualquier momento, el usuario puede realizar una **edición del texto**, corrigiéndolo o modificándolo. El **formato del texto** ajusta o define parámetros tales como: amplitud de márgenes, alineación o no de las palabras a la derecha, numeración automática de páginas a partir de un número dado, y tamaño de la letra. La edición y el formato se pueden efectuar seleccionando parámetros o funciones presentados

en forma de iconos en **barras de herramientas** o en **menús**. Una vez impreso el texto, puede volverse a reproducir el número de veces que se desee, así como editarse y mejorarse su formato, todo ello sin necesidad de volver a teclear el texto original, cosa que no puede hacerse con una máquina de escribir convencional. El editor dispone de órdenes tales como cambiar una palabra por otra en todo un texto. Así, por ejemplo, podríamos dar la orden de cambiar la palabra <computador> por <ordenador> y automáticamente se cambiaría la primera palabra por la segunda en todos los sitios en que apareciese en el documento. También los procesadores de texto incluyen diccionarios, en diversas lenguas, que pueden ir corrigiendo automáticamente la grafía del texto que se va grabando, o con los que se pueden obtener sinónimos de las palabras. Ejemplos de procesadores de texto son Microsoft Word y Corel WordPerfect. Existen editores de texto más perfeccionados que se denominan **programas de edición electrónica**, que permiten confeccionar y componer periódicos, revistas, etc. Ejemplos de estos programas, que son de gran utilidad en las empresas de artes gráficas y editoriales, son Adobe FrameMarker, Aldus PageMarker y QuarkXpress (Prieto, 2002).

Programas de presentación

Son programas similares a los procesadores de texto que facilitan al usuario desarrollar imágenes similares a diapositivas y transparencias para realizar presentaciones vistosas y atractivas para conferencias, clases, introducción de nuevos productos, etc. Un ejemplo es el programa Microsoft PowerPoint.

Programas para gráficas y dibujos

Se incluyen paquetes o programas de (entre paréntesis se incluyen ejemplos de paquetes comerciales):

- Rutinas gráficas (por ejemplo GKS).
- Programas de dibujo (Visio, Windowspaint, Corel Wordperfect, Microsoft Word).

- Programas de diseño con ayuda de computador (CAD) (Autodesk's AutoCAD, AutoCAD LT, drafix, CADKEY).
- Pintura (PaintShop Pro, Adobe SuperPaint, Fractal Design Painter).
- Manipulación de fotografías (Adobe Photoshop, Corel Photo Paint, Micrografix, Picture Publisher).
- Modelado tridimensional (3-D Studio Max, Electric image, SoftImage).
- Animación y efectos especiales (3-D Studio Max, LigthWave 3D, Electric Image, SoftImage, Kinetix`, Character Studio, Alias/WaveFront`s Power Animator).

Visualizadores y Navegadores de Internet

Son programas que sirven para visualizar y acceder a paginas web, ejemplos de estos programas son Microsoft Internet Explorer, Netscape Navigator y Mosaic NCSA.

Aplicaciones para comunicaciones

Prieto (2002), indica que estas aplicaciones suelen incluir protocolos de comunicaciones así como programas emuladores de terminales, y permite al computador conectarse en una red como terminal de otra transferir archivos, etc.

Existe una gran cantidad de paquetes comerciales que incluyen de forma integrada la mayoría de las aplicaciones citadas, que se suelen denominar paquetes integrados de ofimática o de oficina electrónica, aunque el ámbito de uso de los mismos supera con creces el campo de la gestión administrativa. Ejemplos de paquetes integrados son: Microsoft Office, Corel PerfectOffice y Lotus Smart Suite. La denominación paquete o Software Integrado hace referencia a lo siguiente:

- a) Las distintas aplicaciones o utilidades se diseñan con un objeto y filosofía de utilización común. Existe una cooperación entre los distintos módulos para conseguir un fin compartido.

b) Los archivos creados por cualquiera de las aplicaciones pueden ser utilizados por las demás. Es decir, existe una compatibilidad de información de una aplicación a otra.

c) Dentro de una aplicación se puede llamar a otra, de forma que unas puedan auxiliar a las demás. Así, por ejemplo, un software integrado de oficina electrónica permite operaciones tales como:

1. Representar directamente en un histograma la información de una columna de una hoja electrónica.

2. Utilizar el procesador de texto para componer un mensaje para el correo electrónico, o para editar un campo de la hoja electrónica.

3. Combinar un texto generado con el procesador de textos con un archivo creado por el sistema de gestión de archivos para generar directamente cartas personalizadas.

Conviene hacer notar que la clasificación anterior es difusa, en el sentido que a veces es difícil incluir un programa dado en una de las tres categorías definidas. Además, poco a poco tienden a incrementar las funciones del sistema operativo.

Capítulo II

Metodología

2.1 Tipo y diseño de Investigación

La investigación se desarrollará en dos grandes etapas, cada una con una duración de 10 meses y con un abordaje específico desde lo metodológico.

Para la primera etapa, se hará uso del desarrollo tecnológico respecto al diseño y desarrollo de la mediación tecnológica en el software Construct 2, así mismo se avanzará en la construcción del Marco Teórico.

En la segunda etapa y teniendo en cuenta la fuente de los datos y el tipo de aproximación que se efectuará a través de la investigación, se trata de un estudio empírico que según sus fines es de carácter aplicado (Alvarado, Gaitán, Rojas, Sandoval, Vasco y Vasco, 1995).

Respecto al nivel de profundidad o de carácter específico, se trata de un estudio preexperimental O X O (Campbell y Stanley, 1982).

Con relación al diseño, se trata de un estudio preprueba, posprueba.

2.2 Población Participante

La investigación se realizará con los grupos de niños, niñas y jóvenes de los ciclos I y II del Colegio Distrital Alemania Solidaria que hayan sido reportados por sus docentes por evidenciar dificultades en la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura. El grupo máximo con el cual se trabajará será de 25 estudiantes.

Capítulo III

Aplicación y Desarrollo

Esta investigación se está pensada para ser desarrollada en 5 fases, sin tener en cuenta la construcción teórica que la enmarca:

Primera fase: Diseño y desarrollo de la mediación tecnológica y construcción del referente teórico. Tendrá una duración de diez meses.

Segunda fase: Aplicación de preprueba.

