

Mejoramiento Del Proceso Lectoescritor Mediante El Método Lesmes

Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

Código: 2015238052

**Monografía Presentada Para Optar Por El Título De Licenciada En
Español Y Lenguas Extranjeras**

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Departamento De Lenguas

Licenciatura En Español Y Lenguas Extranjeras

Bogotá D.C

2020

Mejoramiento Del Proceso Lectoescritor Mediante El Método Lesmes

Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

Código: 2015238052

**Monografía Presentada Para Optar Por El Título De Licenciada En
Español Y Lenguas Extranjeras**

Asesor

Andrés Tarsicio Guerra Castañeda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Departamento De Lenguas

Licenciatura En Español Y Lenguas Extranjeras

Bogotá D.C

2020

Página De Aceptación

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Tabla de Contenido

Capítulo I. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Contextualización.....	1
1.1.1 Localidad.....	1
1.1.2 Institución.....	1
1.1.3 Académico.....	2
1.1.4. Caracterización de los estudiantes.....	3
1.1.5. Diagnóstico.....	4
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3 Justificación.....	12
1.4 Pregunta de investigación.....	14
1.5 Objetivo general.	14
1.5.1 Objetivos específicos.....	14
Capítulo II. Marco de referencia	16
2.1. Antecedentes	16
2.2 Marco de referencia.....	20
2.2.1. Método Lesmes	21
2.2.2.1 La escritura.	24
2.2.2.2 La lectura.....	27
Capítulo III. Metodología de investigación.....	29
3.1 Paradigma de investigación.....	29

	V
3.2 Definición del enfoque de investigación	30
3.3 Metodología de investigación	31
3.4 Instrumentos de recolección de información.....	32
3.5 Definición de la unidad de análisis.....	34
3.6 Consideraciones éticas de la investigación	36
Capítulo IV. Propuesta de Intervención Pedagógica.....	37
4.1 Fase I. Sensibilización.....	38
4.2 Fase II. Intervención.....	39
4.3 Fase III. Evaluación. ¡Validando-ando!	41
Capítulo V Organización y análisis de la información.	42
Conclusiones	59
Recomendaciones.....	63
Referencias	64
Anexos.....	66

Lista de tablas

Tabla 1. Niveles De Lectoescritura De Los Niños Antes De La Intervención**¡ERROR!**

MARCADOR NO DEFINIDO.

Tabla 2. Matriz Categorical **¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.**

Tabla 3. Niveles De Lectura Y Escritura **¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.**

Tabla 4. Etapa De Escritura A La Que Pertenecen Los Niños De Acuerdo A Su Evolución En La Prueba Diagnóstica Y La Final. **¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.**

Tabla 5. Etapa De Lectura A La Que Pertenecen Los Niños De Acuerdo A Su Evolución En La Prueba Diagnóstica Y La Final **¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.**

Lista de figuras

<i>Figura. 1</i> Estudiantes Que Hallan La Correspondencia Entre Imagen Y Código Escrito En Las Preguntas 1 Y 3.	6
<i>Figura. 2</i> Respuestas De Los Estudiantes De La Pregunta 4 “Correspondencia Entre Texto Y Nombre”.	7
<i>Figura. 3</i> Dificultades En Escritura Encontradas En Las Preguntas 2 Y 5.	7
<i>Figura. 4</i> Características Generales De La Pregunta Cinco De La Parte De Ilustración.	8
<i>Figura. 5</i> Desempeño De Los Estudiantes En El Aprestamiento Lectoescritor..	44
<i>Figura. 6</i> Desempeño De Los Estudiantes En Las Destrezas Básicas Para Leer Y Escribir.	46
<i>Figura. 7</i> Desempeño De Los Estudiantes En Comprensión Y Construcción De Textos.	48

Introducción

Los procesos de lectura y escritura son requisitos clave para el adecuado desempeño en esta sociedad alfabetizada, por ello, desde edades tempranas se promueve su adquisición, sin embargo, debido a ciertas condiciones, los niños reciben una educación inicial precaria, afectando de manera determinante su proceso lectoescritor y fractura en cierta medida la adquisición del código escrito.

En este orden de ideas, se identifica dicha problemática en el grado 202 del colegio Domingo Faustino Sarmiento sede D; allí, los niños que tiene un rango de edad entre 6 y 9 años, presentan un nivel de lectura y escritura considerablemente bajo con relación a los estándares básicos de calidad, teniendo en cuenta que no han adquirido completamente el código escrito.

En ese sentido, se propone la aplicación del método global de escritura, llamado método Lesmes, que parte de los intereses y necesidades de la población objeto de estudio, y siendo una secuencia metodológica permite la adquisición progresiva de distintos conocimientos o saberes. Es imperativo señalar que la aplicación de esta secuencia didáctica no implica la aplicación del modelo como tal, sino que toma elementos concretos apropiados para la muestra objeto de estudio. Esta aplicación permitiría entonces el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los niños del grado 202, en la medida de lo posible, con relación a los derechos básicos de aprendizajes

Capítulo I.

Planteamiento del problema

1.1 Contextualización

1.1.1 Localidad

El presente proyecto de investigación se ejecuta en el colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, nombre que alude al maestro, periodista, militar y presidente de Argentina durante los años 1868 y 1874. Este se encuentra ubicado en el barrio Rionegro, perteneciente a la localidad número doce Barrios Unidos del distrito capital de Bogotá que posee cuarenta y cuatro barrios más y se sitúa al nororiente de la ciudad, limitando al norte con la localidad de Suba, al sur con Teusaquillo; al este con Chapinero y al oeste con Engativá.

El sector se caracteriza por hacer parte de una zona altamente comercial y empresarial, pero el aspecto residencial prevalece, en este sentido, el nivel socio-económico oscila entre los estratos 3 y 4.

Sumado a ello, el lugar presenta un patrón de desarrollo mixto: residencial y comercial, pues allí se desempeñan actividades empresariales, comerciales y de servicio. También, se realizan distintas actividades económicas basadas en la elaboración de muebles, la fabricación de calzado; la producción de litografías, los establecimientos especializados en repuestos automovilísticos y los talleres de artes gráficas.

1.1.2 Institución

La institución educativa es de naturaleza oficial y mixta que ofrece formación en preescolar, primaria, secundaria y media técnica, en la jornada de la mañana y la tarde. Los niveles

educativos se encuentran distribuidos por sedes: en la A está secundaria y media-técnica, en la B se encuentran cuarto y quinto; en la C el primer ciclo y en la D primero, segundo y tercero. En esa última sede, ubicada en la Cra.56 #94-02, se desarrolla esta investigación.

En este sentido, la sede D se caracteriza por ser una construcción de una planta, de reducido tamaño con relación a la cantidad de sujetos que allí estudian. Esta institución posee un patio con cancha de microfútbol y baloncesto, allí se realizan las diferentes actividades como: izadas de bandera, formación y otras celebraciones. También funciona como el espacio de juegos de los estudiantes durante el descanso. Además, tiene un salón de sistemas, un baño para docentes, uno para las niñas y otro para los niños; tiene 5 salones y una oficina que actúa como área psicosocial y como coordinación.

Ahora bien, el aula de clase donde se ejecuta el proyecto tiene aproximadamente 35 sillas y mesas para responder con la cantidad de alumnos, estas están ordenadas en tres filas por parejas, pero el espacio es reducido en comparación con la cifra de integrantes. El salón tiene un televisor plateado antiguo, dos armarios donde se guardan diferentes materiales y las paredes están adornadas por los dibujos hechos por los niños durante clase.

1.1.3 Académico.

Para empezar, el PEI de la institución pretende desarrollar, construir y apoyar al sujeto en la elaboración de su proyecto de vida a partir del deseo por conocer, apropiándose de principios y valores. Esto lo realiza desde su enfoque como colegio técnico con especialidad en contabilización de operaciones comerciales y financieras, en conjunto con la educación superior apoyada por el SENA; el fortalecimiento del inglés, la defensa del medio ambiente y los derechos humanos están presentes siempre en vista de corroborar con la formación de un ser humano integral.

En pocas palabras, el PEI se sintetiza en el lema: “Liderazgo y Emprendimiento Gestores de un proyecto de vida”, sustentado a partir de la labor educativa desarrollando al sujeto desde las dimensiones éticas, estética y científica, en pro de formar personas que construyan y transformen la sociedad en la que viven, exaltando el respeto por el otro y el entorno; el amor al trabajo honesto, la sana convivencia, la honestidad y la dignidad humana.

1.1.4. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de la población objeto de estudio se realiza durante el semestre 2019-1, mediante la observación, el diario de campo y la encuesta, precisando aspectos de tipo cognitivo y socio-afectivo. En este sentido, desde el momento en que se entrega la encuesta se manifiesta que a los niños les es complejo comprender las instrucciones dadas en la guía, lo que implica que la docente en formación explique y dirija punto por punto a los estudiantes.

De acuerdo con la información adquirida, se encuentra que el grado 202 se conforma por 32 estudiantes, 22 niños y 10 niñas con un rango de edad entre 6 y 9 años, cifra que está sujeta a cambios por el constante ingreso y deserción de los alumnos. Esta población a nivel socioeconómico es de estrato 2 y 3. Con relación al ámbito familiar el 36% convive con una familia extendida, el 28% con una familia de tipo nuclear; el 12% con una familia monoparental donde el sujeto es la mamá y finalmente un 12% de los estudiantes están declarados en abandono total, por consiguiente pertenecen a la fundación LAUDES y el Estado responde por ellos.

Con relación al aspecto cognitivo se encuentra que los estudiantes tienen dificultad para comprender instrucciones y sobre todo para enfocar la atención. En términos de lectura la mayoría tiene dificultades para descifrar y comprender lo escrito y con respecto a la escritura, la mayoría de la población no la ha interiorizado: “la producción escrita presenta problemas como:

caligrafía, ortografía, composición de textos, reconocimiento de grafemas y fonemas, entre otros” (Diario nº4, 09, abril, 2019, línea 95-101) (*véase anexo 1*).

Asimismo, se evidencia la carencia existente en el aspecto argumentativo “(...) ¿qué tal les pareció el cuento? “chévere”, “bonito”, “me gustó”, “bien” (Diario nº2, 03, abril, 2019, líneas 55-59) (*véase anexo 1.A*). Finalmente, en cuanto a lo socio afectivo, la relación entre la profesora y los estudiantes es pertinente y amena, y la relación entre los niños es complicada en algunas ocasiones debido a su procedencia o sus condiciones de vida particulares.

1.1.5. Diagnóstico

Con el fin de identificar las dificultades en términos de escritura y lectura de los estudiantes se aplicó una prueba diagnóstica, la cual, se adaptó de una prueba para grado 2¹ y a su vez estructurada de manera progresiva, desde lo que se consideraría particular (la palabra) hasta lo complejo (producción escrita de frases, oraciones e incluso párrafos cortos), tomando como criterio de evaluación y referente los estándares básicos de aprendizaje de lengua castellana del grado primero a tercero, además de indicadores puntuales que permiten vislumbrar aspectos como la capacidad de leer las instrucciones, identificar tipologías textuales, la producción escrita con una intención comunicativa, entre otros aspectos.

La prueba estuvo compuesta por cinco preguntas, de las cuales, la número 1 y 3 evaluaban la capacidad de los estudiantes de hallar la relación entre el código escrito y la imagen, a través del uso de segmentos para la unión entre los elementos en cuestión. Esto se ejecuta teniendo en cuenta las capacidades que debe poseer el niño en este nivel según los estándares básicos de

¹ Adaptado de Slideshare, “Diagnóstico 2do grado” (2011)

aprendizaje, es decir que, los niños en este grado son capaces de leer, comprender y producir textos que responden a diferentes necesidades comunicativas (MEN, 2006).

La pregunta número 4 pretendió que el estudiante estableciera la relación entre el tipo de texto que se presenta y su nombre: adivinanza, recado (mandado) y trabalenguas; esto se planea teniendo en cuenta que los niños de ese grado son capaces de identificar y diferenciar las tipologías textuales (MEN, 2006).

En el caso de las dos preguntas restantes, la número 2 es de escritura de palabras, esta se encargó de evaluar la dificultad que tiene el sujeto para escribir el nombre de objetos que aparecen en las ilustraciones presentadas.

Finalmente, la pregunta número 5 tuvo un componente escrito y uno de ilustración, allí el niño eligió entre un juguete o un mascota que tuviese o que haya tenido, luego dibujó y explicitó por qué le gustaba; el primer componente de la pregunta se elaboró con el fin de evaluar la producción textual y la capacidad argumentativa del grupo; esto se incluyó teniendo en cuenta que el sujeto en este grado es capaz de determinar el propósito comunicativo de su texto, su audiencia, etc. (MEN, 2006). Por otro lado, el segundo elemento, el de la ilustración tuvo la intención de determinar de manera general si los estudiantes reconocían las dimensiones, si eran capaces de conceptualizar los dibujos entre otros aspectos.

Para este diagnóstico se utilizaron dos clases, de la primera se dispuso una hora y quince minutos para el desarrollo de las cuatro primeras preguntas; para la segunda sesión se tomaron 20 minutos y se desarrolló la quinta pregunta. Cabe resaltar que, para su aplicación se necesitó la instrucción de la maestra en formación punto por punto y dejar un tiempo mínimo para que los estudiantes desarrollaran cada uno de los ítems luego de la respectiva explicación.

Resultados

De acuerdo a lo obtenido en la prueba diagnóstica se obtiene que en la pregunta número 1 solo el 34% de los estudiantes lograron vincular la palabra con su representación visual y en cuanto a la pregunta número 3 se manifiesta que un 47% respondió de manera correcta (véase *fig. 1*); se podría decir que, al estar por debajo de la media los resultados no son favorables ni los esperados.

Con respecto a la pregunta 1, esto se debió al no establecer la relación directa entre los conocimientos previos a propósito de los elementos presentados y la escritura del nombre de estos. En la pregunta 3, esto ocurrió al no comprender la correspondencia visual, además de no tener en cuenta el contexto que brinda la imagen de la frase para realizar la asociación. Cabe señalar que este resultado pudo ser influenciado por la copia de respuestas entre ellos mismos.

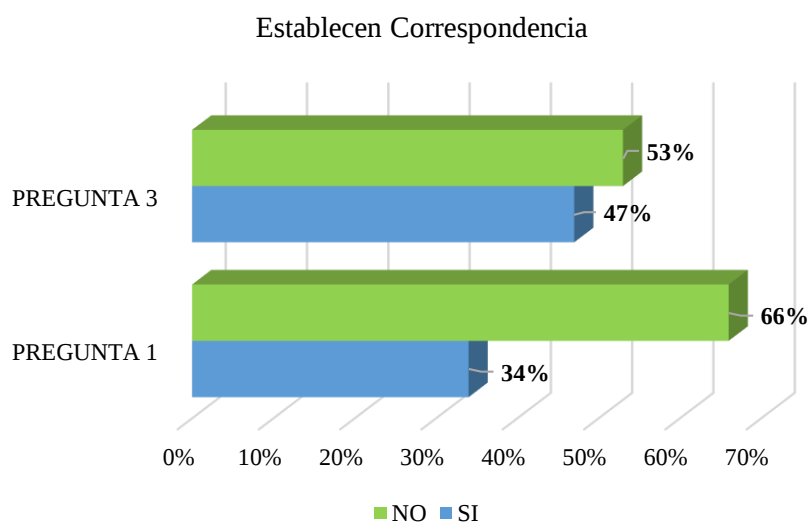


Figura. 1 Estudiantes que hallan la correspondencia entre imagen y código escrito en las preguntas 1 y 3.
Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta la figura 2, en la que se presentan los resultados correspondientes a la pregunta 4, que se encargó de evaluar la correspondencia entre el texto y el nombre que se adecuara a su tipología. Los estudiantes debían identificar tres textos y/o fragmentos y relacionarlos con su nombre (adivinanza, mandado y trabalenguas).

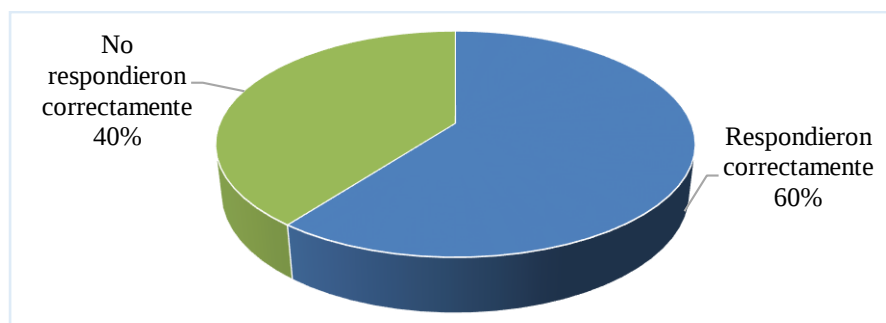


Figura. 2 Respuestas de los estudiantes de la pregunta 4 “Correspondencia entre texto y nombre”.
Fuente: Elaboración propia

Allí se encontró que el 34% de los alumnos respondieron erróneamente a diferencia del 52% que si lo hizo satisfactoriamente. Sin embargo, se consideró que dicho resultado no era completamente verídico teniendo en cuenta que la población tiene falencias con la lectura, y que durante la aplicación de la prueba la copia funcionó entre ellos como método recurrente para la solución de la tarea asignada, a pesar de copiar de manera errada a causa de sus dificultades.

Ahora bien, se presentan los resultados obtenidos con relación a la escritura en las preguntas 2 y 5.

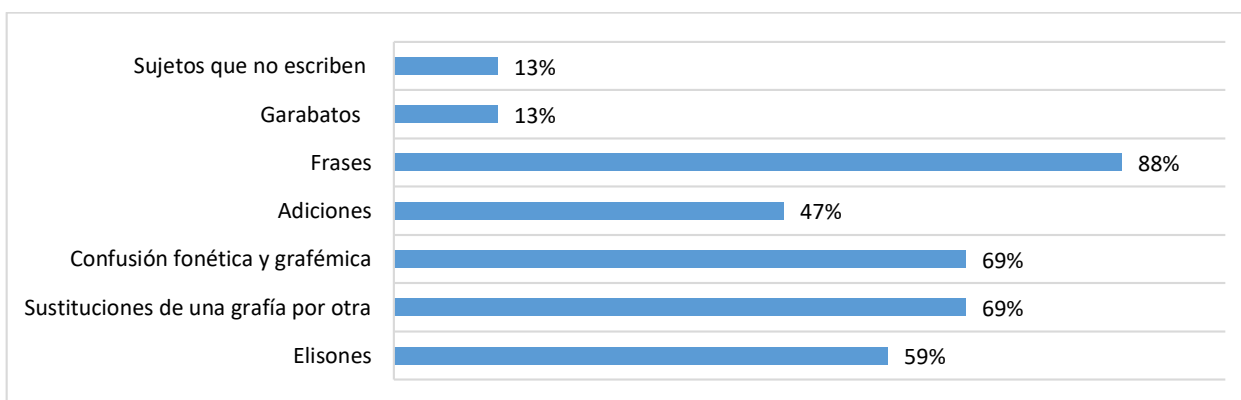


Figura. 3 Dificultades en escritura encontradas en las preguntas 2 y 5. *Fuente:* Elaboración Propia.

Durante la revisión de estas, se manifestó que los estudiantes en la producción escrita no construyeron oraciones, contrario a esto, el 88% solo escribieron como máximo frases o en ciertos casos solo palabras el 13% hizo garabatos o en su defecto no escribieron eso se entendería

por fallas en el proceso de adquisición del código escrito. Por otro lado, de aquellos sujetos que escriben se consideró que su apropiación del código escrito era parcial, teniendo en cuenta que, el 69% presenta problemas de sustitución de una grafía por otra y confusión fonético grafémica y sumado a ello, el 59% de dichos sujetos evidencia problemas de elisión y un 47% de adición (véase *fig. 3*). Se podría decir que estas fallas de conciencia fonológica se dan debido a la educación lectoescritural que tuvieron en sus inicios escolares y que los afectaron actualmente.

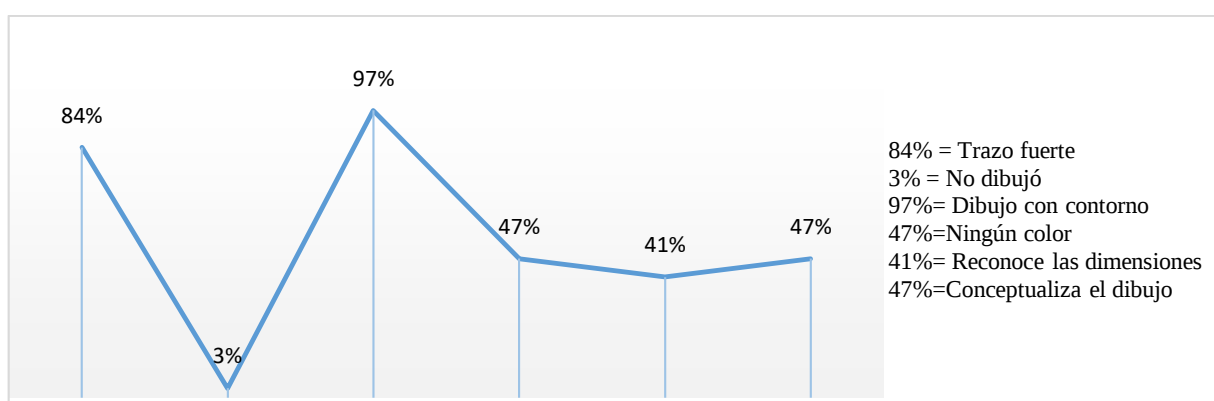


Figura. 4 Características generales de la pregunta cinco de la parte de ilustración.
Fuente: Elaboración propia

Con relación a la pregunta número cinco, en la tarea de ilustración se encontró que la mayoría de sujetos no estaban en etapa esquemática, que es propia de los sujetos entre los 7 y 9 años (Lowenfeld, sf). En esta etapa los niños deberían ser capaces de conceptualizar sus dibujos. Además, reconocer las dos dimensiones, usar una línea base para ejecutar su ilustración; colorear de tal manera que esté haciendo una representación real.

De modo que, el 41% de los niños hicieron dibujos sin reconocer las dimensiones del espacio en el que tenían que dibujar, sumado a ello, el 47% no utilizó ningún color y no conceptualizó sus creaciones; a pesar de ello el 97% hizo sus dibujos con contorno y un trazo fuerte (84% de la población) (véase *fig.4*).

Ahora, con el ánimo de usar esta información para el momento de cotejar y validar la efectividad de la prueba al finalizar la intervención, teniendo en cuenta el análisis respecto a lo obtenido en la prueba diagnóstica y lo registrado en el diario de campo con apoyo de indicadores para precisar el nivel de lectura (véase *anexo 2 y 2.A*), que cabe aclarar se diligenció en la medida que los niños resolvían el diagnóstico, se encontró que ellos estaban en diferentes etapas de lectoescritura (Véase *tab. 1*), asimismo, es preciso señalar que se tomaron los niveles de conceptualización lingüística y los niveles de lectura planteados por Ferreiro y Teberosky (1979) para hacer dicha distinción.

Tabla 1.

Niveles de lectoescritura de los niños antes de la intervención

Grupo	Etapa (%)	Escritura	Grupo	Etapa (%)	Lectura
1		Escrituras fijas 22%	1		Presilábica 20%
2		Silábico-alfabética 55%	2		Silábica 50%
3		Alfabética 23%	3		Alfabética 30%

Fuente: Elaboración propia

De modo que, según la tabla 1, se halló que el grado 202 estaba dividido en tres grupos, tanto en escritura como en lectura, y cada uno de estos respondía a una etapa diferente. En cuanto a la escritura, el grupo 1 correspondiente al 22% se encontró en la etapa de escrituras fijas, mínimamente escribían su primer nombre y no diferenciaban una escritura de otra (véase *anexo 3*).

El grupo 2 que fue el 55% de los niños estaban en la etapa silábico-alfabética, ya que establecían correspondencias entre el sonido y la grafía, lograban escribir pero con omisiones, sustituciones, etc. (véase *anexo 3.A*), y el grupo 3 que era el 23% estaba en etapa alfabética, puesto que los niños eran más preciso estableciendo la correspondencia entre fonemas y grafemas, lograban escribir aunque sin ortografía, pero no escribían más de una frase corta (véase *anexo 3.B*).

En cuanto a la lectura, el 20% que corresponde al grupo 1, este se encontró en etapa presilábica, pues no lograban leer la guía y al preguntarles qué comprendían se inventaban algo respecto a lo que veían en la guía o decían que nada. El grupo 2 que fue el 50%, se ubicó en la etapa silábica dado que ya había una intencionalidad por leer, guiaban con su dedo cada sílaba de la palabra, iban verbalizando y preguntaban si era correcto. El grupo 3 correspondiente al 30% se encontraba en la etapa alfabética, se asume esto porque el niño logró distinguir las letras y palabras que aparecían en la prueba y no necesitaban de tanta ayuda para entender lo que estaba escrito.

Finalmente y en consonancia con lo presentado a partir de los resultados de la prueba diagnóstica, se halló que los estudiantes tenían dificultades en cuanto a la escritura y la lectura, pues no lograban producir palabras, ideas o textos cortos, no tenían en cuenta las dimensiones del espacio; la lectura no era fluida, les costaba descifrar y por lo tanto llegar al significado, entre otros aspectos, encontrándose en un nivel menor al esperado, esto se dice ya que, según los estándares básicos de aprendizaje en lengua castellana, los niños deberían, además de escribir y leer, ser capaces de producir textos escritos, pensando en su intención, su audiencia y sobre todo manejando un vocabulario y amplio según la situación comunicativa que se le presente (MEN, 2006).

1.2. Planteamiento del problema

Ante la información que se obtuvo en las observaciones realizadas y en la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes del grado 202 se encontró que el proceso de lectoescritura posee complicaciones, debido a que los niños han desarrollado parcialmente su conciencia fonológica y su correspondencia fonético grafémica, por consiguiente no han interiorizado de manera completa el código escrito, lo que les impide leer, escribir y sobre todo producir sus propias creaciones con una intención comunicativa. Esto, sabiendo que para ese grado perteneciente al ciclo 1, los estudiantes deberían ser capaces de leer e identificar tipos de texto, escribir textos según la situación comunicativa (MEN, 2006), entre otras cosas.

Además, a partir de las observaciones que se hicieron se establece que el proceso lectoescritor del grupo es heterogéneo, dividiéndolos en tres posibles grupos, cada uno en una etapa de la lectura y la escritura diferente (*véase tab.1*). Sumado a esto, están otros aspectos que influyen tanto en el proceso lectoescritor como en las demás actividades de clase, un ejemplo es el entorno particular en el que están inmersos algunos de los estudiantes, como lo es el caso de los niños declarados en abandono total pertenecientes a la fundación LAUDES; sus condiciones individuales, su convivencia en el aula de clase y su estado actual en lengua castellana.

En este orden de ideas, es imperativo recalcar la importancia de mejorar, en la medida de lo posible, el problema lectoescritor de los niños del grado 202, pues el lenguaje ha funcionado como vehículo de cultura y

“como sistema comunicativo-informativo (...), memoria colectiva y caja común de resonancia de todos y para todos los pueblos y, a su vez, en parte integrante no sólo en la cultura general sino también de la historia particular de cada pueblo y de la sociedad en general” (Riesco, 2002, p.395).

De modo que al no tener el código interiorizado los sujetos presentaría dificultades para acceder a la cultura, y por consiguiente quedarían al margen al no responder con las demandas sociales.

Teniendo en cuenta dichas particularidades, se plantea la construcción de la secuencia didáctica *¡Haciendo se va aprendiendo!*, orientada desde el método global de lectura y escritura llamado *método Lesmes*, el cual, fue creado para cualificar el proceso lectoescritor en el marco de la educación personalizada, partiendo de la concepción de que aspectos como la lectura y la escritura deben trabajarse simultáneamente, respondiendo a las necesidades e intereses puntuales de los niños, con la intención de que aprendan a escuchar, hablar, leer y escribir adecuadamente (Lesmes citada en Sandoval).

Asimismo, este método se interesa en mejorar la convivencia con el otro, a valorarse y a que el niño desarrolle cierto nivel de autonomía. De modo que, dicha secuencia metodológica permitiría el abordaje e intervención de diferentes problemáticas presentadas en los estudiantes, pues, cabe resaltar que al tener las dificultades ya mencionadas, estas inciden y afectan directamente la interiorización de la lectura y la escritura, y por consiguiente el desarrollo de determinadas competencias comunicativas que son requeridas personal y socialmente para una construcción integral del sujeto.

1.3 Justificación

La presente investigación toma el grado 202 de la institución educativa Domingo Faustino Sarmiento sede D, donde la muestra objeto de estudio se encuentra inmersa en situaciones que complejizan no solo el quehacer docente, sino también el aprendizaje de los niños; esto empezando por la variedad de sujetos en términos de procedencia, como lo es el caso de los niños de la fundación LAUDES, que como se dijo con anterioridad son declarados en abandono total;

sus habilidades cognitivas desarrolladas hasta ahora, su nivel en lectoescritura y sus condiciones internas (motivación, disposición...) y externas (su contexto social, su forma de vida en el hogar, en el colegio...), situaciones que deberían ser tenidas en cuenta para una educación más completa y que responda a las necesidades propias de los estudiantes.

A partir de lo dicho, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes requiere apoyo para ser fortalecido, ya que según los resultados de la prueba diagnóstica, la observación constante y lo establecido por los estándares básicos de competencias del lenguaje, ellos se encuentran en un nivel menor al esperado, esto se manifiesta en la medida en que no han interiorizado completamente el código escrito (*véase tabla. 1*), lo que les impide expresarse de manera eficaz al no comprender ni producir textos con una intención comunicativa clara.

En este sentido, se hace relevante el mejorar el proceso lectoescritor en los niños porque de no ser así, tendrían dificultades en la sociedad alfabetizada, no responderían a las demandas de esta y no podrían acceder a todo el conocimiento escrito que esta ofrece, limitando su propio desarrollo, y no se habla necesariamente de un futuro próximo sino de un tiempo inmediato, pues ellos se encuentran inmersos en una sociedad, que avanza rápidamente y que no espera a nadie, donde toda la información y el saber está al alcance pero se deben tener las herramientas clave para acceder a él que son leer y escribir adecuadamente.

De allí nace la importancia de trabajar con el método Lesmes, puesto que tiene en cuenta las condiciones de la población y responde a ellas a partir de la utilización de los tres llamados “planes” que este ofrece para la mejora de la lectoescritura, los cuales, están elaborados de manera progresiva. El plan tres encargado de trabajar el aprestamiento, el plan 4 que se interesa por desarrollar las destrezas básicas para el aprendizaje de la lectoescritura y finalmente el plan cinco que busca que el estudiante comprenda y produzca textos cortos.

De esta manera, la presente investigación plantea la aplicación de una intervención desde el diseño de una secuencia didáctica orientada desde el *método Lesmes*, la cual responde a las necesidades específicas de los estudiantes y permite el mejoramiento del proceso lectoescritor en un ambiente rutinario de carácter lúdico y con base en lo que los estudiantes necesitan del proceso, e incluso funcionando como apoyo para el desarrollo integral de los estudiantes en cuanto a su autonomía y respeto por los demás, pues como se ha dicho tienen particularidades que los aquejan. Así, la elaboración y ejecución de la intervención con insumos del método Lesmes pretende que los estudiantes al finalizar la aplicación hayan mejorado considerablemente la lectura y la producción escrita para la composición de frases, oraciones e incluso párrafos cortos.

1.4 Pregunta de investigación

¿Qué incidencia tendría la aplicación del método Lesmes en el fortalecimiento del proceso de lectoescritura de los niños del grado 202 de IE Domingo Faustino Sarmiento?

1.5 Objetivo general.

Fortalecer el proceso de lectoescritura de los niños del grado 202 a través del método Lesmes.

1.5.1 Objetivos específicos.

Caracterizar cómo el método Lesmes mediante la aplicación de actividades de aprestamiento mejora la lectoescritura.

Identificar cómo el método Lesmes a través de la aplicación de actividades relacionadas con la adquisición de destrezas básicas para la lectura y escritura aportan al fortalecimiento del proceso lectoescritor.

Valorar cómo el método Lesmes a partir del desarrollo de actividades para la comprensión y producción de textos incide en el fortalecimiento de la lectoescritura.

Evaluar la efectividad del método Lesmes en el mejoramiento de la lectura y escritura teniendo en cuenta los niveles de conceptualización lingüística y de lectura propuestos por Teberosky y Ferreiro.

Capítulo II.

Marco de referencia

2.1. Antecedentes

En esta sección se abordan distintos proyectos investigativos a propósito de la enseñanza de la lectura y escritura en el marco de la alfabetización emergente o inicial en el ciclo 1, esto en cuanto a los métodos o las prácticas pedagógicas que se emplean y cómo funcionan en el ámbito ya mencionado. Es imperativo señalar que, estas investigaciones funcionan como soporte para la validación del presente proyecto.

Para empezar, el trabajo *Enfoques didácticos para la alfabetización inicial: una mirada a través de los textos escolares* elaborado por Lilia Antolinez y Adriana Galindo en el año 2013 indagan acerca de los enfoques didácticos para la alfabetización inicial, a través de una mirada a los textos escolares utilizados en el primer ciclo. Para su desarrollo, se recurre al análisis de corte documental. A partir de este proceso, se concluye que el enfoque didáctico con mayor predominancia en los textos escolares es el de enseñanza directa. En cuanto a la alfabetización inicial, en términos de lectura y escritura, es mediado por un enfoque didáctico. Finalmente, con relación al texto escolar se encuentra que sigue siendo una herramienta utilizada para la alfabetización inicial.

En concordancia con lo anterior, se encuentra la investigación *Prácticas Pedagógicas en lectura y escritura de los docentes de ciclo uno del CEDID Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá*, hecho por Emily Escobar en el año 2015. Allí, se caracterizan las Prácticas Pedagógicas en lectura y escritura que tienen los docentes y sus implicaciones en un contexto adverso, diverso y poco motivador a la lectura y la escritura. Esto, se realiza mediante un estudio de enfoque

cualitativo, con un paradigma interpretativo comprensivo. Como resultado se obtuvo que los docentes de ciclo uno no presentan una tendencia marcada hacia un tipo de Práctica Pedagógica en lectura alfabética o significativa, o en cuanto a escritura formal o creativa lo que manifiesta que cada docente direcciona su Práctica Pedagógica de acuerdo con su visión, sentido, motivaciones y significado.

De acuerdo con lo tratado anteriormente, se halla una investigación titulada *la enseñanza para la comprensión como estrategia para fortalecer los procesos de lectura y escritura* hecha por Cárdenas Salamanca, Erika Nohemí; Guevara Correal, Sarai; Montaña Arias, Jennifer Carolina; Niño Burgos, Ángela María; Torres Ávila, Sandy Liseth, en el año 2016. Esta tiene como objetivo fortalecer los procesos de lectura y escritura, desde el uso de la EpC (enseñanza para la comprensión) como herramienta de planeación y aportes para la lectura y escritura, asimismo la intervención se elabora orientándose desde el método “Troncoso”, tomando de él la motivación como elemento fundamental para la vinculación y el interés por la lectura y la escritura; esto se desarrolla a partir de la metodología de investigación-acción (IA) que se trabajó en CRCH (Colegio de la República de China). Se concluye que, la EpC genera estrategias pedagógicas e involucra a los estudiantes en los diferentes momentos de dicho proceso, posibilitando la interpretación, interiorización y la lectura comprensiva de su contexto, además de entender el valor de la lectura a partir de la motivación y el interés que se generó con la orientación del método “Troncoso”.

Ahora bien, en cuanto a métodos, se encuentra el documento *Métodos de enseñanza y su influencia en el aprendizaje de la lecto escritura en los estudiantes de la escuela Rosa Figueroa Carrillo, del cantón Buena Fe, Provincia de los Ríos*, hecho por Coello Vicente, Yépez Cedeño y Verónica Jacqueline en el año 2016. Esta investigación está enfocada en los métodos de enseñanza y su influencia en el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes; este tiene como

finalidad, contribuir al mejoramiento cualitativo del proceso enseñanza- aprendizaje de los estudiantes analizando los métodos de enseñanza que utilizan sus docentes y cómo influyen en su aprendizaje. Para su desarrollo, se opta por realizar un estudio de corte mixto. Obteniéndose que, la mayor parte de niños presentan gran dificultad en las destrezas de comprensión lectora debido a que practican una lectura silábica, entre cortada y generalmente vuelven al texto para leer, dado al método tradicional o silábico que es aplicado habitualmente, pues este se encarga de desligar descifrado y sentido, enseñando de manera mecánica .

En este sentido, también se encuentra un estudio llamado *Método Waldorf y desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de primaria en la institución educativa n° 1552 “santa isabel”- vitarte*-desarrollado por Magaly Chambilla en el año 2017. Aquí, se precisan los aportes significativos de la pedagogía Waldorf a la educación. De esta manera, el trabajo se enfoca en las tácticas waldorfranas con relación a la lectoescritura en párvulos del primer grado de educación primaria, así como en el perfeccionamiento de aptitudes comunicativas, atizando el afecto por la lectura y escritura, como principio de discernimiento y libertad, tal como lo propone el método. Cabe señalar que, este se enmarca en un estudio de corte cuantitativo, y también se utiliza el método analítico, para la distinción de datos en la valoración diagnóstica y la estimación de procesos. A partir de esto, se concluye que el método Waldorf junto con sus estrategias, su percepción de la evolución, individual del niño y sobretodo la introducción a la lectoescritura a partir de la imaginación y las narraciones, etc. Esto mejoró significativamente la lectoescritura de los educandos de primer grado de primaria.

Igualmente, se encuentra una investigación titulada *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio villamar, sede a, jornada tarde*, hecha por Olga Salamanca en el año 2016. En este estudio se presenta la propuesta: “Tejiendo palabras voy aprendiendo”, apoyada en el método

ecléctico cuyo propósito fundamental está dirigido al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, de modo que dicho método permite la mejora de los aspectos ya mencionado mediante la aplicación del método global y de otros para hacerlo compacto y que responda a las necesidades de los sujetos. Para el desarrollo de esta investigación, se maneja una investigación cualitativa y el enfoque es la investigación-acción. Así, se obtiene que, la propuesta ayudó a un número representativo de estudiantes a incrementar el dominio de la lectura y la escritura, y a desarrollar la comprensión lectora.