Tercera fase: Implementación del Software

Cuarta fase: Resultados posprueba:

PRIMERA FASE

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA

La metodología de desarrollo de la mediación tecnológica está basada en el método MACPA, Molano (2009). Se asume desde el modelo propuesto por Edupmedia (2008), (figura 1) el cual se fundamenta en el sistema de competencias, e integra cinco fases, diseño educativo, diseño multimedia, diseño computacional, producción y aplicación, desde las cuales se abordan los objetivos específicos que permiten dar cuenta del objetivo general en el diseño de una mediación tecnológica basada en el método MACPA

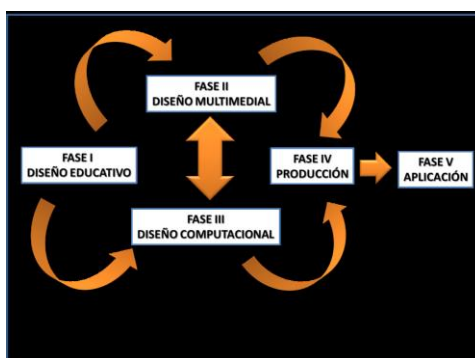


Figura 1

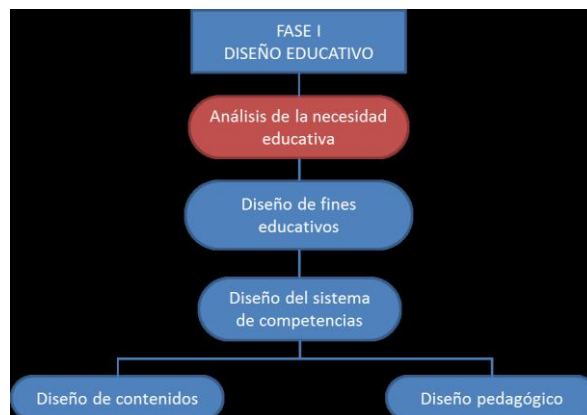
Cada fase del modelo se permite el abordaje desde las perspectivas de diseño y aplicación de los conceptos fundamentales del método MACPA: en la

Fase I se hizo el estudio de los factores educativos que sustentarán el diseño del software, es aquí donde la conceptualización y el uso de los referentes que sustentan la propuestas aparecen con mayor plenitud.

La Fase II, se retomó los aspectos de la fase anterior para llevarlos en el plano diseño, es aquí donde los escenarios cobran vida, sustentados en los referentes anteriormente mencionados. En la Fase III tiene que ver con aspectos de programación, planteando las posibles rutas de navegación y con ellas la solides en aspectos comunicativos con los usuarios.

En la Fase IV se desarrollaron y ensamblaron los componentes del software, finalmente en la Fase V se utilizará el software en el aula de clases, evaluando su pertinencia e impacto.

Fase I Diseño Educativo



Análisis de la necesidad educativa:

Se presentan como necesidades educativas de primer orden a la luz del diseño de una mediación tecnológica basada en el método MACPA, Molano (2009) los siguientes elementos

1. Leer, hablar y escribir como las herramientas más importantes para la vida.
2. Relación entre el grado, la edad y la condición social - indican que en las escuelas de mayor vulnerabilidad social, los estudiantes de nueve años

ubicados en los grados 3º y 4º de primaria no dominan la convencionalidad de la escritura y muestran grandes dificultades para comprender textos escritos (Secretaría de Educación –SED- 2008)

3. Plan Sectorial de Educación 2008-2012 donde señala - leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo

4. En los ciclos uno y dos, los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo posible, deben estar orientados a propiciar el descubrimiento de las relaciones entre los objetos y los fenómenos que surgen mediante la interacción concreta con los objetos

Diseño de fines educativos

El fin educativo se visualiza como el “Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje” – MACPA-, como método alternativo para enseñar a leer y a escribir a aquellos niños, niñas y jóvenes que por diversos motivos no pudieron realizarlo en el momento inicial de exposición a la vida escolar o a su aprendizaje.

Diseño del sistema de competencias

El “Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje” – MACPA-, sustentado en cuatro pilares del aprendizaje y sobre el cual se elabora el sistema de competencias:

- a) dispositivos básicos del aprendizaje (atención, memoria, sensopercepción y motivación),
- b) las funciones cerebrales superiores(lenguaje, gnosias y praxias),
- c) la actividad nerviosa superior (inhibición y excitación)
- d) el equilibrio afectivo emocional (Quintanar, Eslava, Azcoaga, Mejía, Rosas y Cols. 2.008); sin embargo, se hizo énfasis en los aspectos cognitivo y afectivo para su elaboración

Diseño de contenidos

- 1. Nivel Literal - apegarse al texto.
- 2. Nivel inferencial - establecer relaciones que van más allá de lo leído
- 3. Nivel intertextual - conecta con ideas de otros textos

Diseño pedagógico

Hacer uso del afecto como mediador y vehículo de las diferentes estrategias para que los niños, niñas y jóvenes avancen de manera relevante hasta superar la dificultad en el aprendizaje de la lectura y/o de la escritura.

Fichas-guías, que utilizan como referentes de motivación, animales, objetos y/o situaciones que fueron seleccionadas, luego de la observación que hizo la autora durante tres años continuos de intervención con niños y niñas que presentaban Problemas de Aprendizaje.

El uso de los fundamentos de la pedagogía activa; sin embargo, la secuencia en su presentación y elaboración obedece a la observación que la autora del método ha hecho sobre la motivación y el interés que presentan los niños en los diferentes temas que van aprendiendo. Ello explica su presentación que se realiza con dificultad creciente respecto a los conocimientos que deben ir adquiriendo los niños

Fase II Diseño Multimedial

Se realizó la planificación del proceso de producción, desde el cual se realizaron las siguientes actividades

1. Se utilizaron las cartillas como base de las actividades a digitalizar.
2. Se evaluaron cada una de las actividades para dar paso al siguiente nivel.
3. Se acude a actividades en pareja en donde un niño(a) asume el rol de guía
4. Se realiza la socialización del trabajo, en donde se expone lo hecho por otro.
5. Se utilizan actividades grupales que involucren el núcleo familiar

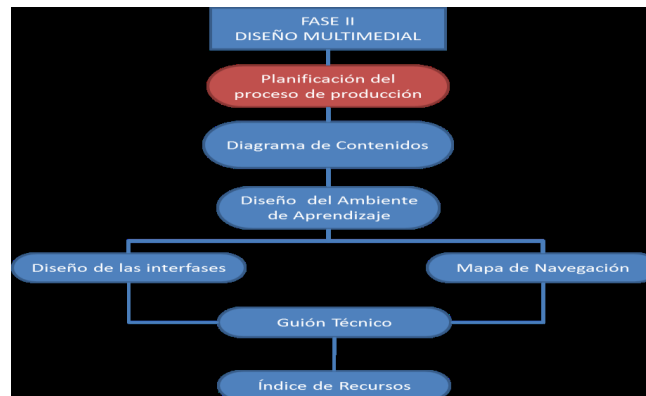


Diagrama de Contenidos

Desde el cual se toman dos insumos para su construcción, las cartillas y las contribuciones del grupo investigador