En congruencia con lo dicho, se halla la investigación *El método global para mejorar el proceso de la lectoescritura en las niñas y niños de primer año de Educación Básica de la Escuela José Ingenieros N°1 de la Ciudad de Loja. Período 2014-2015* elaborado por Luisa Silva, en el año 2016. Esta busca identificar la importancia del método global para mejorar el proceso de la lectoescritura en los niños de primer año de Educación Básica. Para el desarrollo de la investigación se siguieron varios métodos: científico, analítico, inductivo y descriptivo. Luego del análisis se concluye que las docentes de la necesitan capacitación para motivar a los niños a un buen proceso de lectoescritura, junto con el apoyo de los padres de familia y trabajando con mayor diversidad de materiales.

Finalmente, se encuentra un estudio llamado *Método global para mejorar la lectoescritura en estudiantes del primer grado de educación primaria de la I.E “el indoamericano”, el porvenir.* Desarrollado por Rubén Méndez en el año 2016. Este tiene como objetivo determinar la eficacia del método global para mejorar los niveles de lectoescritura en los estudiantes del primer grado de educación primaria, pues este parte de lo general (palabras, frases...) a lo particular (el sonido, letras, sílabas...), favoreciendo el aprendizaje natural del código escrito. La investigación está enmarcada en el diseño cuasi experimental, con pre test – pos prueba y grupos intactos. Los

resultados obtenidos determinaron la eficacia del método global para enseñar la lectoescritura en los estudiantes de primer grado de primaria.

Para la presente propuesta de investigación resulta indispensable la revisión juiciosa de diferentes investigaciones relacionadas con los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura en el ciclo 1. Así, esta revisión da cuenta del funcionamiento y la efectividad de los diferentes métodos globales, prácticas y estrategias aplicadas al momento de enseñar lectura y escritura. Con el fin de evidenciar lo que ha sido abordado en el campo de la investigación a propósito de la cualificación de los procesos lectoescriturales, brindando soporte a la presente investigación, puesto que, prácticamente en ninguna fuente se hallaban investigaciones actuales con el método Lesmes; esto valida el presente proyecto, pues se consideraría como un estudio pionero de la efectividad de la aplicación de dicho método orientado desde la Universidad Pedagógica Nacional.

Luego del análisis realizado a las investigaciones, se concluye que existe cierto grado de distanciamiento con la investigación actual, esto en la medida que algunas de las prácticas pedagógicas presentan la enseñanza directa como estrategia primordial. Sin embargo, en cuanto a algunas prácticas y estrategias pedagógicas que se presentan en los antecedentes y a los modelos globales de lectoescritura usados en las investigaciones presentan un acercamiento significativo con relación a la población estudiantil, la aplicación y la demostración de la efectividad de los métodos globales para la lectoescritura, entre otros aspectos.

2.2 Marco de referencia

En esta sección se plantea el referente teórico principal del presente proyecto de investigación como lo es el método Lesmes propuesto por Carlota Lesmes, desde el cual se comprenderá la lectura y la escritura. Sin embargo, es pertinente aclarar que se usan las autoras Ferreiro y

Teberosky (1979) no como fundamentos teóricos, sino como insumos teóricos complementarios para el análisis de los resultados de los niños luego de la intervención, esto respecto a la efectividad del método y para dar respuesta al cuarto objetivo específico de este proyecto.

2.2.1. Método Lesmes

Ahora bien, el método Lesmes se presenta como eje transversal que apoya e impulsa la adquisición del código escrito. A partir del método se comprende la concepción de escritura y lectura. Teniendo en cuenta que, este hace parte de los métodos globalizados de lectura y escritura; otorgando especial importancia a las necesidades e intereses de los niños, con el objetivo de que ellos aprendan a leer, escuchar y hablar con propiedad, y que escriban con claridad, tal como se evidenció en la revisión de antecedentes. Asimismo, tiene la intención de que los sujetos en formación aprendan a convivir con otros y a valorarse.

Carlota Lesmes, pedagoga española, miembro de la institución Teresiana es la creadora de este método, que parte de la educación personalizada para desarrollarse. Este es una secuencia metodológica, basada en una rutina diaria que desarrolla autonomía, autocontrol, seguridad y comprensión del qué hacer (Normalización)² y a la vez integra a la familia como agente activo en el proceso formativo con el propósito de llegar al conocimiento de la lectura y escritura.

El método percibe al niño como sujeto agente de su propia educación y al educador como un mediador. Asimismo, entiende la distribución del tiempo como una estrategia vital para el desarrollo de las metas planteadas, puesto que, se busca aprovechar y organizar los espacios. A su

²Es un medio pedagógico utilizado en Educación Personalizada que procura enseñarles a los alumnos a actuar correctamente en medio de las circunstancias normales en que se encuentran. A través de la educación de ciertos hábitos la normalización logra que el niño tome conciencia de las cosas que están a su lado en su medio, de su disponibilidad y de cómo hacer un adecuado uso de ellas. También toma conciencia de que los demás existen, que está rodeado de personas: en su casa, en su clase con sus compañeros, profesores, hermanos, padres, etc., y que debe cuidar los materiales y respetar a los otros. Tomado de: <https://slideplayer.es/slide/3600967/>

vez, considera las habilidades de leer y escribir como herramientas que permiten el desarrollo de niveles más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción positiva con los demás (Lesmes citada en Quezada, 2014).

En este orden de ideas, el método propuesto por Carlota Lesmes se organiza en cinco planes de aprendizaje según el nivel educativo de los niños. Cada uno de ellos, trabaja de manera integral diferentes destrezas de los estudiantes. El primer plan para kínder y pre-kínder se llama “Matemática I”, este desarrolla habilidades cognitivas básicas desde una orientación Piagetiana; el segundo plan es para el grado kínder, se titula “diagnóstico” y trabaja actividades grafomotrices. El tercer plan “cuatro modelos”, también diseñado para grado kínder, trabaja actividades de coordinación, grafomotrices y de orientación espacial. El cuarto plan “Lectoescritura” para el grado primero, trabaja desde el desarrollo de unidades y modelos de destrezas. Por último, se encuentra el quinto plan “Lectura y escritura”, utilizando cuatro modelos para guiar la escritura (Carlota Lesmes citado en Sandoval, 2013).

Sin embargo, en este caso particular se aborda desde el tercer plan hasta el quinto, teniendo en cuenta las particularidades de la muestra objeto de estudio a la que se enfrenta esta investigación, entendiendo tanto las condiciones internas como las externas de los niños, es decir, comprender que algunos tienen una vida difícil pues son declarados en abandono total (fundación LAUDES); otros solo fueron dejados a cargo de los abuelos u otros familiares, entre otras situaciones; además de ello, entender el nivel bajo de los niños respecto a la lectura y la escritura, lo que lleva a considerarlos como niños en alfabetización emergente y/o inicial, por ello, el método es pertinente ya que responde a las necesidades de los niños, iniciándolos desde el aprestamiento hasta la producción de textos cortos.

Cabe señalar que, cada plan que propone este método tiene una estructura interna definida junto con las actividades que se desarrollan de manera rutinaria. En este sentido, el tercer plan de

aprendizaje “cuatro modelos” se estructura a partir de unidades temáticas, desarrollando diversas habilidades en el estudiante desde el trabajo personal. De esta manera, se trabajan actividades como la reproducción de figuras, formas geométricas, ilustraciones sin contorno; lectura de imágenes, secuencia de vocales, cuadrículas y bordados. Con el fin de alcanzar la coordinación, la grafomotricidad, la psicomotricidad y la ubicación espacial, preparando al estudiante para la escritura y la lectura.

Asimismo, el cuarto plan de aprendizaje “Lectoescritura” se encarga de la adquisición de las destrezas básicas para aprender a leer y a escribir (Lesmes citada en Sandoval, 2013). A partir del trabajo personal y el colectivo como lo propone el método. Esto implica que los estudiantes trabajen de manera autónoma y con guía del docente un tema de su elección, relacionado con el área de matemáticas o de lenguaje, para luego hacer una socialización. Ahora bien, con relación al trabajo colectivo, se desarrollan actividades de lectura oral, lectura silenciosa sostenida, proyectos de lectura, producción de textos y juegos de lenguaje.

Cabe resaltar que, se requiere de materiales específicos para el desarrollo de la clase: mural pedagógico del área del lenguaje, autodictados de las cinco primeras unidades trabajadas, pizarrón cuadriculado, caja de letras móviles, periódico para sentarse y trabajar en el suelo, etc. (Lesmes citado en Sandoval, 2013).

Por último, el quinto plan de aprendizaje “Lectura y escritura”, se encarga de la aplicación de estas dos habilidades mediante el uso de cuatro tipos de ejercicios. Uno de ellos se llama “Noticias”, aquí se busca crear patrones ortográficos a través de la lectura y la escritura de textos simples. También se encuentra el ejercicio llamado “veo, veo”, que se trata de realizar descripciones breves a propósito de la lámina que está en la guía, la cual, busca el desarrollo de la comprensión y la construcción de textos simples. En este sentido, la actividad “¿Qué es? ¿Cómo es? y ¿Para qué sirve?” y “¿Qué pasó?”, permite la composición de textos simples partiendo de

temas de interés de los niños; esto tiene como objetivo desarrollar en los niños la comprensión y la capacidad de construir textos (Lesmes citado en Sandoval, 2013).

Es imperativo mencionar que la clase orientada por el presente método acoge una estructura particular. En primera medida, se presenta el fonema que se va a trabajar, de manera colectiva con carteles, promoviendo la discriminación de letras conocidas y el fonema nuevo visual y auditivamente. Luego, se realiza la presentación del fonema, pero de manera individual, allí, el docente le muestra al niño la forma mayúscula y minúscula del fonema, buscando que el niño lo identifique y encuentre más palabras que lo posean (Lesmes citada en Sandoval, 2013). Acto seguido, el estudiante pasa al tablero y escribe palabras o frases relacionadas con el fonema, utilizando el movimiento caligráfico que corresponde. En seguida, el niño se dispone a realizar el auto dictado, en este momento, el estudiante trabaja en el suelo con carteles y palabras que deben relacionar, hallando su correspondencia imagen-texto (Lesmes citado en Sandoval, 2013). Al terminar esto, el sujeto debe trabajar con las letras móviles, recreando las palabras del autodictado, pero sin el referente gráfico. Finalmente, escribe en el rollo de palabras, las del autodictado manteniendo su proporción caligráfica.

2.2.2.1 La escritura.

El proceso de escribir es entendido desde una perspectiva social, teniendo en cuenta su función socio-cultural y su existencia como medio de comunicación que permite expresar, ya sean vivencias, deseos, solicitudes, etc. Además, se hace hincapié en los beneficios que trae consigo la escritura, como lo es la organización y la estructuración del pensamiento (Lesmes citada en Quezada, 2014). Pues, el acto de escribir implica necesariamente una construcción de sentido y una configuración de ideas que pasen del plano mental al código escrito como tal.

En este caso, la escritura en el marco de la alfabetización inicial considera que el niño diferencia entre un dibujo y la escritura, ya que, él nota que tiene una función concreta en su realidad, distinguiendo qué debe ser leído y qué no, realizando hipótesis acerca de sus formas, su orden y demás (Teberosky, 2000). Esto quiere decir que, los niños decodifican y reconocen las grafías de las palabras en su propio nivel. Asimismo, los niños con el tiempo identifican la funcionalidad de lo escrito, en términos de denominación de objetos, y en el reconocimiento de su función comunicativa. Esto indica, según Teberosky (2000), que los niños comienzan a comprender la función simbólica de la escritura, puesto que reconocen que existe la intención por comunicar algo o de nombrar los objetos, lo que a su vez manifiesta que el niño está estableciendo relaciones entre el nombre y el objeto, generando conciencia a propósito de la correspondencia grafémica y los objetos de su realidad. En este orden de ideas, para la adquisición del código escrito es imperativo que el niño traduzca los fonemas a grafemas y viceversa; esto exige que el sujeto sea capaz de distinguir letras y establecer relaciones entre sonido y grafía.

En este orden de ideas, Teberosky y Ferreiro (1979) establecieron características usuales en lo que correspondía a la escritura los niños en el aprendizaje de la lengua, dichos puntos en común los agruparon en siete etapas que se denominaron *Niveles de conceptualización lingüística*. Es pertinente hablar de los términos anteriores debido al nivel de lengua castellana en el proceso lectoescritor de los niños del grado 202, que como se ha dicho no estaban acorde con lo esperado según los estándares de primero a tercero y sumado a ello, se encontraban en etapas diferentes en cuanto a la lectura y la escritura.

En esa medida, es posible hablar de las etapas propuestas por las autoras, que funcionan como insumo y guía para estudiar el nivel de los niños antes en la prueba diagnóstica y su después en la prueba final.

1) *Grafismo primitivo*: el niño escribe pseudolettras, pues son sus primeros experimentos en el campo de la escritura. Aquí, los niños no diferencian entre imagen y texto. Sin embargo, comprenden que la forma de las letras es solo una y que se dirige hacia un sentido.

2) *Escrituras sin control de cantidad*: el niño establece cierta distinción con respecto a las letras y a los dibujos, pero tiene problemas de organización y categorización que pueden escribir sin dejar espacio alguno, donde su límite es el espacio que tenga disponible (renglón) y usando caracteres que no correspondan.

3) *Escrituras fijas*: el aprendiente aprende a escribir su nombre, entendiendo que tiene un valor, y a partir de allí toma grafemas para escribir sus propias unidades de sentido, pero no diferencia una escritura de otra, solo influye la intención. Aquí a un no establece una relación con el sonido y los grafemas.

4) *Escrituras diferenciadas*: en esta etapa el niño logra establecer que una misma escritura no puede corresponder a diferentes palabras. En este punto diferencian variedad de aspectos, el largo de las palabras, el espacio para ellas y su tamaño. Por ejemplo, para ellos es posible que el largo de la palabra se delimite por el tamaño del objeto.

5) *Escritura Silábica*: en este momento el niño ya no mezcla las grafías, si no que las puede usar individualmente. Todavía no encuentra una correspondencia entre el sonido y las letras.

6) *Escritura silábica – alfabética*: aquí los niños reconocen que existe una correspondencia entre el sonido y la grafía. También es posible que los niños escriban sílabas en la palabra, pero puede haber omisiones y sustituciones de letras.

7) *Escrituras Alfabéticas*: en esta parte el niño logra ser preciso con el uso de las grafías con ayuda de la estimulación y la práctica, es decir que son capaces de establecer, en su mayoría, la relación correspondiente entre fonemas y grafemas, llegando al desarrollo de las competencias comunicativas que implica la alfabetización.

2.2.2.2 La lectura.

Este proceso se caracteriza por desarrollar la atención, la concentración de los sujetos; también es considerada una de las habilidades más relevantes por su convención social y los aspectos socio culturales que implica, pues, desarrolla la capacidad de decodificación y comprensión de mensajes, en este sentido, leer no es solamente una cuestión de descifrar, esto va más allá de solo “ver”. Sumado a ello, Carlota Lesmes en su método propone una actitud dialógica en términos de escuchar al otro y aprender de las diferentes interacciones que se dan en el proceso. Además, incorpora formas y procesos lingüísticos como: ortografía, vocabulario, modelos de construcción y de composición, etc., y a su vez, involucra aspectos afectivos y relaciones sociales (Lesmes citado en Quezada, 2014).

Ahora bien, atendiendo al nivel de los niños, desde Ferreiro y Teberosky (1979) entienden que es un proceso integrado entre la información de lo visual (el conocimiento de la estructura de la lengua, su vocabulario, etc.) y lo no-visual (el conocimiento a propósito del tema). A partir de la concepción anterior se decide clasificar la lectura en tres momentos, donde cada uno de ellos tiene un aspecto cualitativo (interpretación del sonido de las letras) y uno cuantitativo (extensión de la escritura de la palabra) (Ferreiro y Teberosky, 1979):

1) *Presilábica*: es la etapa en la que el niño no entiende ni lo cualitativo ni lo cuantitativo de escritura. De modo que el niño se enfoca en imaginar lo que podría significar, o si contrariamente considera que no significa algo. Así que, establecen posibles correspondencias de tamaño (si la palabra escrita es extensa correspondería a un objeto grande)

2) *Silábica*: aquí, el niño entiende el aspecto cuantitativo y reconoce letras, diferenciando la extensión de las palabras; también, existe una intención por comprender lo escrito y generalmente

seguirá su lectura con el dedo, es decir que en el niño hay un interés por descifrar el código, sin embargo llegar al sentido le es complejo.

3) *Alfabética*: en este momento el niño asocia el grafema con el fonema, facilitando su decodificación, realizando una lectura letra por letra o sílaba por sílaba. Así que, en este punto el niño hará intentos de lectura y continuará hasta su perfeccionamiento.

Capítulo III.

Metodología de investigación

3.1 Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarca bajo el paradigma socio-crítico, ya que, este “pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; (...) mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social” (Alvarado y García, 2008, p.190). Es decir que, existe interés por transformar una realidad determinada a través de un equilibrio entre la teoría y la práctica según sea el caso, apoyando la emancipación del estudiante; esto, en la medida en que los sujetos adquieran un carácter auto reflexivo, que sean activos y conscientes de su proceso, contando con el docente como apoyo.

De modo que, dicho paradigma permitió el reconocimiento del contexto del grado 202 como una realidad social y educativa particular, en el que existe interacción y por consiguiente construcción de conocimientos. En dicho ambiente que se encuentra en constante cambio, se presentan necesidades, intereses y/o problemáticas de los implicados, lo que funciona según el paradigma como insumo que incita a la auto reflexión con el fin de generar una propuesta que responda a dichas situaciones particulares, todo esto con apoyo de la teoría y la práctica pertinente para lograr una transformación significativa. En congruencia con esto, el presente proyecto apropió la mejora del proceso lectoescritor como una posibilidad de liberación, en la medida que la adquisición del código contribuye a la autonomía del sujeto y a su desarrollo individual como sujeto pensante. Todo lo anterior teniendo como fundamento la dificultad el

grado 202 en cuanto a su proceso lectoescritor lo que guio el diseño, construcción y aplicación de la intervención pedagógica para la optimización de este.

3.2 Definición del enfoque de investigación

El presente proyecto está suscrito en un enfoque investigativo de tipo cualitativo, debido a que este permite la comprensión de situaciones y sujetos particulares en un contexto social y cultural determinado; la indagación que se realiza con este enfoque es de tipo inductivo, allí el investigador tiene como rol interactuar con las personas objeto de estudio con el fin de recolectar datos comprendiendo e interpretando lo que los participantes digan o hagan, todo esto para hallar a la situación problema que aqueja a la muestra.

De manera que, al ver la realidad educativa desde una perspectiva social y en pro de lo que los estudiantes necesitan, facilita la aproximación del investigador con el contexto particular del curso 202; en segunda instancia, se trabaja bajo este enfoque ya que “su principal característica es abordar estudios en contextos específicos desde una perspectiva holística” (Iño, 2018, p. 96), permitiendo la observación, recolección de datos e interpretación de realidades específicas como es el caso del grado 202, así pues, entendiendo la multiplicidad de interacciones y dinámicas que se presentan en dicho curso como un contexto social determinado, es posible inmiscuirse en tal entorno para llegar a la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua materna que se da en ese grado; todo eso, siempre teniendo en cuenta los distintos actores sociales que se encuentran presentes y con el propósito de hallar las falencias que les aquejan, de manera que sea posible la elaboración, la ejecución y la validación de una intervención pedagógica que genere cambios significativos en la población con relación a la problemática encontrada, como lo es en este caso las dificultades en el proceso lectoescritor.

Así, este enfoque permitió el acercamiento adecuado con el ambiente y los sujetos, además de observar, recolectar datos y cotejar información para luego interpretarla de manera profunda sin precisar o hacer hincapié en cuestiones de tipo cuantitativo; más bien se analizaron las interacciones y dinámicas para a partir de allí vislumbrar la dificultad que presentaban los alumnos con relación a la lectoescritura, para luego definir un método que potenciara ese proceso que es vital tener interiorizado, para acceder a la cultura y responder con las demandas sociales.

3.3 Metodología de investigación

La metodología en la que se enmarca este proyecto es la investigación acción educativa (IAE) desde una perspectiva socio-cultural de la enseñanza del lenguaje. La pertinencia de esta metodología se da en la medida que esta, desde la observación y las consignas en los diarios de campo “(...)sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela (Restrepo, 2004, p.52), esto con el propósito de identificar un fenómeno en un contexto determinado, lo analiza, lo estudia, lo interpreta y reflexiona, para comprender el porqué de dicho fenómeno y cómo este afecta a la población objeto de estudio para generar una propuesta o una alternativa que mejore en la realidad inmediata el aspecto en cuestión y finalmente validar el funcionamiento de la misma.

Ahora bien, con relación al presente proyecto, lo mencionado anteriormente se manifiesta en tres las fases que plantea la IAE. En primera medida, la *deconstrucción*, encargada de estudiar, analizar e interpretar a profundidad a los participantes y sus dinámicas para diagnosticar la dificultad que tienen, es decir que esta fase, “(...) explica la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta” (Restrepo, 2004, p.51), que en el grado 202 es el proceso lectoescritor. En segunda instancia, está la fase de *reconstrucción* que es “la propuesta de una práctica alternativa más efectiva” (Restrepo, 2004, p.51), que de acuerdo con la presente investigación es el momento

en que se diseña, se elabora y se aplica la propuesta de intervención para la mejora del proceso lectoescriptor mediante el método global “método Lesmes”. Por último, se encuentra la fase *validación* que es la que “tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida” (Restrepo, 2004, p.52), este momento se encarga de cotejar información y verificar si se mejoró o no el proceso lectoescriptor desde de la intervención aplicada.

Sin embargo, el hecho de que se aplicó una prueba al final, no implica que ahí finalice el proceso, esto se realizó con el fin de evaluar la efectividad del método Lesmes. Se hace la respectiva aclaración, pues, es imperativo mencionar que la IAE es cíclica, lo que indica que a medida en que pasa el tiempo y se realizan intervenciones, estas se van modificando y ajustando conforme a las necesidades de los sujetos, permaneciendo en constante evaluación y modificación.

3.4 Instrumentos de recolección de información

El presente proyecto utiliza distintos instrumentos para acercarse a la población objeto de estudio y a su contexto particular, para ello, se utilizan técnicas como: la observación, la encuesta, la prueba diagnóstica e instrumentos como el diario de campo.

La observación

La observación participante como técnica vital del enfoque cualitativo se encarga de involucrar al observador en las actividades del grupo en cuestión (Colmenares y Piñero, 2008), haciendo posible que el investigador se involucre aún más con los participantes y su contexto. En este sentido, se recurrió a esta técnica con el fin de recolectar datos a propósito de las dinámicas de la clase de lengua castellana de la manera más objetiva posible; el proceso de enseñanza

aprendizaje de los sujetos y su interacción con el área y sus pares; esto se ejecutó en el período académico correspondiente al semestre 2019-1 durante el proceso de caracterización e identificación de la problemática de los sujetos objeto de estudio.

Diario de campo

Este instrumento se encarga de sistematizar la información que luego será analizada, este registra y recolecta información en cuanto a las experiencias y los hechos que involucran a los participantes, para después analizarlos e interpretarlos. En el caso de esta investigación, se recolectó información acerca del nivel de lectura y escritura de los niños, las prácticas educativas de los mismos; las relaciones interpersonales entre ellos y aspectos de la práctica docente; esto durante el semestre 2019-1. Con respecto al 2019-2, el diario de campo permitió un acercamiento detallado en cada una de las intervenciones, con el fin de ver el avance de los participantes con respecto a los objetivos planteados.

Encuesta

Esta técnica es una manera de obtener información concreta de un tema en específico “(...) del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (García, Ibáñez y Alvira, 1993, p. 140), lo que permitió al presente proyecto la obtención de datos personales, contextuales y socio-afectivos de la población objeto de estudio mediante una serie de preguntas orientadas a hallar dicho tipo de información (véase *anexo 4*).

Diagnóstico

La prueba diagnóstica evaluó las habilidades y competencias específicas en un campo determinado. En este caso se utilizó para conocer e indagar acerca del estado de los estudiantes

con relación a la lectura y a la escritura de acuerdo al nivel que deberían tener, a partir de los estándares básicos de aprendizaje de primero a tercero y esta se analizó desde los niveles de lectura y escritura propuestos por Ferreiro y Teberosky (1979); se desarrolló entonces, una prueba de cinco preguntas, donde la número 1 y 3 evalúan la capacidad de los estudiantes de hallar la relación entre el código escrito y la imagen; la pregunta número 4 se encargó de que el estudiante estableciera la relación entre el tipo de texto que se presenta y su nombre; la número 2 trató de escritura de palabras y finalmente, la número 5 tuvo un componente escrito y uno de ilustración (*véase anexo 2*).

Prueba final

Esta prueba se desarrolló con el objetivo de evaluar la efectividad del método Lesmes para el mejoramiento del proceso Lectoescritor. Es preciso mencionar que la prueba se desarrolla similar a la prueba diagnóstica para que sea posible cotejar y validar la efectividad de la intervención y el cumplimiento de los objetivos planteados, no obstante se le agregaron ítems teniendo en cuenta el método, es decir, actividades relacionadas con las vistas en la intervención (“Noticias, “veo...veo...”, etc.). Esta fue aplicada al finalizar las intervenciones del período académico 2019-2 (*véase anexo 5*).

3.5 Definición de la unidad de análisis

Este apartado presenta como unidad de análisis: los procesos de lectura y escritura en el marco de la alfabetización emergente en el ciclo uno. A partir de esto, se genera la siguiente matriz que da cuenta de las categorías de análisis y los autores desde donde se abordan. Es pertinente aclarar que como categoría transversal está el método Lesmes abordado desde Carlota Lesmes, desde donde se tratan las categorías: lectura y escritura.

Tabla 2.

Matriz categorial

	Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Fuentes
M É T O D O L E S M E S	Proceso lectoescritor	Lectura y Escritura	1) APRESTAMIENTO LECTOESCRITOR: Plan 3 “cuatro modelos” del modelo teórico.	PLAN 3 -Realiza actividades de pre- caligrafía, dibujo para mejorar su motricidad fina -Identifica y realiza trazos de manera vertical, horizontal, diagonal y circular. -Respeto el espacio dado, es decir, no se sale de la línea límite -Reproducen de la manera más similar posible el dibujo presentado en el ejercicio caligráfico suscrito en la ilustración sin contorno dada como ejemplo -Reconoce y realiza el diseño de la actividad guiándose por la cuadrícula de la hoja	C A R L O T A L E S M E S
			2) DESTREZAS BÁSICAS PARA LEER Y ESCRIBIR: Plan 4 “Lectoescritura” del modelo teórico.	PLAN 4 ESCRITURA: - Elabora de manera legible las letras - Escribe en la guía de autodictado la palabra sin apoyo visual en el espacio dado. - Replica el texto de <i>caligrafías</i> con ortografía. -Tiene en cuenta los signos de puntuación. -Respeto la manera en que cada letra encaja en la cuadrícula y decora su hoja. LECTURA -Reconoce y lee las palabras presentadas en los autodictados - Lee y Asocia los letreros con las imágenes. -Ordena y recrea las palabras del autodictado.	
			3) COMPRENSIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS: Plan 5 “Lectura y escritura” del modelo teórico.	PLAN 5 ESCRITURA - Construye palabras, frases u oraciones	

				-Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas -Genera patrones caligráficos a través de la escritura de los textos simples de la guía de <i>Noticias</i>. -Replica el texto corto, manteniendo la ortografía -Replica el texto corto junto con los signos de puntuación. -Describe en 4 o más líneas la ilustración dada en veo...veo. -Compone un párrafo simple respondiendo a las preguntas de interés (<i>¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Para qué sirve?</i>). -Escribe un texto narrativo corto incluyendo las palabras dadas en <i>¿Qué pasó?</i> - Respeta el espacio entre palabras y el espacio dado - Utiliza signos de puntuación. - El texto posee más de 6 renglones. - El texto tiene una estructura determinada con inicio, nudo y desenlace. LECTURA - Lee el texto corto que replicó a la docente en formación. -Lee teniendo en cuenta la puntuación. -Se autocorrigió al leer	
--	--	--	--	---	--

Fuente: elaboración propia.

3.6 Consideraciones éticas de la investigación

Para la realización de esta investigación se tiene en cuenta la Ley 1581 de 2012, Ley General de Protección de Datos Personales, ya que, parte de una premisa básica: “Nadie puede acceder a mis datos si yo no he dado la autorización para que los conozcan”. En consecuencia los datos que suministren las personas se manejan de manera ética y responsable. En ese sentido, se entrega el consentimiento informado expedido por la Universidad Pedagógica Nacional, para que los padres de los menores estén informados acerca de la investigación que se lleva a cabo.

Capítulo IV.

Propuesta de Intervención Pedagógica

¡Haciendo Se Va Aprendiendo!

El método Lesmes creado por Carlota Lesmes se enmarca en la educación personalizada, este hace parte de los métodos globales de la enseñanza de la lectura y escritura. Es preciso señalar que este es una secuencia metodológica basada en una rutina diaria con el fin de promover la autonomía, el autocontrol y seguridad; está organizado secuencial y progresivamente para el óptimo desarrollo de las habilidades; es imperativo mencionar que de los 5 planes que ofrece el método, se usaron el plan 3, 4 y 5, siendo esta elección congruente con el estado y/o nivel de los estudiantes en términos de lectoescritura.

Cabe precisar que, para la creación de la propuesta de intervención se tuvo en cuenta el nivel de los niños y para ello se tiene presente la idea de alfabetización emergente ya que esta parte de que “el niño pequeño parece disponer de una capacidad de representación simbólica” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 175), con el fin de entender la posición del niño en el proceso de aprendizaje y poder responder a sus necesidades con apoyo del método Lesmes.

De manera que, los planes junto con su contenido tienen como objetivo que los niños aprendan a leer, escuchar y hablar con propiedad, y que escriban con claridad, entre otros aspectos. Es imperativo mencionar que el método Lesmes es influenciado por ideas de Montessori, como lo es el desarrollo de la autoconfianza y la seguridad desde el trabajo en un ambiente estimulante; también tiene en cuenta el método global, pues parte de operaciones complejas a los elementos mínimos; a su vez, se apoya en Piaget, quien afirma que el sujeto construye su conocimiento

mediante la interacción con su medio, lo que apoya la construcción de los esquemas cognitivos, es decir que el niño se encarga de asimilar, acomodar y organizar sus esquemas en función de adaptarse al medio que se le presente.

En búsqueda de dicho mejoramiento y teniendo en cuenta las necesidades de los participantes, se ejecutó el método con ciertas modificaciones de acuerdo a las particularidades de la muestra, como el número de planes trabajados, la cantidad de actividades y su contenido, entre otras. En este sentido, la mayor parte del material que se utilizó siguió con las especificidades del método pero con contenidos distintos.

A continuación, se presentarán las tres fases en que se ejecutó la intervención: fase I. Sensibilización, denominada Manitos creativas. Aprestamiento lectoescritor: Plan tres “cuatro modelos”; la fase II. Intervención, llamada ¡Todo concordante, nada disonante! Que se divide en dos: parte I: destrezas básicas para leer y escribir: Plan 4 “Lectoescritura”; parte II: Comprensión y construcción de textos: Plan 5 “Lectura y escritura”, y por último, se encontrará la fase III. Evaluación, que tiene por nombre: validando-ando, sección que corresponde a la validación de la efectividad del método Lesmes a partir de la comparación entre los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica aplicada a inicios del semestre 2019-1 antes de iniciar la intervención, y la prueba final aplicada en noviembre del semestre 2019-2 al terminar la aplicación.

4.1 Fase I. Sensibilización

Esta fase se ejecutó en siete intervenciones y se tuvo como propósito aportar al mejoramiento del proceso lectoescritor a partir de la aplicación de las actividades de aprestamiento apoyadas en el método Lesmes. De modo que por cada sesión se trabajaron ejercicios de precaligrafía que desarrollaban: grafomotricidad, coordinación viso-manual, direccionalidad; la atención, seriación, espacialidad y percepción, mediante las actividades que según el método se denominan: *trazos*,

costuras, dibujos sin contorno, figuras geométricas y cuadrículas. Es preciso decir que, se realizó una rutina por sesión, que involucraba los cinco ejercicios mencionados.

Finalmente se cerró la primera fase, estableciendo conexión con la segunda, hablando acerca de la función de los ejercicios anteriormente realizados con relación a la escritura y la lectura, y desarrollando una guía de pre-lectura con imágenes.

4.2 Fase II. Intervención.

Parte I.

Esta sección correspondiente al *Plan 4: Lectoescritura* del modelo teórico, se desarrolló en seis intervenciones, que tenían como objetivo apoyar el fortalecimiento del proceso lectoescritor a través de la adquisición de destrezas básicas para leer y escribir como: realizar caligrafía legible, comprender y asociar texto con imagen, leer, reconocer signos de puntuación, etc., esto mediante la realización de las clases teniendo en cuenta la estructura de los momentos y las actividades que exigía el método en este plan. Los tres momentos eran: 1) Suelo 2) pizarra (tablero) y 3) mesa, y los ejercicios: autodictados, caligrafías y lecturas estaban ligados a ellos.

Durante el primer momento, se presentaban los fonemas determinados para cada sesión, luego se hacían los autodictados, que correspondían a ejercicios de asociación entre palabras e imágenes con relación a los fonemas trabajados, haciendo uso de letras móviles que configuraban las palabras trabajadas y debían auto dictarse los fonemas, sin apoyo visual, para luego corregir y leer a la docente.

En el segundo momento se buscaba practicar la grafía en cuanto a su direccionalidad, donde los chicos participaban en el tablero, pero solo se hacía con ciertos estudiantes para que funcionaran como ejemplo.

Con relación al tercer momento que se ubicaba en la mesa, el niño realizaba la actividad “escribir palabras”, debajo de cada dibujo donde había un recuadro con tres líneas, utilizando la línea media. Después, con la última palabra, que ya estaba escrita en la hoja (este es un ejercicio de comprensión de lectura), el niño dibujaba lo que comprendía.

Acto seguido, se desarrollaba la hoja de caligrafía correspondiente a su dictado, esta contenía un texto simple; allí los niños debían practicar la lectura individual para luego leerlo a la docente en formación. Sumado a ello, se hacía la réplica del texto caligrafía, respetando la manera en que cada letra encaja en la cuadrícula, luego decoraban su hoja, y finalmente, los niños leían su versión del texto.

Al finalizar las sesiones con sus diferentes componentes y/o aspectos, se estableció la utilidad y la función que tuvo esta fase con relación a los objetivos planteados, y se relacionó con los ejercicios de la parte 2.

Parte II.

Esta sección correspondiente al plan 5 “Lectura y escritura” del modelo teórico, se desarrolló durante ocho sesiones, que tuvo como propósito apoyar el proceso lectoescritor a partir de ejercicios de comprensión y producción de textos como: *noticias*, que buscaba desarrollar patrones ortográficos a partir de la lectura de textos cortos y su réplica; *veo...veo*, que trataba de construir descripciones breves a propósito de la lámina que estaba en la guía; *¿Qué es? ¿Cómo es? y ¿Para qué sirve?*, este ejercicio se interesaba por la organización y estructuración de un texto o párrafo corto a partir de un objeto específico; por último, la actividad *¿Qué pasó?*, la cual pretendía la creación de narraciones cortas partiendo de tres palabras, en busca del desarrollo de una situación en relación con los términos dados.

4.3 Fase III. Evaluación. ¡Validando-ando!

Esta fase se realizó en una sesión con el objetivo de evaluar la efectividad del método Lesmes en relación a la mejora del proceso lectoescritor de los participantes, mediante la aplicación de una prueba final similar a la prueba diagnóstica para comparar y establecer el avance de los niños de acuerdo a los niveles de escritura y lectura que proponen Ferreiro y Teberosky (1979).

En esta parte de validación, es pertinente precisar que, como propio de la lógica de la IAE la evaluación fue un proceso constante y realizado en cada sesión, pues el método así lo exigía. Sin embargo, al finalizar las actividades de las fases I y II, se aplicó una prueba final para verificar la efectividad de la intervención pedagógica.

Capítulo V.

Organización y análisis de la información.

Luego de un proceso de intervención en el cual se hicieron veintiún intervenciones, entre el 29 de Agosto y el 26 de noviembre del año 2019, con el objetivo de mejorar la lectoescritura de los niños, se llega a un proceso de organización y análisis de datos.

Para esto, se tienen en cuenta los criterios planteados en la matriz categorial (véase *cap. 3*), de modo que, la organización y descripción de datos trata al método Lesmes como eje transversal desde el que se analizará la evolución del proceso lectoescritor, caracterizando y describiendo el desempeño de los niños en relación a la lectura y la escritura, todo esto a partir de los planes que brinda el método Lesmes en las fases I y II de la intervención.

En este orden de ideas, se presentarán la fase I. Manitos creativas. *Aprestamiento lectoescritor*: Plan tres “cuatro modelos”; la fase II. ¡Todo concordante, nada disonante!: parte I: *destrezas básicas para leer y escribir*: Plan 4 “Lectoescritura”; parte II: *Comprensión y construcción de textos*: Plan 5 “Lectura y escritura”. Para tal descripción se eligieron las actividades finales de cada plan ejecutado con sus respectivos indicadores y se promediaron.

Sumado a esto, se encontrará la fase III: Validando-ando, sección que corresponde a la validación de la efectividad del método Lesmes a partir de la comparación entre los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica aplicada a inicios del semestre 2019-1 antes de iniciar la intervención, y la prueba final aplicada en noviembre del semestre 2019-2 al terminar la aplicación. Para realizar dicha comparación se tendrán en cuenta los niveles de conceptualización de la escritura y los niveles de lectura que proponen Ferreiro y Teberosky (1979) (*Véase tabla 3*),

los cuales, son graduales y/o progresivos, lo que permitirá establecer una etapa inicial dada por el diagnóstico y una dada por la prueba final.

Tabla 3.

Niveles de lectura y escritura

Niveles de conceptualización lingüística	Niveles/etapas de lectura
1. Grafismo primitivo	1. Presilábica
2. Escrituras sin control de cantidad	
3. Escrituras fijas	2. Silábica
4. Escrituras diferenciadas	
5. Escritura Silábica	3. Alfabética
6. Escritura silábica-alfabética	
7. Escritura alfabética	

Fuente: elaboración propia.