Cartillas

Contenidos representativos para el estudiante

Contenidos representativos para el proceso de lecto escritura

Grupo Investigador

Creación de las pruebas que determinarán el paso de niveles

Creación de actividades de socialización con Compañeros - Familia

Capítulo III

RESULTADOS

Para validar el software como herramienta de fácil manejo para el grupo de niños de los grados primero a cuarto, de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, se realizó el pilotaje. Su propósito era establecer el nivel de aceptación, manejo, confianza, tiempo de ejecución y/o agrado por parte de 36 estudiantes distribuidos en tres grupos: El grupo de estudiantes de discapacidad intelectual (DI), el de problemas de aprendizaje (Paz) y el grupo de estudiantes que no había evidenciado ninguna dificultad (SD). Se debe enfatizar que una de las intenciones más importantes al realizar el pilotaje, fue mirar el grado de aceptación de lo que hasta el momento se había avanzado en el desarrollo del software; ello explica que no se manejen grupos equilibrados respecto al grado que cursan los estudiantes.

La selección de los grupos se realizó de manera aleatoria pero balanceando los grupos en el número de estudiantes participantes, cada uno de 16 estudiantes.

El grupo de problemas de aprendizaje, estaba constituido por 16 estudiantes de los cuales cinco (5), es decir el 31%, eran niños y once (11), es decir el 69%, eran niñas (Ver tabla N° 1).

Género	frecuencia	Porcentaje
Hombres	5	31%
Mujeres	11	69%
Totales	16	100%

Tabla N° 1. Distribución según género de la población con problemas de aprendizaje que intervino en el pilotaje.

En la tabla N° 2 se puede observar que de los 16 estudiantes con problemas de aprendizaje que participaron, seis, es decir el 38%, pertenece al grado primero y el 32%, es decir 5 de ellos, pertenecen a los grados terceros y cuartos.

Grado	frecuencia	Porcentaje
Primero	4	25%
Segundo	7	44%
Tercero	1	6%
Cuarto	4	25%
Total	16	100%

Tabla N° 2. Distribución según grado de la población con problemas de aprendizaje que intervino en el pilotaje.

Con relación a las edades, estaban comprendidas entre los 8 y 13 años, siendo el promedio de 10 años, 1 mes (Ver tabla 3).

Respecto al tiempo de ejecución, el menor tiempo empleado fue de 1 (un) minuto, 30 segundos y el mayor fue de 10 minutos 19 segundos, siendo el promedio de cuatro (4) minutos, treinta y dos (28) segundos. Es importante señalar que el menor tiempo lo empleo un niño, mientras que el mayor tiempo fue el de una niña (Ver tabla N°3).

N°	Problemas de Aprendizaje		Tiempo de ejecución	
	Niño	Niña	Minutos	Segundos
1	1		2	53
2		1	6	36
3		1	10	19
4	1		7	5
5		1	3	55
6	1		2	15
7	1		1	30
8		1	4	8
9		1	6	14
10		1	2	36
11		1	3	30
12		1	2	51
13		1	5	28
14	1		2	17
15		1	6	17
16		1	5	32
Totales y/p promedios	5 31%	11 69%	4	28

Tabla N° 3. Registro de tiempo de la población con problemas de aprendizaje que intervino en el pilotaje.

En la Tabla N° 4 aparece el registro de la actitud y/o conducta presentada por el grupo de estudiantes con problemas de aprendizaje que intervino en el pilotaje del software. Doce (12), es decir el 75% de los niños se mostró tranquilo al manejar el software y, seis de ellos, también se mostraron

felices. Ninguno de los niños mostró hostilidad al desarrollar los ejercicios que se encontraban allí planteados. Así mismo, es importante señalar que cinco (5) de los estudiantes, es decir el 31%, mostró sorpresa. Igualmente, dos niños mostraron conductas de ansiedad.

Problemas de Aprendizaje			ACTITUD Y/O CONDUCTA					
N°	Niño	Niña	Tranquilidad	Inquietud	Felicidad	Sorpresa	Ansiedad	Hostilidad
1	1		1					
2		1	1		1	1		
3		1	1			1		
4	1			1				1
5		1	1					
6	1							1
7	1		1		1			
8		1	1					
9		1	1		1			
10		1	1		1			
11		1	1			1		
12		1	1					
13		1	1		1	1		
14	1		1		1			
15		1		1			1	
16		1		1				
Totales y/promedios	5	11	12	3	6	5	2	0

Tabla N° 5.Actitud y/o conducta de la población con problemas de aprendizaje que intervino en el pilotaje

Con relación al grado de dificultad y el manejo del software, como se puede observar en la tabla N°5, 13 niños y niñas, es decir el 81%, presentó un nivel bajo, mientras que 3 niñas del grupo de 11, es decir el 27% de ellos, presentaron un nivel de dificultad medio. Este análisis permitiría concluir que el software, hasta el momento, ha estado bien diseñado porque los niños no presentaron dificultad en la realización de los diferentes ejercicios.

Respecto a la comprensión para realizar las actividades que contiene el software, 14 niños y niñas, es decir el 88%, evidenció un nivel alto en la comprensión de las instrucciones, lo cual está indicando que el diseño que hasta ahora se ha hecho, facilita el trabajo de los estudiantes. Este aspecto es especialmente importante porque uno de los principios que tiene el MACPA es que los aprendizajes sean comprendidos por los escolares. El comprender está relacionado directamente con el manejo de los conceptos (ver tabla N° 5).

Es importante indicar que el MACPA se inicia con la asociación/relación que van realizando los niños, para llegar a la formación de palabras/conceptos. Al tener este dominio, los niños pueden acceder de manera más sencilla a la adquisición de conocimientos.

Problemas de Aprendizaje			Grado de dificultad de manejo de la herramienta			Comprensión de las instrucciones		
N°	Niño	Niña	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
1	1		1					1
2		1		1				1
3		1	1					1
4	1		1			1		
5		1	1					1
6	1		1					1
7	1		1					1
8		1	1					1
9		1	1					1
10		1	1					1
11		1	1					1
12		1	1					1
13		1		1				1
14	1		1					1
15		1		1			1	
16		1	1					1
Totales	5	11	13	3	0	1	1	14

Tabla N° 5. Grado de dificultad y Comprensión de la instrucción que evidenció la población con problemas de aprendizaje que intervino en el pilotaje

Con relación al grupo de discapacidad intelectual, estaba constituido por 16 estudiantes de los cuales 11, es decir el 69%, eran hombres. Las edades estaban comprendidas entre los 8 y 16 años, siendo el promedio de 10 años, 8 meses. El menor tiempo de ejecución fue de un minuto, 50 segundos y el mayor fue de 8 minutos 29 segundos, siendo el promedio de cuatro (4) minutos, treinta y dos (32) segundos (Ver tabla 6).