Ahora, con el ánimo de evaluar las actividades lectoescriturales realizadas, se tuvo en cuenta una escala Likert que se puntúa de la siguiente manera: excelente que tiene un valor numérico de 3; regular que tiene un valor de 2 y deficiente que se traduce en 1.

Fase I.

A continuación, según lo planteado se presenta la figura 5, la cual describe en términos porcentuales el desempeño de los estudiantes en la fase I, resultado de promediar lo obtenido en los indicadores correspondientes a la subcategoría de aprestamiento lectoescritor.

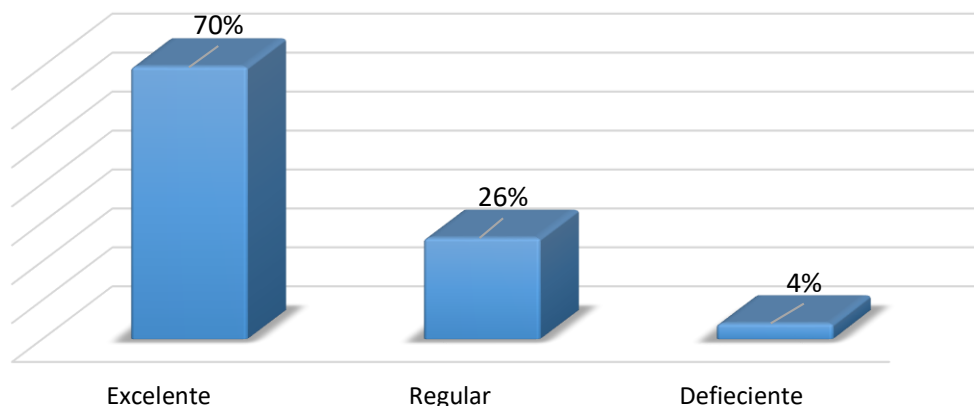


Figura. 5 Desempeño de los estudiantes en el aprestamiento lectoescritor. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la figura 5, el 70% de los estudiantes tuvieron un desempeño excelente; el 26% de los niños se desempeñó regular y el 4% de manera deficiente. En este orden de ideas y de acuerdo a los indicadores planteados en la matriz categorial (véase Cap. 3), es innegable el avance y el desempeño de los estudiantes en esta primera fase de aprestamiento lectoescritor.

Respecto a esta subcategoría cabe precisar que, antes de evaluar el rendimiento de los estudiantes en relación con este momento de la aplicación se realizaron siete intervenciones, cada una con una duración de dos a tres horas por día, durante dos semanas sin interrupciones, gracias a lo cual, el 70% de los estudiantes logró desempeñarse de manera excelente: “Los chicos mejoran progresivamente, el tener tanto tiempo a la semana desarrollando actividades hace que su interés se incremente y que mejoren en su proceso” (Diario N°5, 19, septiembre, 2019, línea 51-58) (véase anexo 6).

Es imperativo recalcar que dicho avance es alto respecto a su estado en la prueba diagnóstica, pues, para ese momento ellos tenían dificultades en cuanto al aprestamiento, por ejemplo, no respetaban el espacio dado, no lograban colorear sin salir de los límites, no identificaban el tipo de trazos que ejercían, entre otros aspectos; caso contrario a lo que se encontró al finalizar esta fase, dado que en la prueba final los niños lograron conceptualizar sus dibujos, pintar respetando

el espacio, realizar sus trazos identificando su direccionalidad y escribiendo lo más coordinado que les era posible sobre la línea dada.

En este orden de ideas, es evidente tal avance ya que según el método se debe trabajar de manera secuenciada y rutinaria, con el objetivo de generar hábitos que favorezcan y preparen al estudiante para el aprendizaje de la lectoescritura, como en este caso fue el desarrollo la coordinación, la psicomotricidad y la ubicación espacial a partir de la rutina lúdica propia del plan 3 “cuatro modelos”, que incluía *trazos* según la dirección, *costuras direccionadas*, dibujos *sin contorno*, *figuras geométricas* y *cuadrículas* (Lesmes citada en Sandoval, 2013) (véase anexo 7).

Sumado a lo dicho y sin restarle méritos a la intervención aplicada, no está de más hacer la salvedad que, si bien el método funcionó de manera óptima, también se debe tener en cuenta que “el desarrollo motor fino y grueso, al igual que otros dependientes de procesos maduracionales, sigue secuencias predeterminadas desde el nacimiento en adelante” (Milicic, Condemarin, Chadwick y Gorostegui, 2016, p. 78), es decir que los niños se encontraban en un momento apto y determinante para el aprendizaje de la lectoescritura.

Fase II.

Parte I.

Ahora, se presenta la información recolectada de *la fase II ;todo concordante, nada disonante!*, esta se divide en dos partes, donde cada una de ellas está regida por una subcategoría de análisis que corresponde a su vez a un plan determinado del método Lesmes. La parte I: *Destrezas básicas para leer y escribir* presenta los datos obtenidos del plan 4 “Lectoescritura” (véase fig. 6), y la parte II: *Comprensión y construcción de textos* muestra lo obtenido respecto al plan 5 “Lectura y escritura” (véase fig.7); todo esto con el fin de describir el desempeño de los niños según los indicadores de cada plan.

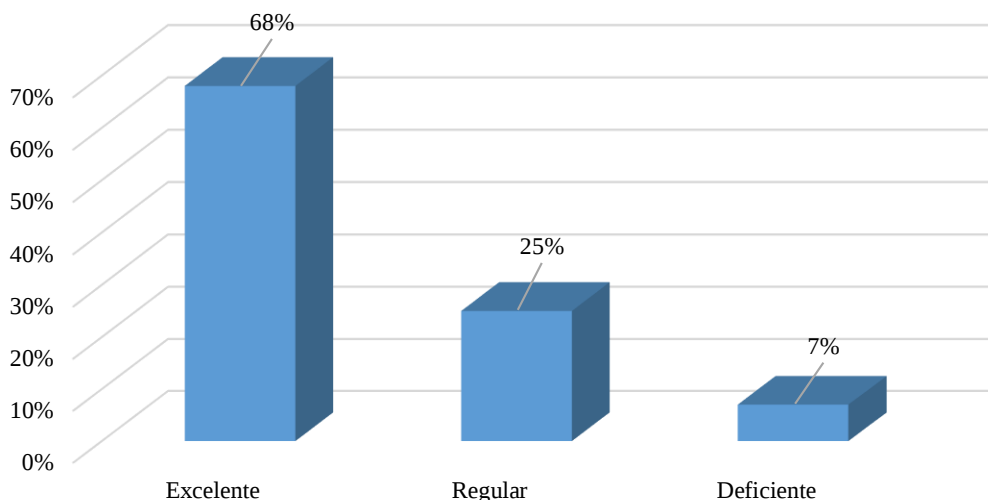


Figura. 6 Desempeño de los estudiantes en las Destrezas básicas para leer y escribir.
Fuente: Elaboración propia.

En consonancia con la figura 6, esta evidencia que el 68% de los niños tuvo un desempeño excelente; el 25% ejecutó las actividades de manera regular y el 7% tuvo deficiente en su rendimiento.

Este resultado se alcanzó al haber aplicado seis sesiones, cada una por un tiempo de dos horas, durante tres semanas, es preciso mencionar que se presentaron dificultades relacionadas con el tiempo de aplicación, pues hubo coyunturas a nivel nacional que ocasionaron paros y huelgas, imposibilitando la asistencia a la las aulas.

Dichos resultados se deben a que el método Lesmes afinó con la *fase I*, aspectos como la psicomotricidad, la lateralidad, la coordinación, etc. (Lesmes, citada en Sandoval, 2013), preparando a los niños para la adquisición de destrezas básicas para la lectoescritura propias del presente plan según los indicadores planteados en la matriz categorial (*véase Cap.3*).

En este sentido, el 68% de ellos logró escribir su nombre y apellido, siendo este requerido en cada actividad; elaboró de manera legible las letras respetando el espacio dado, esto teniendo en cuenta que el método Lesmes brinda el espacio en el cual los aprendientes deben escribir,

exigiendo la correcta elaboración de las letras; también, ellos lograron asociar los letreros con su imagen correspondiente, actividad propia de los autodictados que propone el método, mejorando a su vez la lectura ya que estos ejercicios implicaban que el estudiante reconociera las grafías con su sonido correspondiente para poder replicarlo.

El avance es evidente al cotejarlo con el diagnóstico, pues en ese momento específico les costó escribir su nombre completo, no lograban asociar las imágenes con su respectivo letrero; no comprendían frases en su totalidad por lo que les costaba establecer la correspondencia con la ilustración pertinente (*véase tabla 1*).

Por lo tanto, debido a la aplicación de las diferentes actividades del método en su forma lúdica que responde a una rutina diaria, y al interés que le pusieron los estudiantes al desarrollo de las actividades durante los momentos propios del método: *tablero, suelo y mesa* (Lesmes citada en Sandoval, 2013), los aprendientes mejoraron sus destrezas básicas para la lectoescritura (*véase anexo 8*)

Se podría decir que a los niños les llamó bastante la atención los momentos que permitía el método, pues no implicaba solo estar sentado en el puesto como de costumbre, sino dinámicas que exigían al estudiante pasar al tablero o trabajar sentados en el suelo, se asume esto ya que lo expresaban algunos estudiantes: “Pro –refiriéndose a la docente en formación- y...¿mañana también trabajaremos así en el piso? ¿Sí? Es que es como mejor” //“ Profe Luisa ¿mañana también nos dejarás pasar al tablero?” (Diario N° 10, 26, septiembre, 2019, líneas 50-58) (*Véase anexo 9*), lo que evidencia el interés y el gusto por el desarrollo de las distintas actividades.

Sin embargo, es preciso decir que se habría esperado que los alumnos avanzaran más teniendo en cuenta su desempeño en la fase de aprestamiento y su interés por el desarrollo de las actividades correspondientes a las destrezas básicas de lectoescritura, pero no fue así, ya que, como se dijo, durante el tiempo de aplicación de este plan, se presentaron problemáticas externas

(paros, huelgas...) que ocasionaron una constante pérdida de clases, generando lapsos de tiempo sin aplicar, lo que pudo obstruir o fracturar en cierta medida el carácter constante y procesual que propone el método Lesmes.

Fase II.

Parte 2

Enseguida, se presenta lo correspondiente a los datos obtenidos de la subcategoría

Comprensión y construcción de texto que responde al *plan 5 “Lectura y escritura”* (véase fig.7).

Allí se describe el desempeño de los estudiantes respecto a lo propuesto por el plan aplicado.

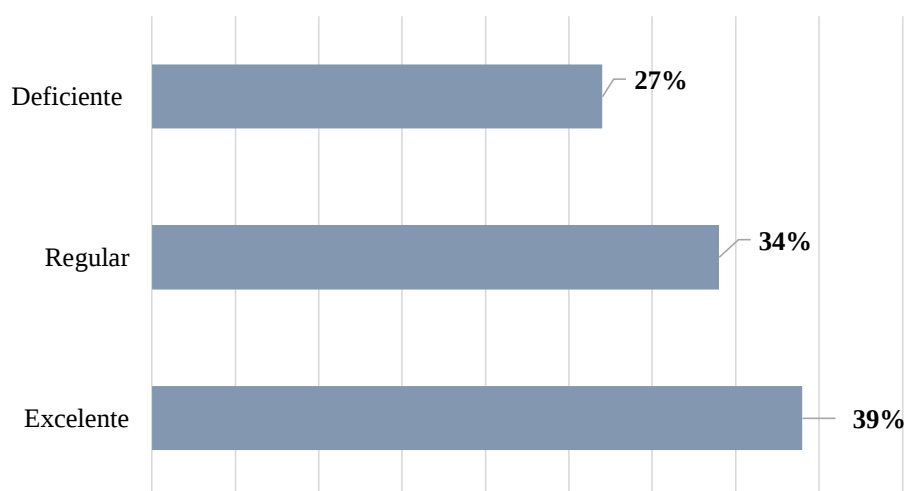


Figura. 7 Desempeño de los estudiantes en comprensión y construcción de textos.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la figura 7 se obtiene que el 39% de los estudiantes obtuvo un desempeño excelente; el 34% se desempeñó de forma regular y el 27% de manera deficiente.

En cuanto a los resultados logrados, se destaca que hubo un retroceso en el desempeño de los niños, pues, a pesar de haber trabajado ocho sesiones cada una de dos horas o en ocasiones de una hora, durante cuatro semanas; de contar con un nivel de madurez apto para trabajar los procesos lectoescriturales y de haber desarrollado destrezas básicas para la lectura y escritura, los

niños empezaron a frustrarse y a desmotivarse, lo que complejizó la mejora de su proceso lectoescritor.

Esto se asume debido a que algunos de ellos expresaron su descontento con relación a una de las actividades que traía consigo la rutina “profe Luisa –refiriéndose a la docente en formación-, es que no puedo ¿qué escribo? No soy bueno escribiendo así...cuentos, no, no quiero, puedo hacer otra cosa?” “profe, no puedo, no es que no, escribo mal” (Diario N°13, 01, octubre, 2019, líneas 47-54) (véase *anexo 10*); la actividad se denomina *¿Qué pasó?*, esta se ubica en los ejercicios finales que debe desarrollar el alumno, implicando la escritura de textos narrativos (Lesmes citada en Sandoval, 2013).

Se precisa que, la desmotivación se presentó cuando se trató de escribir textos narrativos cortos más libres de la sección *¿Qué pasó?*, mientras que cuando se trató de las tres tareas de lectoescritura anteriores, que se encargaban de leer y mejorar la caligrafía (noticias) estructurar un texto corto a partir de la descripción de una situación (sección de actividades veo...veo), o de la construcción de un texto teniendo como referencia un objeto y ciertas preguntas guía (¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Para qué sirve?) (Lesmes citada en Sandoval, 2013), los chicos se mantuvieron atentos e interesados en realizar la actividad, mejoraron su ortografía en cierta medida a partir de la réplica, incluso se valían de las palabras dadas en las instrucciones para conformar su texto.

Tal desconfianza, desmotivación e incluso incomodidad se debe a que ellos estaban acostumbrados solo a seguir indicaciones puntuales y no habían explorado más allá sin una referencia, ejerciendo su creatividad, y sabiendo que la escritura es un tarea que causa susto, dichos factores limitan su producción y los lleva al fracaso y a la frustración (Klassen, 2002).

Si bien no se logró el resultado esperado, se evidenció un avance en relación a lo obtenido en la prueba diagnóstica, pues al cotejar con la prueba final, se obtiene que, en términos de cantidad los aprendientes pasaron de escribir solo palabras o una frase a escribir cinco o más renglones.

Esto se debió a la estructura que el método fue creando en ellos a partir del desarrollo constante de las actividades, pues estas se encargaban de enseñar de manera lógica e implícita a realizar una descripción libre con el ejercicio de *veo...veo* y luego, de manera secuencial a estructurar una descripción como se hacía en la actividad de *¿Qué es? ¿Cómo es? y ¿Para qué sirve?* (Lesmes citada en Quezada, 2014) (*véase anexo 11*)

Además de eso, se empezaron a preocupar por el contenido de sus textos al querer plasmar en sus escritos “una intención comunicativa, una necesidad de respuesta, disposición, interés, curiosidad y atención” (Rodríguez, 2013, p. 6), y dicho interés se despertó por querer que sus textos fueran leídos por la profesora: “Profe –refiriéndose a la docente en formación- si me entiende lo que digo aquí (señala con el dedo)” “profe, si le gusta? Lo va a leer a la clase? ¿profe, así se escribe Vosque? O ¿es con la b de burro?...¿si lo entiendes?” (Diario N°14, 22 de octubre, 2019, líneas 72-81) (*Véase anexo 12*), lo que no se manifestó en el diagnóstico, pues durante el desarrollo de este solo preguntaban qué debían hacer y simplemente transcribían su pensamiento sin preocuparse por su contenido o si era pertinente la respuesta.

En este punto de la intervención es pertinente precisar el desarrollo que tuvo uno de los aspectos que lograba trabajar el método como lo fue la autonomía y el respeto por el otro; esto se alcanzó gracias a la educación de hábitos que promovió la rutina, pues era necesario trabajar el uso del tiempo (su distribución) para la culminación de sus deberes; el silencio durante las sesiones, dado que cada niño podía estar desarrollando guías o ejercicios distintos y necesitaban de concentración, lo que llevó a los niños a identificar el ruido como un factor que afectaba su desempeño y llegaron a exigirse silencio entre ellos

Fase III.

A continuación se presenta la sección correspondiente a la fase *Validando – ando*, que corresponde a la sección que valida puntualmente la efectividad del método Lesmes para el

mejoramiento del proceso lectoescritor de los niños del grado 202. Para dicha evaluación se tienen en cuenta dos pruebas, la prueba diagnóstica que se hizo al inicio del semestre 2019-1 y la prueba final que se ejecutó en noviembre del 2019-2 al final de la intervención.

De allí, se obtiene información que se coteja con los niveles de conceptualización de la escritura y los niveles de lectura elaborados por Ferreiro y Teberosky (1979), esto con el fin de soportar teóricamente, caracterizar y comparar la información de los dos momentos para evaluar la evolución de los niños de acuerdo a los niveles de lectoescritura (*véase la tabla 3*), con relación a la intervención aplicada y la efectividad de la misma.

Ahora bien, se presenta la tabla 4, cabe precisar que la información obtenida se divide en tres grupos, cada uno de estos posee información porcentual en términos de la cantidad de niños que pertenecen a cierta etapa de escritura, y a la evolución que tuvieron, la cual, está dada por dos pruebas: la prueba diagnóstica y la prueba final.

Tabla 4.

Etapa de escritura a la que pertenecen los niños de acuerdo a su evolución en la prueba diagnóstica y la final.

ETAPA GRUPO	Etapa de escritura en la que se encontraban los niños en la Prueba Diagnóstica (% de estudiantes)	Etapa de escritura en la que se encontraron los niños en la Prueba final (% de estudiantes)
1	Etapa: Escrituras fijas 22%	Etapa: Escrituras diferenciadas 15%
		Etapa: Escritura silábica 7%
2	Etapa: Silábico- alfabética 55%	Silábico- Alfabética 25%
		Etapa: Alfabética 30%
3	Alfabética 23%	Alfabética 23%

Fuente: Elaboración propia.

Según la tabla 4 el grupo 1 manifiesta que el 22% de los estudiantes en la prueba diagnóstica se encontraban en la etapa de escrituras fijas; este grupo en la aplicación de la prueba final avanza dos etapas en la producción escrita llegando el 15% a la etapa de escrituras diferenciadas y el 7% avanza a la etapa de escritura silábica.

Con respecto al grupo 2, en lo concerniente a la prueba diagnóstica se obtuvo que el 55% de los niños se encontraba en la etapa silábico-alfabética; este grupo en la prueba final evidenció un avance por parte del 30% de ellos, quienes pasaron a la etapa alfabética, mientras que el 25% se mantuvo en la etapa silábico-alfabética.

Finalmente, el grupo 3 muestra que en la prueba diagnóstica el 23% de los estudiantes hacían parte de la etapa alfabética, y con respecto a la prueba final se evidencia que el 23% se mantuvo en la etapa alfabética.