Género	frecuencia	Porcentaje
Hombres	11	69%
Mujeres	5	31%
Totales	16	100%

Tabla N° 6. Distribución según género de la población con discapacidad que intervino en el pilotaje.

En la tabla N° 7 se puede observar que de los 16 estudiantes con discapacidad que participaron, seis, es decir el 38%, pertenece al grado primero y el 32%, es decir 5 de ellos, pertenecen a los grados terceros y cuartos.

Grado	frecuencia	Porcentaje
Primero	6	38%
Segundo	5	31%
Tercero	3	19%
Cuarto	2	13%
Total	16	100%

Tabla N° 7. Distribución según grado de la población con discapacidad que intervino en el pilotaje.

En el desarrollo del software, era importante observar la actitud y/o conducta presentada por el grupo de estudiantes, como se puede ver en la tabla N° 8, nueve estudiantes, que corresponde al 60%, se mostraron tranquilos frente al software, tres de los cuales también se mostraron asimismo felices. Así mismo, tres estudiantes mostraron inquietud mientras que en ninguno se observó hostilidad.

Discapacidad Intelectual			ACTITUD Y/O CONDUCTA					
N°	Niño	Niña	Tranquilidad	Inquietud	Felicidad	Sorpresas	Ansiedad	Hostilidad
1	1		1		1			
2		1	1					
3	1			1		1		
4	1			1				1
5	1							1
6		1	1		1			
7	1							1
8	1		1		1			
9		1		1				
10	1		1			1		
11	1		1					
12	1		1					
13	1				1	1		1
14	1		1			1		
15		1	1					
Totales	11	4	9	3	4	4	4	0

Tabla N° 8. Actitud y/o conducta de la población con discapacidad que intervino en el pilotaje

Con relación al grado de dificultad del manejo de la herramienta, siete estudiantes, es decir el 47%, mostró un grado medio; mientras que tres, es decir el 20%, mostró un nivel alto (Ver tabla N° 9).

Con respecto a la comprensión de las instrucciones, seis, es decir el 40%, mostraron un nivel de comprensión de las instrucciones alto; mientras que tres, es decir el 20% presentó un nivel de comprensión bajo (Ver tabla N° 9).

N°	Discapacidad Intelectual		Grado de dificultad de manejo de la herramienta			Comprensión de las instrucciones		
	Niño	Niña	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
1	1		1					1
2		1			1	1		
3	1			1			1	
4	1			1		1		
5	1			1			1	
6		1		1			1	
7	1			1			1	
8	1		1					1
9		1			1	1		
10	1			1			1	
11	1		1					1
12	1		1					1
13	1			1				1
14	1				1			1
15		1	1				1	
Totales	11	4	5	7	3	3	6	6

Tabla N° 9. Grado de dificultad y Comprensión de la instrucción que evidenció la población con problemas de aprendizaje que intervino en el pilotaje

El tercer grupo estaba constituido por 16 estudiantes que durante el año no habían sido reportado por los docentes por presentar algún tipo de dificultad en alguna de las asignaturas. En este grupo participaron 7 niños que corresponde al 44%, y 9 niñas, que constituye el 56% (ver tabla N° 10).

Género	frecuencia	Porcentaje
Hombres	7	44%
Mujeres	9	56%
Totales	16	100%

Tabla N° 10. Distribución según género de la población regular que intervino en el pilotaje.

En la tabla N° 11 se puede observar que de los 16 estudiantes regulares que participaron, cuatro (8), es decir el 50%, pertenecen a los grados primero y cuartos; mientras que tres, es decir el 19%, pertenecen al grado tercero.

Grado	frecuencia	Porcentaje
Primero	4	25%
Segundo	5	31%
Tercero	3	19%
Cuarto	4	25%
Total	16	100%

Tabla N° 11. Distribución según grado de la población regular que intervino en el pilotaje

Como se puede observar en la tabla N° 12, la niña ubicada en la casilla 9 fue la que empleó el menor tiempo, mientras que el niño ubicado en la casilla tres, fue el que empleo el mayor tiempo. Es importante señalar que este grupo de 3 minutos, 33 segundo. De otra parte, la edad promedio de este grupo fue de ocho (8) años, seis (6) meses.

N°	Niño	Niña	Edad	Curso	Tiempo de ejecución	
					Minutos	Segundos
1		1	7	101	5	51
2	1		7	102	3	50
3	1		7	103	5	53
4		1	8	201	2	27
5	1		8	201	4	20
6		1	8	202	4	29
7	1		8	203	4	31
8		1	8	203	2	10
9		1	8	301	1	44
10		1	9	302	2	38
11		1	10	401	2	19
12	1		10	401	5	26
13	1		13	402	2	28
14		1	10	402	2	50
15		1	7	103	5	31
16	1		9	302	2	20
Totales	7	9	8,6	PROMEDIO	3	33

Tabla N° 12. Distribución según grado y tiempo de ejecución de la población con regular que intervino en el pilotaje

Con relación a la actitud y/o conducta evidenciada durante la ejecución del software, catorce (14) niños y niñas, es decir el 88%, se mostraron tranquilas; así mismo, dos (2) de este grupo, también manifestaron felicidad. Ninguno de los estudiantes de este grupo se mostró inquieto, ansioso u hostil (Ver tabla N° 13).

Estudiantes que no han evidenciado dificultades			ACTITUD Y/O CONDUCTA					
N°	Niño	Niña	Tranquilidad	Inquietud	Felicidad	Sorpresa	Ansiedad	Hostilidad
1		1	1					
2	1		1		1			
3	1		1					
4		1			1			
5	1		1					
6		1	1					
7	1		1					
8		1	1					
9		1	1					
10		1	1					
11		1	1					
12	1		1			1		
13	1		1			1		
14		1	1					
15		1	1		1			
16	1							
Totales	7	9	14	0	3	2	0	0

Tabla N° 13. Registro de la actitud y/o conducta de la población con regular que intervino en el pilotaje

Con relación al grado de dificultad del manejo de la herramienta, ocho estudiantes, es decir el 50%, mostró un grado bajo; mientras que cuatro, es decir el 25%, mostró un nivel alto. Sin embargo, respecto a la comprensión de las instrucciones, once, es decir el 69%, mostró un nivel de comprensión de las instrucciones alto; mientras que cinco, es decir el 31% presentó un nivel de comprensión medio (Ver tabla N° 14).