Estos resultados demostraron un avance en la muestra, pero este fue de manera heterogénea, dado que desde el diagnóstico se identificó que los integrantes del grupo se encontraban en

momentos diferentes en el desarrollo de su proceso de escritura (*véase tabla 4*). En este sentido, el método respondía de manera favorable pues permitía trabajar desde la subcategoría de *aprestamiento lectoescritor* correspondiente al *plan 3* hasta la subcategoría de comprensión y producción de textos desde el plan 5.

Sin embargo, esto no aseguraba que el avance de ellos fuera homogéneo, puesto que el método entiende que cada niño es diferente, aprende a su ritmo y según sus condiciones internas y externas (Lesmes citada en Sandoval, 2013).

No obstante, se asume que el avance no fue mayor debido a factores como el tiempo de aplicación, pues al ser un método procesual, secuencial y rutinario, que se enmarca en la educación personalizada, se considera que requiere más de veintiún (21) sesiones para completar de manera eficaz el proceso de todos los chicos.

Pero, como se dijo con anterioridad, el avance es innegable, pues el grupo 1 presentó su avance en la medida que los niños lograron entender la arbitrariedad de las palabras, a reconocer el espacio obligatorio que hay entre ellas, etc., aspectos que no entendían cuando se realizó la prueba diagnóstica, pues solo identificaban algunas vocales y las escribían sin controlar su extensión (*Véase anexo 13*).

En relación al grupo 2 se encontró que aquellos que se mantuvieron en la etapa identificada en el diagnóstico no avanzaron de la manera esperada por cuestiones internas y/o externas como lo expresó la titular “es que Luisa-refiriéndose a la docente titular-, mira parte de los niños a veces no trabajan, ten paciencia, les toca una vida difícil y son un poco necios” (Diario N°14, 17 de octubre, 2019, líneas 35-42) (*véase anexo 14*), no obstante, algunos avanzaron a la etapa alfabética, logrando escribir de manera más consciente, preguntándose por sus propias sustituciones, omisiones, etc. (Ferreiro y Teberosky, 1979): “Profe Luisa, ahí dice “hada” ¿sí?, es

que no sé le quitó la muda o la dejó? Ummm (risas) ah no pro, la dejo, cierto, sí sí, me acuerdo?” (Diario N°16, noviembre, 2019, líneas 45-51) (*Véase anexo 15 y 15A*).

Esto se dio gracias a los constante ejercicios de caligrafías que proporcionaba el método Lesmes, pues este entiende la ortografía como un proceso que involucra el aspecto visual y que mejora en la medida en que los chicos están en contacto con escritos, vocabulario..., esto se trabajó, por ejemplo, con la actividad denominada *caligrafías* del plan 4, encargado de la adquisición de destrezas básicas para la lectoescritura, y los ejercicios de *noticias*, que tenían en cuenta un fonema específico en el texto y ellos debían hacer la respectiva lectura, replicarlo y leer su versión del texto a la docente para revisar la fluidez, aclarar las dudas que surgieran e identificar si la versión correspondía al texto base.

En lo que concierne al grupo 3, este se mantuvo en la etapa alfabética, pero no quiere decir que no haya avanzado, al contrario, pues los niños se mantienen mejorando y desarrollando sus competencias comunicativas (Ferreiro y Teberosky, 1979). Esto se evidenció en la prueba final, siendo sus escritos más organizados y pertinentes de acuerdo a lo pedido en la instrucción (*véase anexo 16*).

Dicho progreso se debe a las constantes tareas de escritura que el método Lesmes exige, por ejemplo el plan 5 “Lectura y escritura” correspondiente a la subcategoría de comprensión y producción de textos, proporcionó actividades como *veo...veo*, *¿Qué es?* *¿Cómo es?* y *¿Para qué sirve?* y *¿qué pasó?*, dirigiendo de manera lógica la estructura de un escrito corto a partir de la comprensión de una situación determinada por las imágenes de cada guía (Lesmes citada en Sandoval, 2013)

Si bien el método funcionó de manera eficaz, no está de más tener en cuenta el momento puntual en que se encontraban los niños, pues estaban en el proceso de aprender a leer y escribir

correctamente, es decir que, su nivel de madurez alcanzaba para promover la adquisición y mejora del proceso lectoescritor (Padilla, Becerra, Vega y Cassiani, 2010).

A continuación se presenta la tabla 5 que caracteriza y compara el nivel de lectura de los niños en la prueba diagnóstica aplicada a principios del semestre 2019-1 y la prueba final, que fue aplicada luego de la intervención en noviembre del 2019-2, además, es preciso mencionar que, las etapas allí utilizadas provienen de Ferreiro y Teberosky (1979).

En este sentido, lo obtenido es traducido en porcentajes concretos que hablan de la cantidad de estudiantes que hacen parte de cierta etapa en un momento preciso, definido por las pruebas ya mencionadas.

Cabe precisar que, la información obtenida se dividió en tres grupos, donde cada uno responde a un porcentaje de estudiantes pertenecientes a cierta etapa de lectura, de modo que, está el porcentaje de ellos respecto a la etapa identificada en la prueba diagnóstica y en la prueba final, esto con el fin de caracterizar y comparar su evolución en relación con la intervención.

Tabla 5.

Etapas de lectura a la que pertenecen los niños de acuerdo a su evolución en la prueba diagnóstica y la final

ETAPA (%) GRUPO	Etapa de lectura en la que se encontraban los estudiantes en la prueba diagnóstica	Etapa en la que se encontraban los estudiantes en la prueba final
1	<i>Etapa presilábica</i> 20%	<i>Etapa presilábica</i> 13%
		<i>Etapa silábica</i> 7%
2	<i>Etapa silábica</i> 50%	<i>Etapa silábica</i> 34%
		<i>Etapa alfabética</i> 26%
3	<i>Etapa alfabética</i> 30%	<i>Etapa alfabética</i> 30%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la tabla 5, en el grupo 1 se encuentra que el 20% de los niños en la prueba diagnóstica estaban en la etapa presilábica; grupo que al aplicar la prueba final presentó un avance heterogéneo, pues de ese 20%, el 13% de ellos se mantuvo en presilábica y el 7% avanzó a la etapa silábica.

En cuanto al grupo 2, este evidenció que en el diagnóstico el 50% de los alumnos se encontraban en etapa silábica; resultado que se modificó con la prueba final, pues esta demostró que de ese 50%, el 34% de ellos se mantuvo en silábica y el 26% avanzó a alfabética.

Finalmente, en la prueba diagnóstica el grupo 3 correspondiente al 30%, se encontraban en etapa alfabética y con respecto a la prueba final se obtuvo que el 30% de ellos se mantuvo en la misma etapa.

En los resultados de la prueba final y lo observado (véase *anexo 17*) se encontró que los niños avanzaron en el ámbito de la lectura en relación con lo encontrado en el diagnóstico, pero no de la manera esperada, pues la mayoría de ellos se mantuvo en la etapa hallada en el diagnóstico

(véase *tabla 5*), sin embargo, esto no aplica para el grupo 3, pues este se encontró en la etapa final, que implicó el perfeccionamiento y no retrocesos, solo mejoramiento dado al proceso de aprendizaje (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Es imperativo recalcar que, se logró un avance pero no del mismo modo en que se avanzó en la escritura (véase *tabla 4*), pues el progreso en términos de las etapas de los distintos grupos fue menor que el de aquellos que se mantuvieron en la etapa que arrojó el diagnóstico (véase *tabla 5*). Esto se debe a que las actividades que brindaba el método Lesmes respecto a la lectura no trabajaban de manera proporcional los dos aspectos, sino que este último solo subyacía de las tareas de escritura.

No obstante se presentaban las oportunidades de trabajar dicho aspecto en las lecturas colectivas al inicio de cada sesión, en la lectura en voz alta de los textos replicados o producidos de las actividades como *caligrafías*, *noticias*, *veo...veo*, entre otras, pero no se aprovecharon de la mejor manera por las pérdidas de clase, el factor tiempo de cada sesión y la poca relevancia que aparentemente le da el método durante la rutina: “a pesar de que se abordaron todas las actividades rutinarias, la lectura como es habitual, se logró trabajar de manera colectiva e individual pero sin profundizar tanto en ella, pues 2 horas por sesión de práctica no son suficiente” (Diario N°17, 07 noviembre, 2019, líneas 22-33) (véase *anexo 18*).

En este sentido, se diría que el avance en la lectura se vio limitado por los aspectos ya mencionados y por la poca especificidad que el método manejaba en el aspecto de la lectura, a diferencia del que le daba a la escritura, lo que lleva a repensar el carácter integral del método, y considerar que este necesita, primero, más tiempo por sesión a fin de dedicar el suficiente espacio a cada posibilidad de lectura que se presente para alcanzar resultados óptimos.

En segunda medida, se diría que el método necesita ser complementado en cuanto a la lectura, es decir, agregar elementos que enriquezcan los planes con sus respectivas guías, haciendo que los niños piensen más en el componente lector y se preocupen por comprender lo escrito.

Por ejemplo, durante el desarrollo del plan 4 “lectoescritura” en la sección de *caligrafías y noticias* sería apropiado agregar una serie estructurada de preguntas individuales con respuesta escrita para que trabajen la comprensión del texto guía; usar una pregunta de pre-lectura con respecto al título para establecer predicciones respecto al contenido pues ese momento, “es el puente entre las vivencias que tienen los niños y niñas y el texto, es motivación que le permite despertar interés por lo que va a leer” (Casillas, 2005, p. 120). También, dar una instrucción para que durante la lectura ellos sean conscientes de la velocidad y de hacerse preguntas respecto al escrito.

Para finalizar, que exista una sesión de preguntas pos-lectura que permitan validar la comprensión del texto y que concilien entre lo que pensaron y el texto como tal, ya que “la pos-lectura es la etapa de reconstrucción del texto leído, de interpretación y de creación en busca de profundizar la comprensión de la lectura y la construcción de nuevos significados” (García, 2003, p.98).

Realizar dicha complementación aportaría al método y a una mayor mejoría de la lectura, además de contribuir a una posible forma de organizar la lectura y tener ciertos pasos a seguir que le ayuden a comprender al niño de manera eficaz, así como el método en el plan 5, también ofrece una forma de guía implícita para comenzar a entender y estructurar los textos (Lesmes citada en Sandoval, 2013).

Conclusiones

- La aplicación de la intervención a partir del método Lesmes influyó y aportó de manera favorable al proceso lectoescritor de los niños del grado 202 del IE Domingo Faustino Sarmiento. Para lograr esto se destacó el aspecto rutinario del método, pues incentivó el orden, la autonomía y la interiorización de la escritura y la lectura, a partir desde la educación de hábitos mediante un orden establecido por tres planes organizados de manera progresiva y con su respectiva rutina en orientación de dicho método.

En este sentido, el primer plan dirigido a mejorar la lectoescritura mediante el aprestamiento, incidió en el progreso del proceso lectoescritor, ya que, mejoró aspectos como coordinación viso-manual, grafomotricidad y orientación espacial, esto a partir de la estimulación de las manos, el ejercicio de trazos direccionados; la réplica de patrones teniendo en cuenta el tamaño y el espacio, logrando que en términos de psicomotricidad los niños estuvieran listos para desarrollar actividades lectoescriturales de mayor complejidad.

En este orden de ideas, el cuarto plan que se interesaba por la adquisición de destrezas básicas para apoyar el mejoramiento lectoescritor, logró que los niños comprendieran ilustraciones, asociaran entre una imagen y su letrero correspondiente, escribieran palabras sin apoyo visual; respetaran el renglón dado, mejoraran la forma de la letra y reconocieran los signos de puntuación a partir de la réplica de textos cortos.

En cuanto al quinto plan, que buscaba mejorar la comprensión y producción de textos, se logró optimizar la caligrafía, también el correcto uso del espacio, la lectura y escritura de palabras y frases; la distribución de espacio, el reconocimiento de signos de puntuación y la lectura literal. Además, contribuyó a la estructuración y composición de párrafos o textos cortos.

Sin embargo, la última actividad de este plan tuvo una incidencia distinta en cuanto al proceso, pues los niños no estaban familiarizados con la escritura libre entonces al momento de escribir, esto causó conflictos internos como desmotivación y frustración, evitando que los chicos elaboraran textos compactos y más bien escribieran de manera desorganizada.

Además de ello, se recalca que la lectura fue un aspecto que si bien el método aportó a su mejoría, esta no fue como se esperaba, puesto que las actividades planteadas a pesar de ser integrales, manejaban un aspecto dominante, la escritura.

No obstante, otro factor que fue determinante en la aplicación y que incidió en la mejora de la lectoescritura fue el tiempo tan limitado que se tuvo durante el desarrollo de la intervención, pues las sesiones de aplicación se tornaron infrecuentes debido a la coyuntura nacional que hubo en ese momento y que generó constante pérdidas de clases a casusa de los paros y huelgas, siendo tiempo insuficiente para tratar de manera provechosa los momentos que involucraban a lectura de manera específica.

- En relación con las actividades de aprestamiento que ofreció el método Lesmes, se encontró que estas estimularon y promovieron el desarrollo de la motricidad fina, pues los niños lograron pintar sin salir del borde, ser más coordinados viso-manualmente y a ejercer la presión adecuada al lápiz, haciendo que los aspectos cognitivos y psicomotores de los niños fueran capaces de realizar actividades lectoescriturales como escribir de derecha a izquierda, leer imágenes asociándolas a su escritura, escribir palabras y frases a partir de la réplica.
- En cuanto a las actividades para la adquisición de destrezas básicas lectoescritoras, se halló que estas aportaron a la mejora de su proceso de aprendizaje, en la medida que, les permitieron leer y asociar imágenes con su respectivo nombre a partir de letreros, organizar las palabras ya vistas con letras separadas y escribir sin apoyo visual en los renglones dados.

Además, mejoró la caligrafía de los niños haciéndola legible; se logró que reconocieran el uso de los signos de puntuación, sin embargo, esto no significó que los usaran en sus producciones.

- Con respecto a las actividades de comprensión y producción de textos que brindaba el método, se encontró que las tres primeras actividades tuvieron mayor incidencia en el mejoramiento de la lectoescritura que la cuarta, pues, con las tres primeras los aprendientes además de mejorar forma de sus letras, lograron describir en sus palabras lo que veían sin llegar a la enumeración; también, comenzaron a organizar sus ideas y a plasmarlas en su texto.

En cambio la cuarta tuvo una incidencia particular dado que causó desmotivación, incomodidad y frustración en los niños, ya que no se consideraban buenos escribiendo historias y que no sabían qué hacer si no se les decía, lo que confirma, que más que contribuir puntualmente al proceso lectoescritor, permitió la identificación de otra problemática en la muestra objeto de estudio tal como lo fue la dificultad para producir textos narrativos de índole creativa.

- De acuerdo con los niveles de conceptualización lingüística y los niveles de lectura propuestos por Teberosky y Ferreiro (1979), se encontró que el método mejoró considerablemente el proceso lectoescritor de los niños del grado 202, pues al cotejar su estado en la prueba diagnóstica realizada en el primer semestre del año 2019 con la prueba final hecha en el mes de noviembre del mismo año, se evidencia que los niños fueron capaces de pasar de una etapa de escritura y lectura menor a una mayor (*véase la tabla 3 y 4*).

Sumado a esto, se llegó a la conclusión de que el avance de la escritura en comparación con el de la lectura fue mayor, se asume esto, en primera instancia debido a que, el tiempo de

la aplicación fue fracturado en distintas ocasiones por coyunturas nacionales del momento, que llevaron a paros y huelgas, además de eventos académicos como Halloween e inclusive la semana de receso.

En segunda medida, se considera que se debió a particularidades del método como su consideración de la lectura todo el tiempo, la cual, no momentos particulares donde se hicieran actividades que se preocuparan por la comprensión a profundidad.

Recomendaciones

Generalmente, dentro de un proyecto, se quiere que las mejoras de este sean continuas, de manera que, a las personas que se interesen por trabajar el proceso lectoescritor desde el método Lesmes se les recomienda que tengan más tiempo de intervención, dado que los niños pedían más del esperado para desarrollar sus actividades.

Se aconseja equilibrar los ejercicios en cuanto al componente lector de las actividades, por ejemplo en los ejercicios de *caligrafías*, pues allí la comprensión de lectura se trata de manera superficial, de manera que sería pertinente añadirle estrategias como preguntas individuales de pre lectura y pos lectura para estimular la comprensión más allá de simplemente descifrar lo escrito., esto teniendo en cuenta que el ejercicio de pre lectura es aquel que va a generar motivación e interés al niño como lector, será el momento en que el niño empiece a dialogar entre sus vivencias y el texto (Casillas, 2005). Además de ello, el momento de pos lectura también tiene un rol determinante, pues allí el niño empieza a conciliar el texto en relación con sus especulaciones previas, interpreta y construye nuevos saberes (García, 2003).

También, se recomienda complementar la correspondiente a la escritura de textos narrativos ortos mediante el uso de estrategias para sensibilizar y estimular la creatividad y la composición de textos creativos, un referente que podría ser tenido en cuenta es Gianni Rodari con su obra *gramática de la fantasía*, ya que allí se trabaja la adquisición de conocimientos y estímulo de la creatividad de manera pasiva o implícita por medio de juegos, por ejemplo un ejercicio muy conocido es el binomio fantástico, que busca estimular y generar ideas para conciliar palabras dadas a través de la imaginación, lo que impulsaría a los chicos sin decirles directamente que tipo de texto van a escribir y así evitar los prejuicios.

De acuerdo a lo encontrado en esta investigación se propone la creación de una guía o cartilla a partir de la intervención *¡Haciendo se va aprendiendo!*, realizada desde el método Lesmes y las modificaciones pertinentes con relación a las debilidades o inconformidades que se encontraron en el método (véase *anexo 19*).

Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 9, (2). Caracas, Venezuela.
- Cárdenas, E, Guevara, S, Montaña, J, Niño, A y Torres, S. (2016). *La enseñanza para la comprensión como estrategia para fortalecer los procesos de lectura y escritura* (pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.
- Casillas Castañedas, A. A. (2005). *Técnicas de Lectura*. Lima: Castañeda
- Chambilla, M. (2017) *Método Waldorf y desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de primaria en la Institución Educativa N° 1552 "Santa Isabel"- Vitarte- 2017*. (Segunda especialidad profesional). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Chaves Salas, A. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 2 (1), 0.
- Escobar, P y Grey, E. (2015). *Prácticas Pedagógicas en lectura y escritura de los docentes de ciclo uno del CEDID Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá* (Maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- García. (2003). *Métodos de Lectura, taller de lectura y redacción*. México: Noriega.
- Gómez, A y Galindo, A. (2013). *Enfoques didácticos para la alfabetización inicial: una mirada a través de los textos escolares* (tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity*. Cambridge: Cambridge University press.
- Klassen, R. (2002a). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14 (2), 173-203
- Méndez, R. (2017) *Método global para mejorar la lectoescritura en estudiantes del primer grado de educación primaria de la I.E. "EL INDOAMERICANO", el porvenir, 2016*. (Maestría). Universidad Privada Antenor Orrego – UPAO
- Milicic, N, Condemarín, M, Chadwick, M, y Gorostegui, E. (2016). *Madurez escolar*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

- Padilla, M, Becerra, J, Vega, K, Sierra, P, y Cassiani, Y. (2010). Madurez Para La Lectoescritura En Niños/As De Instituciones Con Diferentes Estratos Socioeconómico. *Psicogente*, 13 (23): pp. 107-130.
- Peralta, Victoria. (1993). El currículo en el jardín infantil. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Rodríguez, M. (1985). Enseñanza de la lengua escrita ¿A qué edad?. *Infancia y aprendizaje*, 30, 39 – 49.
- Rodríguez, M. (2013). DIFICULTADES DE APENDIZAJE RELACIONADAS CON LA ESCRITURA. Madrid: IO Sistemas de comunicación.
- Salamanca, O. (2016). *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio villamar, sede a, jornada tarde*. (Maestría). Universidad Libre, Bogotá. D.C
- Sandoval, M (2013). [María Pía Sandoval Precht] (2013, julio, 16) P. E. Método Lesmes Para Compartir.mov [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KnWSSInU6ZA>
- Silva, L. (2016). *El método global para mejorar el proceso de la lectoescritura en las niñas y niños de primer año de Educación Básica de la Escuela José Ingenieros N°1 de la Ciudad de Loja*. Período 2014-2015 (pregrado).Universidad de Loja. Ecuador.
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. *Congreso Mundial de lectoescritura*. Barcelona.
- Teberosky, A. (2002). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. Monográfico. *Cuadernos de pedagogía*. 330
- Vigotsky, L. S. (1978). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade
- Yépez Cedeño, V. J., y Coello Vera, V. (2016). *Métodos de enseñanza y su influencia en el aprendizaje de la lecto escritura en los estudiantes de la escuela Rosa Figueroa Carrillo, del cantón Buena Fe, Provincia duae los Ríos*.(pregrado) Babahoyo: UTB.

Anexos

No. 1.

Extractos de diario de campo



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Nombre del practicante: Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

Nombre del titular: Martha Buitrago

Fecha: 09 de abril, 2019. **Diario 4**

Descripción		Análisis	Inferencias
(...) Finalizando esa parte de la clase, la docente indica a los estudiantes que deben resolver determinados ejercicios del libro de texto (“cartilla”), de forma individual. Sin embargo, la tarea se vuelve más compleja para aquellos que tienen dificultades a la hora de leer y escribir. Cuando la actividad termina, las respuestas se corrigen en conjunto, a excepción de las preguntas de escritura, pues estas son revisadas de manera individual usualmente. (...)	95 96 97 98 99 100 101	(...) <u>Por otro lado, los puntos que corresponden a la producción escrita presenta problemas como: caligrafía, ortografía, composición de textos, reconocimiento de grafemas y fonemas, entre otros</u> (...)	• No está interiorizada la escritura

No. 1. A
Extracto diario de campo



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Nombre del practicante: Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

Nombre del titular: Martha Buitrago

Fecha: 03 de abril, 2019. **Diario 2**

Descripción		Análisis	Inferencias
(...) Apenas la lectura termina hace las preguntas correspondientes (...), pero los chicos responden sin alzar mucho la voz, y sin saber qué decir además de ciertos adjetivos calificativos.	92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104	“¿qué tal les pareció el cuento?” -“chévere” -“bonito” -“me gustó” -“bien” <u>Estas respuestas evidencian una carencia en el aspecto argumentativo, pues no especifican ni dan las razones de por qué les gustó el texto.</u>	Falencias en el aspecto argumentativo.

Prueba diagnóstica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
GRADO 202

FORMATO DE DIAGNÓSTICO PARA LOS ESTUDIANTES

1. Une con una línea el nombre del oficio con la ilustración

campesino albañil pescador peluquero costurera



2. Escribe el nombre de cada uno de los animales y objetos:



3. Une las oraciones con los dibujos que las representan



La perra tuvo perritos.

Esta es una casita hermosa.



Este cocinero hizo sopa.



La abejita está en las flores.



Ella baila con un viejo panzón.

La señora ordeña una vaca.



Pepe y Luisa se casaron.

El señor lee el periódico.



Este oso tiene calor.

El niño come hamburguesa.



4. Relaciona los textos con su nombre

Tres tristes tigres tragaban trigo en un trigal

En los días de fiesta
se levanta alegre.
Verde, blanco y rojo,
la salud siempre

¡Bailó!

Salió un momento a comprar un lápiz a la tienda.
Regreso pronto. No te preocupes.

Recado

Trabalenguas

Adivinanza

5. Escribe lo que más te gusta de un juguete o una mascota que tengas o que hayas tenido (si quieres, puedes hacer el dibujo)

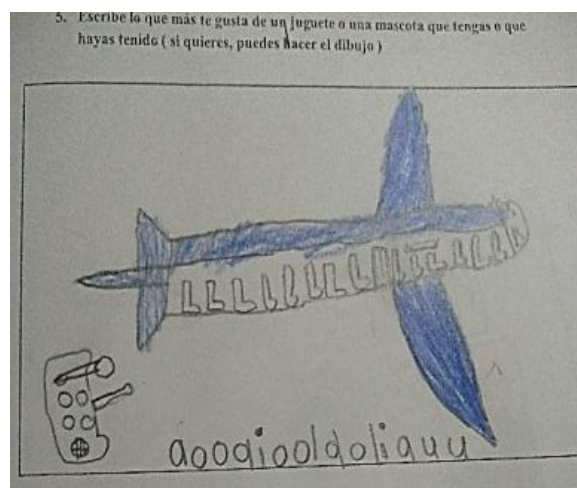
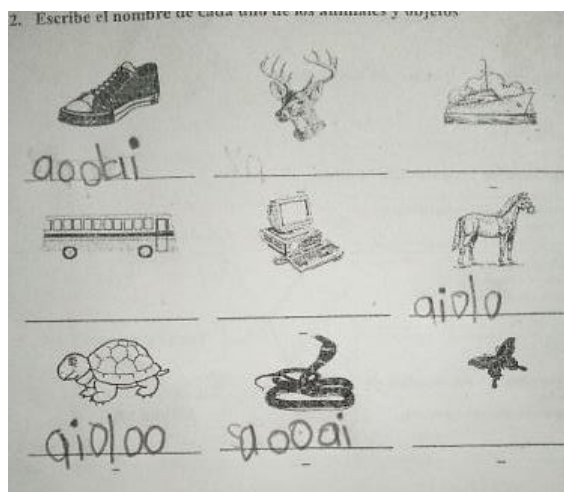
Criterios para observar el proceso de lectura de los niños

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>								
NIVEL ESTUDIANTES		Nivel prealábico			Nivel silábico			Alfabético
		NO diferencian entre dibujo y texto	Distinguen imagen de texto	Establecen diálogos entre la imagen y el texto	Reconoce el aspecto cuantitativo de los textos	Reconoce el aspecto cualitativo de lo escrito	Es capaz de leer palabras	Descifra el código Comprende lo que lee
E1	Acosta Herrera Valeria							
E2	Alvarez Sierra Juan Camilo							
E3	Beltrán Cuenca Samuel Andrés							
E4	Caicedo Montaña Juan Kmilo							
E5	Castillo Guzmán Maria Camila							
E6	Chico Barrios Andreina Paola							
E7	Daza Martinez Paula Nataly							
E8	Zea Nicolás							
E9	Guzmán Mogollón Daniel Alejandro							
E10	Hernández González Deiby Zamir							
E11	Laverde Piraquive Sara Melisa							
E12	Mendoza Rodríguez Carlos Javier							
E13	Morales Carlos David							
E14	Morante Perera Fabrizioio Alejandro							
E15	Moreno Ruiz Kelvin Alexis							
E16	Mosquera Flores Angel Santiago							
E17	Olivera Crespo Ezequiel Josué							
E18	Ovalle Leon Nicolás Geovanny							

3

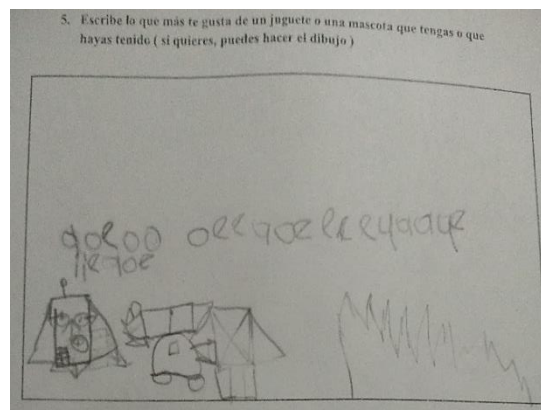
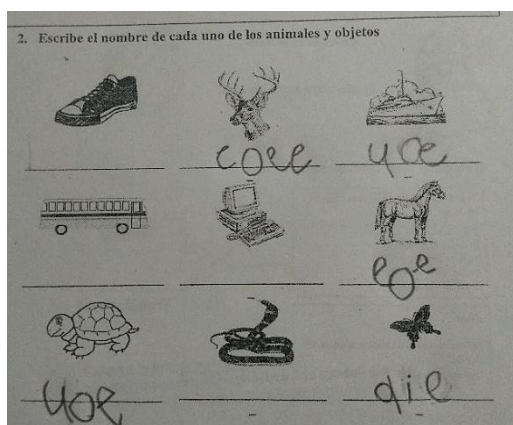
No. 3

Ejemplo de escrituras fijas en el diagnóstico



Preguntas 2 y 5 del diagnóstico. Estudiante Ángel Santiago Mosquera

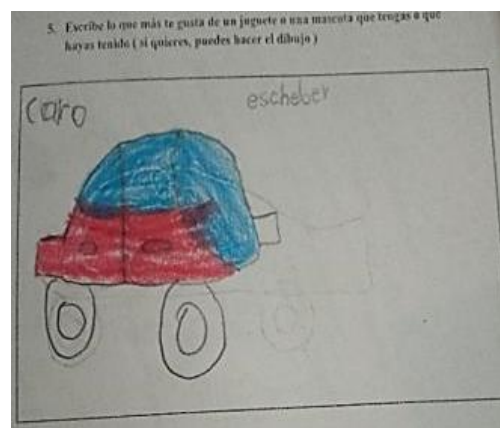
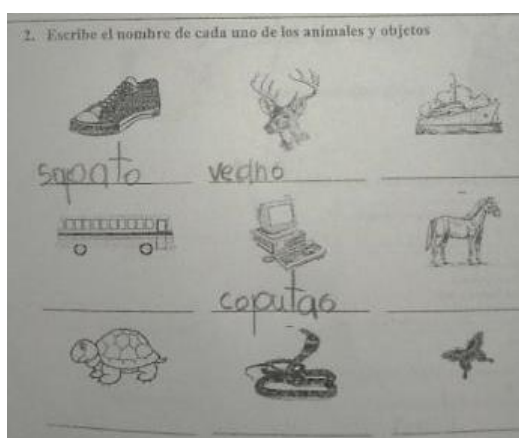
³ Orientada desde Nemirovsky, M. (1999). "Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños". Barcelona: Paidós. Y Martínez, A. (2009). ¿Cómo evaluar las etapas de la lectoescritura? *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 2, 1-13-



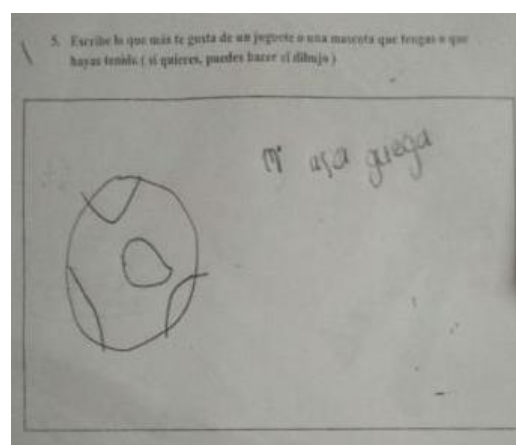
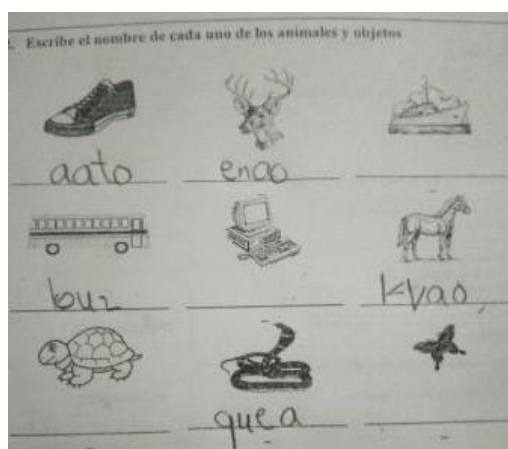
Preguntas 2 y 5 del diagnóstico. Estudiante Ángel Elio

No. 3A

Ejemplo de escritura silábico-alfabética en el diagnóstico



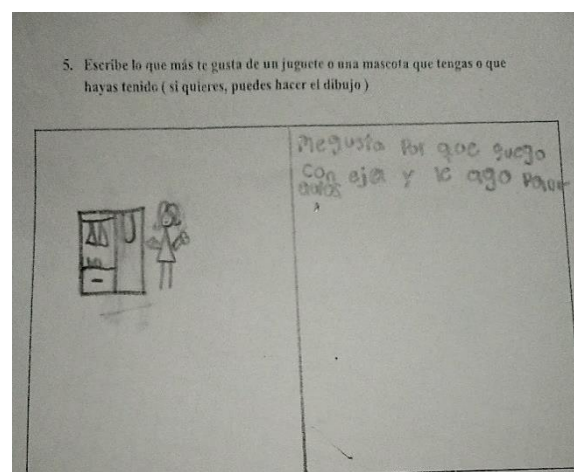
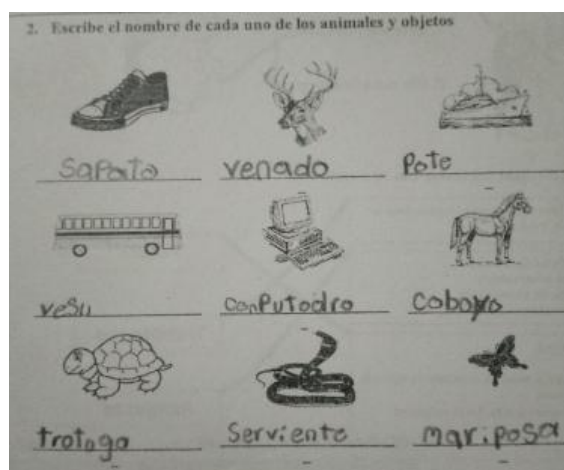
Pregunta 2 y 5. Estudiante Iann Thomas Rivera



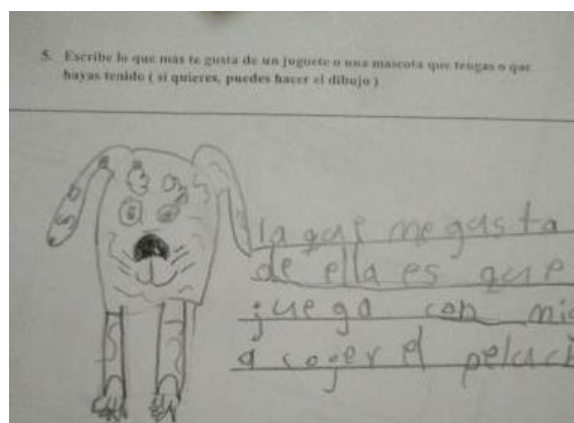
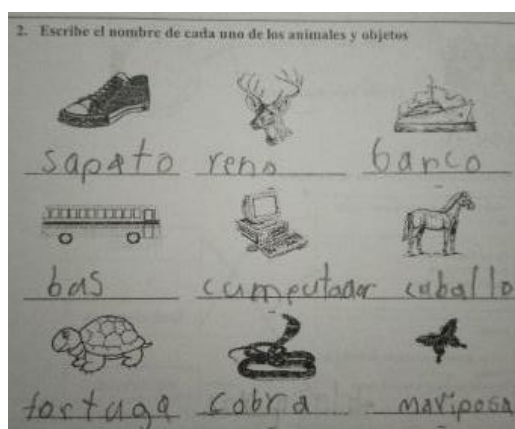
Pregunta 2 y 5. Estudiante Daniel Alejandro Guzmán

3.B

Ejemplo de escritura alfabética en el diagnóstico



Preguntas 2 y 5. Estudiante Sara Melisa Laverde



Pregunta 2 y 5 del diagnóstico. Estudiante Miguel Angel Velasco

No. 6
Extracto de diario de campo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Nombre del practicante: Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

Nombre del titular: Martha Buitrago

Fecha: 18 de Septiembre, 2019. **Diario 5**

Descripción		Análisis	Aspectos relevantes de la clase
(...)		(...)	
Por otro lado, los niños se sienten han sentido a gusto trabajando de manera constante, además al ser administradores de su tiempo, esto les suscita un nivel de responsabilidad más alto, parecen estar preocupados por sus entregas y el estado de su material. No está de más precisar que los chicos están en la disposición y con el interés de hacer las actividades de la rutina y aprovechan la frecuencia de las intervenciones, incluso ya se han aprendido el orden de las actividades y saben qué hacer sin recurrir a tantas instrucciones, dado que conocen la dinámica.	42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67	En cuanto a la disposición de los niños y su notable avance parte de la importancia y la necesidad que tienen de trabajar la mayor cantidad de tiempo posible puliendo sus habilidades, se dice esto, pues los chicos mejoran progresivamente, el tener tanto tiempo a la semana desarrollando actividades hace que su interés se incremente y que mejoren en su proceso; también se hacen más innecesarias la cantidad de instrucciones que debían darse, debido a la constancia, al aspecto rutinario del modelo, pues ellos ya se ubican y saben lo que se debe hacer.	• La rutina promueve efectivamente la generación de hábitos. • Las habilidades de los niños mejoran en la frecuencia de las actividades y la constancia de las intervenciones. • Cada vez necesitan menos instrucciones para desarrollar sus guías.

No. 7
Sesión final de la rutina del plan 3



Rutina de algunos niños: 1) Trazos 2) Costuras 3) Figuras geométricas 4) Dibujos sin contorno 5) Cuadrículas.

No.8

Sesión final de la rutina del plan 4 junto con sus momentos⁴ de la clase-Mejora de destrezas básicas para la lectoescritura

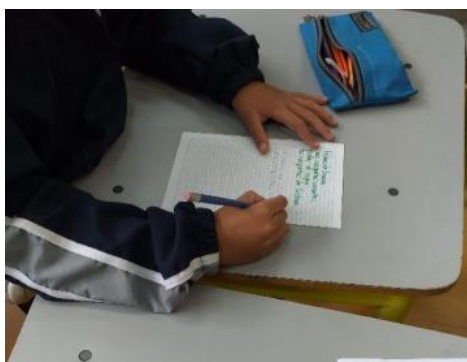


Ejemplo de algunos estudiantes. Rutina: 1)Autodictados 2)Caligrafías 3) Lecturas



Estudiantes en el momento “suelo” desarrollando el autodictado. Foto tomada por la autora del proyecto.

⁴ Solo se tiene evidencia fotográfica de los momentos “suelo” y “mesa”, pues fueron las únicas fotos que se permitieron durante la intervención.