Estudiantes que no han evidenciado dificultades			Grado de dificultad de manejo de la herramienta			Comprensión de las instrucciones		
N°	Niño	Niña	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
1		1		1				1
2	1			1			1	
3	1			1			1	
4		1	1					1
5	1		1					1
6		1	1					1
7	1			1			1	
8		1	1					1
9		1	1					1
10		1	1					1
11		1	1					1
12	1				1		1	
13	1				1		1	
14		1	1					1
15		1			1			1
16	1				1			1
Totales	7	9	8	4	4	0	5	11

Tabla N° 14. Registro del grado de dificultad y comprensión en el manejo del software de la población con regular que intervino en el pilotaje

Al realizar el consolidado de los tres grupos que participaron en el primer pilotaje del software, al observar el promedio, ocho, es decir el 50% eran niñas, y ocho eran niños (ver tabla N° 15).

Género	Grupo Uno (Paz)		Grupo Dos (DI)		Grupo tres (SD)		Promedio
	frecuencia	Porcentaje	frecuencia	Porcentaje	frecuencia	Porcentaje	
Hombres	5	31%	11	69%	7	44%	8
Mujeres	11	69%	5	31%	9	56%	8
Totales	16	100%	16	100%	16	100%	16

Tabla N° 15. Cuadro comparativo del número de niños y niñas que intervinieron en el primer pilotaje.

Con relación a las edades promedio de los tres grupos fue de nueve(9) años, cinco (5) meses, siendo el grupo tres, constituido por los niños y niñas que no habían evidenciado dificultades el que tuvo el menor promedio (ver tabla N° 16).

Grupo	Años	Meses
Grupo Uno (Paz)	10	1
Grupo Dos (DI)	10	6
Grupo tres (SD)	7	9
Promedio General	9	5

Tabla N° 16. Cuadro comparativo del promedio de edades de los niños y niñas que intervinieron en el primer pilotaje.

Respecto al tiempo utilizado por los tres grupos, en la tabla N° 15, es posible observar que el tiempo promedio del menor tiempo utilizado fue de un (1) minuto, cuarenta y un (41) segundos; mientras que el tiempo promedio del mayor tiempo utilizado fue de ocho (8) minutos, treinta (30) segundos (ver tabla N° 17).

	Grupo Uno (Paz)		Grupo Dos (DI)		Grupo tres (SD)		Promedio General	
	Minutos	Segundos	Minutos	Segundos	Minutos	Segundos	Minutos	Segundos
Menor tiempo de ejecución	1	30	1	50	1	44	1	41
Mayor tiempo de ejecución	10	19	8	29	5	53	8	34
Promedios de grupo	4	28	4	27	3	35	4	30

Tabla N° 17. Cuadro comparativo del promedio de edades de los niños y niñas que intervinieron en el primer pilotaje.

En la tabla N° 18, es posible observar que en el consolidado de la actitud y/o conducta evidenciada por los niños y niñas durante el manejo del software, en el promedio, la mayoría de ellos mostró tranquilidad, felicidad y sorpresa, lo cual está indicando que en el desarrollo de esta primera parte de avance, las actividades seleccionadas fueron bien aceptadas por los niños y las niñas.

Actitud y/o Conducta	Grupo Uno (Paz)	Grupo Dos (DI)	Grupo tres (SD)	Promedio
	F	F	F	
Tranquilidad	12	9	14	12
Inquietud	3	4	0	2
Felicidad	6	4	3	4
Sorpresa	5	4	2	4
Ansiedad	2	5	0	2
Hostilidad				

Tabla N° 18. Cuadro comparativo del registro de la actitud y/o conducta evidencia dada por los niños y niñas que intervinieron en el primer pilotaje.

Respecto al grado de dificultad evidenciado por los tres grupos en el manejo de la herramienta, al examinar el promedio, nueve niños y niñas presentaron un nivel bajo, y sólo tres niños presentaron un nivel alto, confirmando que hasta ese momento el avance del desarrollo había estado bien diseñado (ver tabla N° 19).

Grado de dificultad en el manejo de la herramienta	Grupo Uno (Paz)		Grupo Dos (DI)		Grupo tres (SD)		Promedio
	F	%	F	%	F	%	
Bajo	13	81%	5	31%	8	50%	9
Medio	3	19%	7	44%	4	25%	5
Alto			4	25%	4	25%	3

Tabla N° 19. Cuadro comparativo del grado de dificultad evidenciado por los niños y niñas que intervinieron en el primer pilotaje.

Con relación a la comprensión del software por parte de los niños y niñas que intervinieron en este pilotaje, al observar el promedio, se confirma lo dicho en el párrafo anterior, porque diez, es decir el 63% comprendió bien las instrucciones, mientras que sólo el 6% presentó un nivel bajo en la comprensión de las instrucciones (ver tabla N° 20).

Comprensión de la Instrucción	Grupo Uno (Paz)		Grupo Dos (DI)		Grupo tres (SD)		Promedio
	F	%	F	%	F	%	
Bajo	1	6%	3	19%			1
Medio	1	6%	7	44%	5	31%	4
Alto	14	88%	6	38%	11	69%	10

Tabla N° 20. Cuadro comparativo de la comprensión de las instrucciones evidenciada por los niños y niñas que intervinieron en el primer pilotaje.

Conservando el esquema del primer pilotaje, hacia finales del 2014 se realizó una segunda validación del software “Mi mascota Mac es interactiva”; sin embargo en esta oportunidad el grupo se redujo a 36 estudiantes debido a la extensión del video juego para establecer, al igual que en la validación anterior, el nivel de aceptación, manejo, confianza, tiempo de ejecución y/o agrado por parte los estudiantes de los ciclos I y II del colegio Alemania Solidaria distribuidos en tres grupos: El grupo de estudiantes de discapacidad intelectual, el de problemas de aprendizaje y el grupo de estudiantes que no había evidenciado ninguna dificultad.

La selección de los grupos se realizó de manera aleatoria pero equilibrando los grupos en el número de estudiantes participantes, cada uno de 12 estudiantes.

Antes de avanzar, es importante indicar que la edad promedio de los niños con problemas de aprendizaje fue de 9 años y 7 meses; la del grupo de discapacidad fue la más alta, siendo de 11 años, 7 meses. Por último, la edad promedio del grupo de estudiantes que se consideraban que no presentaban ninguna dificultad, fue de 9 años y 3 meses. Es importante señalar las semejanzas en los promedios de edades de los niños con problemas de aprendizaje y los que no evidencian ninguna dificultad. Así mismo, se destaca la diferencia en promedio de los que presentan discapacidad, por los intereses que tienen.

Con relación a la participación según género, en el que participaron más hombres fue en el de discapacidad intelectual, en donde el 67 % eran hombres.

Como se puede observar, el grupo de hombres siempre fue mayor al de mujeres, siendo también el grupo de discapacidad en donde hubo menor participación de mujeres (Ver tabla N° 21).

Género	Grupo Uno (Paz)		Grupo Dos (DI)		Grupo tres (SD)		Promedio
	frecuencia	Porcentaje	frecuencia	Porcentaje	frecuencia	Porcentaje	
Hombres	7	58%	8	67%	6	50%	7
Mujeres	5	42%	4	33%	6	50%	5
Totales	12	100%	12	100%	12	100%	12

Tabla N° 21. Distribución, según género en los tres grupos de estudiantes.

Respecto al tiempo utilizado por los estudiantes, es importante señalar que el grupo que empleó más tiempo fue de de problemas de aprendizaje, mientras que el que empleó menor tiempo fue el que no presenta dificultad; sin embargo, la diferencia entre los mayores tiempos empleados, el grupo de discapacidad fue el que empleó más minutos (Ver tabla N° 22).

	Grupo Uno (Paz)		Grupo Dos (DI)		Grupo tres (SD)		Promedio general	
	Minutos	Segundos	Minutos	Segundos	Minutos	Segundos	Minutos	Segundos
Menor tiempo de ejecución	11	9	9	53	8	59	9	40
Mayor tiempo de ejecución	25	35	29	36	20	30	25	34
Promedios de grupo	16	23	14	24	14	29	15	25

Tabla N° 22. Distribución, según tiempos empleados en los tres grupos de estudiantes en el recorrido del software.

Con relación a las edades promedio, las edades de los niños con problemas de aprendizaje y la que no evidencia ninguna dificultad, son similares; mientras que se observa una diferencia de dos años en la de los estudiantes con discapacidad intelectual (Ver tabla N° 23).

Grupo	Años	Meses
Grupo Uno (Paz)	9	7
Grupo Dos (DI)	11	7
Grupo tres (SD)	9	3
Promedio General	9.7	5.7

Tabla N° 23. Distribución, según promedios en edades en los tres grupos de estudiantes que participaron en el segundo pilotaje.

Uno de los aspectos que se deben analizar con mayor detenimiento, es el relativo a la actitud y/o conducta que evidenciaron los estudiantes de los tres grupos. Como se puede observar, el comportamiento de los niños fue de tranquilidad, felicidad y sorpresa; siendo el de menor presentación el de ansiedad. Esto estaría indicando que hasta el momento, las actividades que deben desarrollar los niños están graduadas en cuanto a complejidad y no generan alteración en sus conductas (Ver tabla N° 24).

Actitud y/o Conducta	Grupo Uno (Paz)	Grupo Dos (DI)	Grupo tres (SD)	Promedio
	F	F	F	
Tranquilidad	12	8	8	9
Inquietud		1	3	2
Felicidad	6	5	6	6
Sorpresas	5	4	3	4
Ansiedad	1	2	1	1
Hostilidad				

Tabla N° 24. Actitud o conducta evidenciada por los estudiantes de los tres grupos en la ejecución del software.

Con relación al grado de dificultad evidenciado por los tres grupos en el manejo de la herramienta, al examinar el promedio, cinco niños y niñas presentaron un nivel bajo, y sólo un niño presentó un nivel alto, confirmando

que hasta ese momento el avance del desarrollo había estado bien diseñado (Ver tabla N° 25).

Grado de dificultad de manejo de la herramienta	Grupo Uno (Paz)		Grupo Dos (DI)		Grupo tres (SD)		Promedio
	F	%	F	%	F	%	
Bajo	6	50%	8	67%	7	58%	5
Medio	5	42%	3	25%	5	42%	3
Alto	1	8%	1	8%		0%	1

Tabla N° 25. Grado de dificultad evidenciado por los estudiantes de los tres grupos en la ejecución del software

En la Tabla 26, es posible observar la comprensión del software por parte de los niños y niñas que intervinieron en este pilotaje, al observar el promedio, se confirma lo dicho en el párrafo anterior, porque cinco comprendieron bien las instrucciones, mientras que sólo el 1, en promedio presentó un nivel bajo en la comprensión de las instrucciones; es decir que hasta el momento, el desarrollo del software es amigable en el manejo para los niños de los ciclos I y II.

Comprensión de la Instrucción	Grupo Uno (Paz)		Grupo Dos (DI)		Grupo tres (SD)		Promedio
	F	%	F	%	F	%	
Bajo	1	8%	1	8%		0%	1
Medio	5	42%	3	25%	6	50%	3
Alto	6	50%	8	67%	6	50%	5

Tabla N° 26. Nivel de comprensión evidenciado por los estudiantes de los tres grupos en la ejecución del software.

Capítulo V

Discusión

Explorar alternativas que colaboren de manera importante en la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura en las poblaciones que han estado marginadas por presentar una dificultad, un problema de aprendizaje o tener un ritmo de aprendizaje diferente, reta a las comunidades académicas a generar ayudas didácticas que se asocien con los desarrollos tecnológicos. Un software destinado a la enseñanza de la lectura y la escritura favorece el aprendizaje autónomo de los niños e incrementa las habilidades en estas áreas.

Desde este referente se ha expuesto lo que hasta el momento ha sido el avance de la mediación tecnológica de lectura y escritura basada en el MACPA.

Concretar a través de un software un método que ha venido mostrando sus bondades, es una apuesta responsable ante las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes de los primeros grados de la básica primaria.

Los resultados permitieron observar que existió un nivel de aceptación, manejo, confianza, tiempo de ejecución y/o agrado frente al software, lo cual indica que lo desarrollado hasta el momento ha logrado motivar a los estudiantes.

Las bondades del método MACPA, tienen su fundamento en el componente afectivo como lazo principal desde el cual el niño se impulsa para lograr los objetivos de las actividades planteadas, ya que en todo momento está expuesto a motivaciones que le invitan a continuar adelante con el trabajo a pesar de las dificultades que pueda encontrar y a valorar en todo momento sus desempeños, logrando además identificar sus fallas para corregirlas desde una mirada reflexiva y constructiva, que no solo aporta elementos a su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también a su proceso de formación humana basada en los elementos mencionados que aportan a su autoestima y

valoración de sí mismo.

Durante el desarrollo del software, se ha involucrado a otros actores que definitivamente influyen de forma principal en los procesos afectivos y de avance de los niños: los docentes y familiares, puesto que ellos, al compartir parte importante del diario vivir de los niños y niñas, necesitan saber de sus procesos de aprendizaje y de las dinámicas que hacen efectivos esos procesos en resultados y tiempo.

Los resultados obtenidos en los dos pilotajes indican que el camino andado hasta el momento ha estado bien orientado; sin embargo, sólo hasta que se realice la validación por jueces expertos y se concluya esta primera etapa se podrá decir que se ha alcanzado el objetivo.

Por último, concretar en una mediación tecnológica un método que parte del afecto como desencadenante de los procesos de lectura y la escritura permite plantear varios interrogantes como ¿un desarrollo tecnológico que tradicionalmente ha sido considerado como algo instrumental, favorece el desarrollo de estas dos áreas?, ¿la sola mediación tecnológica es suficiente? ¿es necesario complementar la intervención con las cartillas?.

Capítulo IV

Conclusiones

A través de este documento se ha indicado la importancia de emprender acciones que colaboren en el desarrollo de la lectura y la escritura. Pensar en estrategias que disminuyan las dificultades que evidencian los estudiantes es una tarea que nos corresponde asumir de manera responsable a todos los docentes.

Abordar el desarrollo de una mediación tecnológica no es un trabajo sencillo. Demanda la intervención de un grupo de diferentes profesiones que se articulen frente a un único propósito. Esto necesariamente demanda la comprensión total del horizonte de llegada; por ello, no es una tarea fácil. Demanda muchas horas de trabajo, de análisis, de volver a repetir lo que una y otra vez se ha dicho. Sin embargo, el reto debe asumirse porque el producto vale la pena.

Teniendo en cuenta lo anterior, entre las conclusiones más importantes es que el desarrollo de un software educativo requiere de una serie de pasos, etapas y/o procesos que no pueden dejarse de lado. La primera es conocer, comprender y/o manejar el método sobre el cual se basa la mediación. En este caso, se debe comprender la filosofía del MACPA. ¿De qué se trata?, ¿Cuáles son sus principios?, ¿sobre qué bases teóricas se basa?, ¿cuáles son sus resultados?. Son en consecuencia una serie de aspectos que deben ser tenidos en cuenta.

A continuación, debe existir el diseño de los personajes, los cuales también deben ser validados. Así mismo, debe estudiarse cuál será el programa que se utilizará. A continuación es necesario validar cada uno de los niveles y de los avances que vaya teniendo el software. En esta etapa, es de vital importancia la actitud de los niños, niñas y jóvenes a los cuales está dirigido. Es necesario saber si los estudiantes encuentran agradable el video juego. En fin, no se trata de un trabajo fácil.

Otro aspecto que es fundamental, es que no se trata de pasar lo hecho en tres cartillas a un programa. Se deben hacer ajustes. Se debe analizar cada uno de los pasos. Cómo fluye el desarrollo del vídeo juego.

Todo lo anterior, ha dejado como principales conclusiones que es necesario la participación de varias disciplinas las cuales deben articularse en la pedagogía y en la didáctica como áreas que apoyen el desarrollo tecnológico.

Así mismo, es fundamental validar cada avance del software con la población a la cual está dirigido. No se deben dejar detalles que afecten el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las dos validaciones que se han realizado permiten concluir que lo desarrollado hasta el momento está bien enfocado en términos de selección y complejidad de actividades; lenguaje utilizado que favorece la comprensión; así como el interés y la motivación que despierta en los niños, niñas y jóvenes de los grupos de discapacidad intelectual, problemas de aprendizaje y los que no presentan dificultad.

Referencias

- Abbad, H. (2007). *Las formas de la pereza*. Bogotá. Aguilar.
- Aguirre R. (2000). *Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura*. Bogotá: Universidad de los Andes
- Anaya, D. (2006). *El nivel inferencial en la comprensión lectora*. Perú
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2015). Reorganización curricular por ciclos: Ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Bajtin, M. (1999). *El problema de los géneros discursivos*. En Bajtin, M. Estética de la creación verbal (10a. ed.). (pp. 248 – 293). México: Siglo XXI Editores.
- Cáceres, M.D. (2014) Reorganización curricular por ciclos en colegios oficiales de Bogotá. Bogotá: Milla Ltda.
- Carter, R. (2002). *El nuevo mapa del cerebro: guía ilustrada de los descubrimientos más recientes para comprender el funcionamiento de la mente*. Barcelona. Integral.
- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Graó, Barcelona.
- _____, D. (2007). *Enseñar la lengua*, Barcelona, Grao.
- _____, D, M. Luna y G. Saenz, (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao
- _____, D. (1999). *Construir la Escritura*. Editorial Paidós. Paidós Pedagogía: Barcelona (España).
- _____, D. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- _____, D.(1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidòs, Comunicación.
- Colomer, T. (1998). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste.
- _____, T., Ferreiro E, Garrido F. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores, Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando*

se pretende formar al lector, Estudio versus lectura. México:
ASOLECTURA

Dubois, M. E. (1991). *Comprensión lectora- La enseñanza de la comprensión lectora- Buenos Aires: Aique.*

_____. M. E. (2008). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.*

Espinosa, E. (1991). *Trastornos de aprendizaje*, Madrid: Morata

Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir (2a. ed.)*.
México: Fondo de Cultura Económica.

García, M. (1995). *La lectura como actividad estratégica*. Madrid: ICE-UNEI.

González E. (2003). *Desarrollo de habilidades del pensamiento en el aula*.
México:UNAM.

Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. En revista Actualidades Pedagógicas N° 53/Enero-junio. Bogotá: Universidad de la Salle.

ICFES (2007). *Marco teórico de la prueba de lenguaje*. Disponible en:
[http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view
&gid=1196](http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1196)

Jolibert, J. (2001). Formar Niños Lectores / Productores de Textos. Propuesta de una Problemática Didáctica Integrada. Aparecida en el libro colectivo Comprensión Lectora. El Uso de la Lengua como Procedimiento. Editorial Laboratorio Educativo: Barcelona.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*.
México: Fondo de Cultura Económica.

Londoño C.A. (2001). "La escuela para la vida y por la vida". El impacto de Ovidio Decroly en la Pedagogía y la Universidad Colombiana-

Marqués P. (1995): *Metodología para la elaboración de software educativo en Software Educativo. Guía de uso y metodología de diseño*. Barcelona Estel. Consultado el 24/05/99 a las 23 horas. www.xtec.es/~pmarques,
www.doe.d5.ub.es.

- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias. Documento N° 3*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia
- Molano, G. (2010). *Gocemos de la lectura y la escritura con mi mascota Mac- ciclos uno y dos-* Bogotá: IDEP. Libro autores varios: ISBN 978-958-8066-69-1
- _____, G. (2012). *Método afectivo-cognitivo para el aprendizaje "MACPA"*. En revista de educación Alteridad: Ecuador ISSN: 1390-325X ed: v.7 fasc.2 p.134 – 146.
- _____, G. (2013). El afecto como mediador en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Boletín Redipe N° 821, págs. 38-45.
- Naranjo, J. (2009). *La estructura de los ciclos en el desarrollo curricular: Ideas básicas para la construcción del currículo*”, en revista Educación y Cultura N° 85. Bogotá.
- Negret, J.C. (1998). “*La conversación con los libros: un camino hacia la lectura*”. En: *Hojas Pedagógicas*, 10. Ministerio de Educación Nacional, MEN.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE-. (2004). Informe Pisa 2003 – *Aprender para el mundo de mañana*. Madrid.
- Pérez, M. J. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora proyecto pisa 2000*. Madrid: INECSE.
- Quintanar, L.; Eslava, J.; Azcoaga, J.; Mejia, L.; Rosas R. y Cols. (2.008). Los trastornos del Aprendizaje: Perspectivas neuropsicológicas. Bogotá: Colección Neurociencias Magisterio.
- Ramos, J. L. (2000). *Procesos de lectura y Escritura: descripción, evaluación e intervención*. Venezuela: E.O. E.P. Facultad de Educación (UEX).
- Reimers F. Jacobs J. (2009). *Leer (Comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Rincón, C. (2009). *La Escritura*. Colombia: Universidad de Antioquia
- Rosano, M. (2011) *El método de lecto-escritura global*. Granada: Innovación y experiencias educativas.

- Salas J. (2007). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en el I ciclo de educación superior (Perú) Tesis de tesis ejecutada en el Perú, ciudad de lima, en el año 2006 y sustentada en febrero 2007
- Sánchez C. (2004). *Interpretación textual: cómo enseñar la comprensión lectora a niños y niñas en primaria*. Círculo de Lectura Alternativa, Bogotá.
- Secretaria de Educación *Plan Sectorial de Educación: 2008-2012 “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”*.
- Secretaria de Educación. (2008). *Documento de discusión*. Foro educativo 2008.
- Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas, México.
- Sole, I (2000). *Estrategias de lectura*, España, Grao
- Sole, I. (1996) - *Estrategias de comprensión de la lectura* – Edit. Grao – Barcelona
- Spitzer, M. (2007) *Aprendizaje: neurociencia y la escuela de la vida*. München. Verlag.
- Tapia, J. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora en* Revista de Educación. Número extraordinario pp.63-93. Madrid: Universidad Autónoma.
- Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós
- Villaca K. y Travaglia L. C. *La coherencia Textual*. Sao Pablo: Ática.
- Zayas, F. (2008). *¿Qué evalúa PISA?* <http://www.evaluacionesinternacionales.edusanluis.com.ar/2010/.../examen-pisa.html>

ANEXOS

ANEXO A

Desarrollo de la investigación

Primer desarrollo

Aparece un perro el cual debe ser similar al que aparece en la cartilla.

Debe menear la cola y mover las orejas y la lengua.

Se acerca a la casa, con su pata toca a la puerta.

Sale el niño o la niña.

El niño o la niña deben escribir su nombre.

Aquí el niño debe ser ayudado por el adulto (papá, mamá o docente)

Al acercarse el perro, lo llaman por su nombre, Mac.

El perro ingresa moviendo su cola y jadeando.

Debe aparecer la palabra

Perro

__e__o

P_rr_

Se dirige al cuarto del niño o de la niña.

Le dicen: Mac, acompáñame a tender mi cama.

Debe aparecer la cama.

De la parte de la cabecera, aparece la palabra “cama” completa.

A medida que el niño o la niña están tendiendo la cama, aparece la palabra “cama” con fuga de elementos como las vocales a, o las consonantes.

El niño o la niña van seleccionando la vocal que corresponde de un tablero que aparece al lado de la cama, con la mano la trasladan y la ubican de tal manera

que cuando tengan éxito, el perro se acerca y lame al niño o a la niña en señal de que está bien la respuesta.

Se procede de la misma manera haciendo fuga de las letras m y c. También cuando se haga fuga de toda la palabra.

El niño tiende la cama completa.

Sale del cuarto y en la sala, suena el teléfono.

Aparece la palabra teléfono y se procede de la misma manera.

El niño o la niña salen de la casa.

La casa debe ser igual o similar a la que aparece en la cartilla.

El niño (niña) da dos pasos al frente.

Voltean y miran la casa. Aparece la palabra “casa”.

Se procede de la misma manera que en el caso anterior.

Segundo desarrollo:

El perro Mac ladra, mueve la cola y las orejas en señal de estar feliz.

El niño (niña), se dirige al parque cerca de la casa. Allí aparece un sapo. El sapo salta. Se procede de la misma manera.

Luego el niño escribe “mi sapo”

Se procede de la misma manera que en los casos anteriores.

Aparece una paloma blanca.

La paloma vuela.

Se escribe la frase “La paloma”

Se procede de la misma manera. Se inicia con fuga de consonantes, luego de vocales para terminar en palabras completas.

Luego aparece una mariposa

“La mariposa vuela”

L_ m_r_p_s_ v_e_a

_a _a_i_o_a _u_l_

— ————— ———

Toda esta secuencia debe aparecer para que el niño vaya comprendiendo la importancia de la intención comunicativa. Se le permite al niño que vaya seleccionando las letras que van formando la oración. En lo posible, debe aparecer con sonido “la mariposa vuela”.

En el prado aparece una pelota.

Juan Esteban (Por ejemplo), juega con la pelota

Se procede de la misma manera.

Nuevamente el niño vuelve a la casa.

Tercer desarrollo

Amanece un nuevo día.

El perro se encuentra cerca de la cama.

Por la ventana aparece el sol

El niño se levanta de la cama, estirando los brazos. Se coloca sus pantuflas.

Se dirige al baño

Lava sus dientes

Se dirige a la habitación nuevamente

Aparece la frase

Yo tiendo mi cama

_o _ie_d_ _i _a_a

Y_t_e_d_ m_ c_m_

— ————— —————

En mi cama duermo yo

Se procede de la misma manera.

Suena el teléfono

El niño, levanta la bocina.

Dice:

Hola _____ (Aquí es importante que el niño por sí sólo seleccione si hablará con su mamá o con su papá, o por el contrario, preferiría una tía o un hermano). Se

debe buscar la manera en que el niño pueda seleccionar alguno de estos personajes) Esto es fundamental porque el método se basa en el afecto.

Cuarto desarrollo:

El niño se dirige al comedor. Desayuna.

Se dirige a la habitación a tomar su maleta.

La maleta es mía

_a _a_e_a _s _í_

L_m_l_t_e_ m_a

— ——— — —

Dependiendo del personaje que allá seleccionado, completa:

Mi _____ me la regaló porque yo la necesitaba

Se procede de la misma manera

Mi perro se llama Mac

El carro es de color rojo

ANEXO B

AVANCE DEL VIDEO

link de descarga del video de avance del software:

https://www.dropbox.com/s/ak06g5n5m3i0nxx/mimascotamac_v3.mp4