Estudiantes durante el momento “mesa” desarrollando la actividad de “caligrafías” y “lecturas”

No. 9

Extracto de diario de campo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Nombre del practicante: Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

Nombre del titular: Martha Buitrago

Fecha: 26 de septiembre 2019. **Diario 10**

Descripción		Análisis	Aspectos relevantes de la clase
(...) El interés de los chicos por hacer las cosas es evidente, pues el hecho de trabajar en el suelo, en la mesa y en el tablero, ha hecho que se sientan motivados y al ser tan inquietos son actividades que los mantienen concentrados, y están pendientes del momento en que toca cambiar de lugar para continuar con las actividades. Además piden silencio para poder escucharse unos a otros.	46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86	El deseo de los niños por hacer las diferentes actividades se expresa de manera explícita: -“Pro –refiriéndose a la docente en formación- y...¿mañana también trabajaremos así en el piso? ¿Si? Es que es como mejor” -“Profe -Luisa ¿mañana también nos dejarás pasar al tablero? - “ Profe, me gusta cuando me dejas escribir en el tablero, mucho, puedo pasar otra vez? Si?” Se dice que esta actitud se debe a los momento dinámico que se aplican durante esta rutina, pues rompe con los esquemas a los que están acostumbrados, generándoles ciertas ganas y motivación por participar, además de aportar al enfoque de su atención y concentración, pues, están pendientes de la actividad que sigue, el momento y el lugar en el que se deben hacer. Sumado a esto, se encuentra que los chicos empiezan a respetar a su otro y exigen a los que hacen ruido el respeto por el otro para poder escucharlo.	• Las dinámicas de la clase al no ser convencionales atraen y motivan al estudiante. • Los momentos de la clase (suelo, mesa y tablero) ayudan a que el estudiante esté concentrado y pendiente la actividad siguiente y su lugar determinado.

No. 10
Extracto de diario de campo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Nombre del practicante: Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

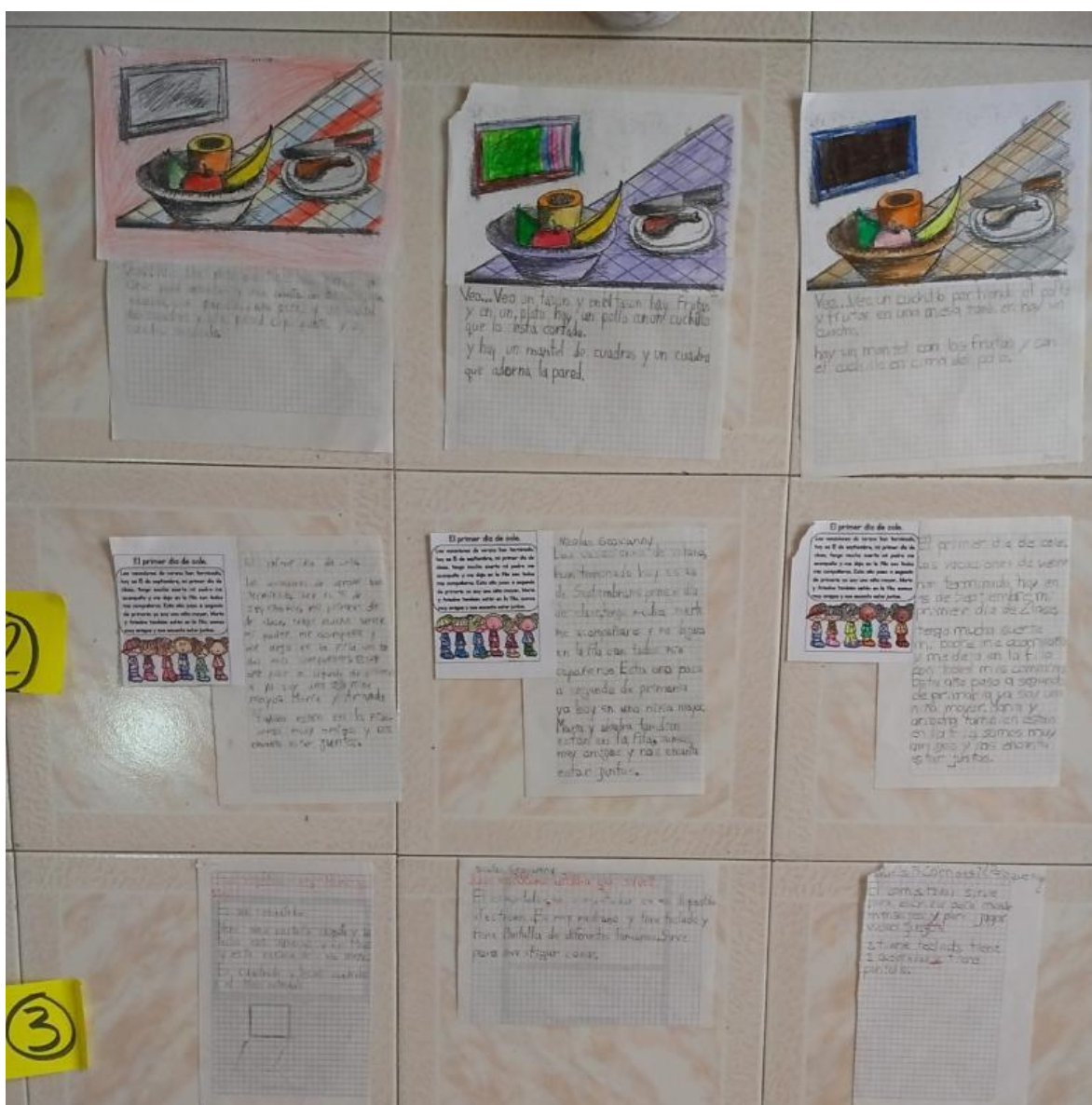
Nombre del titular: Martha Buitrago

Fecha: 01 Octubre, 2019. **Diario** 13

Descripción		Análisis	Aspectos relevantes de la clase
(...) Durante el desarrollo de la actividad ¿Qué pasó?, los niños expresaban su descontento en cuanto a la actividad, ellos preferían hacer el ejercicio de ¿Qué es? ¿Cómo es? y ¿Para qué sirve?, se sentían más a gusto y el interés era evidente. En cuanto a ¿Qué pasó? la actividad narrativa, muchos de los niños no sabían cómo empezar, qué escribir, no confiaban en su escritura ni en la idea que plamaban. (...)	36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57	(...) Los chicos expresaban su descontento al preguntarles qué pasaba mediante expresiones como: - “me ayudas a escribir porfis, si pro, ayuda es que no (se cogía la cabeza y posaba los brazos sobre la mesa con evidente estrés” - “profe Luisa, es que no puedo ¿qué escribo? No soy bueno escribiendo así...cuentos, no, no quiero, puedo hacer otra cosa?” - “profe, no puedo, no es que no, escribo mal”. Se asume tal comportamiento debido al poco contacto que los	• Respondían de manera favorable antes las actividades de Veo...veo, noticias y ¿Qué es? ¿Cómo es? y ¿Para qué sirve? • La actividad ¿Qué pasó? genera desmotivación y frustración

	58 chicos han tenido en 59 cuanto al trabajo 60 creativo, a la escritura de 61 historias narrativas libres, 62 pues siempre están 63 mediados por 64 instrucciones claras y 65 copia constante. Esta 66 situación desencadenó 67 cierta desmotivación y 68 frustración al momento 69 de escribir sus historias 70 narrativas, lo que llevaba 71 a que los chicos no 72 escribieran ideas 73 completas, terminaran los 74 textos a como diera lugar 75 sin importar la 76 coherencia y cohesión de 77 sus textos, entre otros 78 aspectos.	• La escritura de textos narrativos les es compleja
--	---	--

No. 11 Tres primeras actividades del plan 5 versus la última



Ejemplo de la rutina de algunos estudiantes. 1) Veo...veo 2) Noticias 3) ¿Qué es? ¿Cómo es? y ¿Para qué sirve?

¿Qué pasó?
 Había una vez un leñador que
 vivía en el bosque. es-
 cuchaba ruidos. había
 con las plantas. Vio una
 hada era muy bonita
 es en amor de ella y se
 acercó y lo agó.

Fin

¿Qué pasó?
 Había una vez
 un duende que vivía
 vivía ~~en~~ el bosque
 y ~~luego~~ se encontró
 una hada y chica. Tadan
 las Flores ~~en~~

Que pasó
 Había una vez 3 hadas que vivían
 en el bosque y una de esas 3
 hadas, cumplía años y entonces
 hicieron un pastel con fresas
 mango y plátano y Flores muchas
 muchas Flores.

Que pasó
 Había una vez un bosque
 y en ese bosque había
 una hada y se encontró
 unas flores y eran
 mágicas, y entonces
 el hada se puso
 mágica.

Ejemplo de la producción escrita de algunos estudiantes en la cuarta actividad

No. 12
Extractos de diario de campo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Nombre del practicante: Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

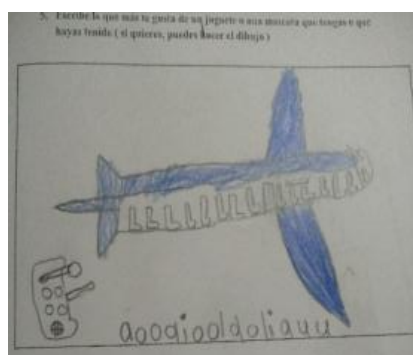
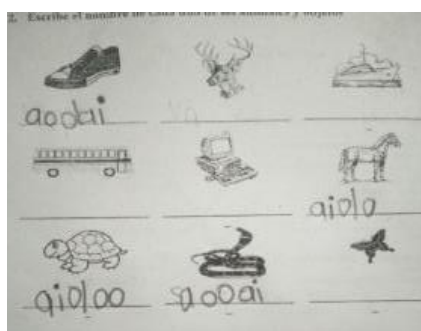
Nombre del titular: Martha Buitrago

Fecha: 22 de octubre 2019. **Diario 14**

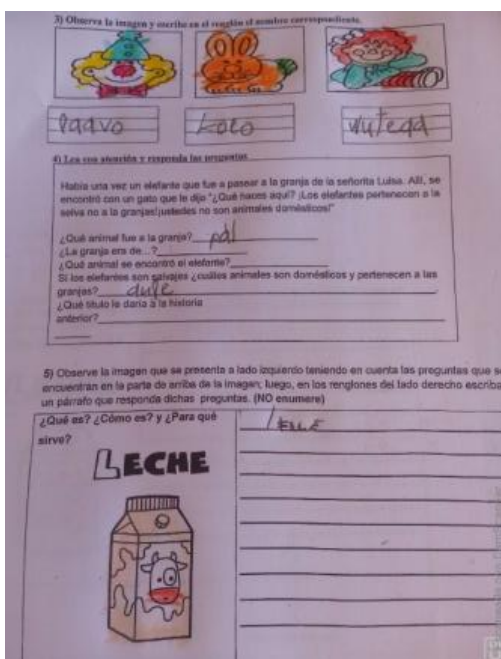
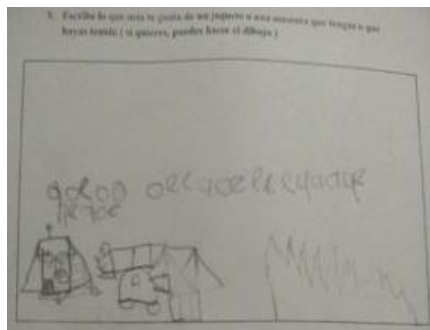
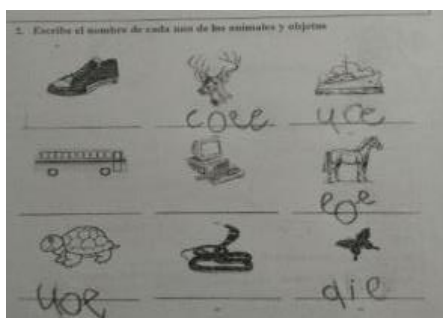
Descripción		Análisis	Aspectos relevantes de la clase
(...) Durante la aplicación de las actividades del plan 4, se hizo notable la motivación de los estudiantes por querer escribir de manera legible y correcta las palabras de las guías como los textos de caligrafías, la sección de autodictados, etc. Sin embargo, la variable tiempo presionaba bastante la velocidad del trabajo de los chicos, pues debido a la constante pérdida de clases por las huelgas y paros, los titulares estaban a contratiempo sacando notas finales entre otros aspectos.	62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81	(...) Se dice que el interés por hacer las cosas se debe a un factor de competitividad, pues los niños querían ser escuchados y leídos, de modo que se asume que dicho interés puesto que lo expresaban de la siguiente manera: -“Profe –refiriéndose a la docente en formación- si me entiende lo que digo aquí (señala con el dedo)” -“Profe, si le gusta? Lo va a leer a la clase? ¿profe, así se escribe Vosque? O ¿es con la b de burro?...¿si lo entiendes?	• La competitividad y el deseo de ser leídos genera motivación en los niños a querer escribir de la mejor manera posible

No. 13

Grupo 1: Ejemplos de evolución de escrituras fijas a diferenciadas y silábica – Diagnóstico versus Prueba final



En la prueba diagnóstica se encontraba en escrituras fijas, en la prueba final (lado derecho) se encontró en escrituras diferenciadas. Estudiante ejemplo: Ángel Santiago Mosquera



En la prueba diagnóstica se encontraba en escrituras fijas, en la prueba final (lado derecho) se encontró en escritura silábica. Estudiante ejemplo: Ángel Eliever Valero

No. 14
Extracto de diario de campo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Nombre del practicante: Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

Nombre del titular: Martha Buitrago

Fecha: 17 de octubre 2019. **Diario 14**

Descripción		Análisis	Aspectos relevantes de la clase
(...) Durante el desarrollo de la clase hubo inconvenientes debido a pataletas de un estudiante y de conflictos físicos entre algunos alumnos pertenecientes a la fundación LAUDES. Estos hechos complejizaron el desarrollo de esta clase en especial, pues cabe resaltar que los conflictos son frecuentes, dichas situaciones siempre dependen del estado de ánimo con el que lleguen los niños pues no se sabe qué haya ocurrido en su casa y además de eso llegan sin ganas de trabajar o hacer algo de índole académica.	18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42	En relación con el estado anímico de los niños, este al ser tan variable e impredecible debido a sus situaciones familiares y/o sociales particulares, se requiere constante atención y trabajo personalizado, tal como lo exige la intervención orientada desde el método Lesmes; sin embargo en lagunas ocasiones el no querer trabajar persiste y esto se debe, según la maestra titular, a que: - “es que Luisa-profesora titular refiriéndose a la docente en formación-, mira parte de los niños a veces no trabajan, ten paciencia, les toca una vida difícil y son un poco necios”.	• Tener muy presente la individualidad del niño, pues sus realidades determinadas afectan su desempeño. • El aspecto personalizado permite la atención específica a los alumnos.

No. 15
Extracto Diario de campo



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Nombre del practicante: Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

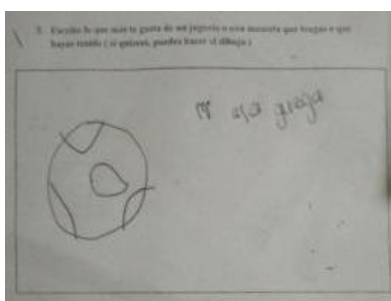
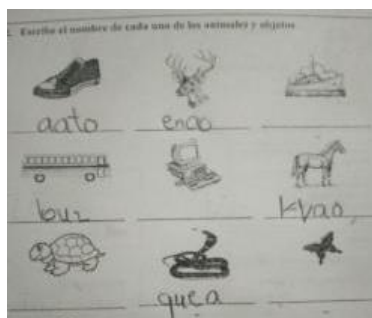
Nombre del titular: Martha Buitrago

Fecha: 29 de octubre, 2019. **Diario 16**

Descripción		Análisis	Aspectos relevantes de la clase
(...) En relación con las actividades aplicadas de comprensión y producción de texto aplicadas, entre otros aspectos se encontró que los niños despertaron cierto interés por la calidad de su producción textual en términos de ortografía, de modo que al escribir los niños hacían constantes preguntas acerca de las palabras que escribían y demás. No obstante algo aún más interesante es que algunos de los niños lograban establecer sus errores, acordándose de algo que habían visto o leído e incluso escuchado, pero siempre necesitaban tener la certeza de si lo que pensaban era correcto o no. (...)	36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62	(...) En este sentido, algunos chicos lograron estructurar aún más su pensamiento en términos de lectura y escritura, pues generaron un nivel más alto de consciencia respecto a sus propios errores, por ejemplo, los chicos lo expresaban así. -“Profe Luisa, ahí dice “hada” ¿sí?, es que no sé le quitó la muda o la dejó? Ummm (risas) ah no pro, la dejo, cierto, sí sí, me acuerdo?” Entonces a partir de sus propias hipótesis y/o creencias comenzaban a estructurar su ortografía a entender la arbitrariedad de las palabras y sus respectivas grafías. Fue bastante interesante ver cómo los chicos organizaban su pensamiento, recordaban la forma de las palabras y se autocorregían.	• Presentaban niveles más altos de consciencia ortográfica. • Estuvo presente la autocorrección.

No. 15A

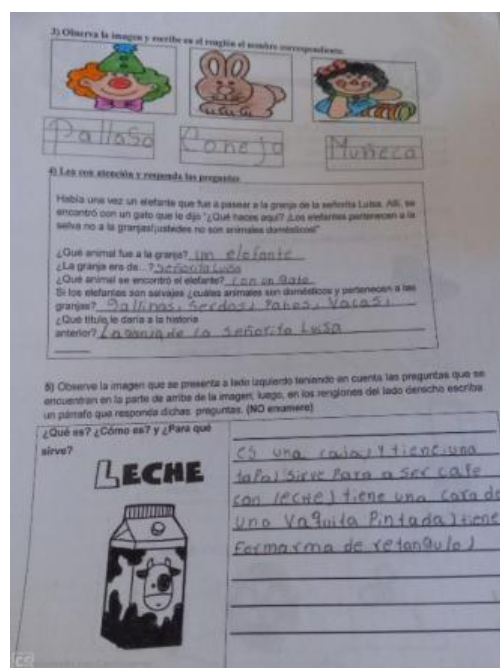
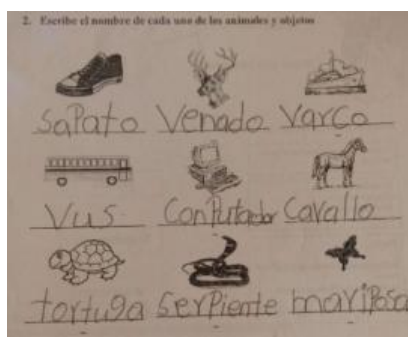
Grupo 2: Ejemplo del paso de escritura silábico – alfabética a alfabética



En la prueba diagnóstica se encontraba en escrituras fijas, en la prueba final (lado derecho) se encontró en escritura silábica. Estudiante ejemplo: Daniel Alejandro Guzmán

No. 16

Grupo 3: Diagnóstico versus Prueba final optimización de los que estaban en la etapa alfabética



En la prueba diagnóstica se encontraba en escritura alfabética y en la prueba final (lado derecho) se encontró también en alfabética mejorada. Estudiante ejemplo: Kelvim Alexis Moreno

No. 17

Extractos del diario de campo de la prueba final en relación a las etapas de lectura



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Nombre del practicante: Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

Nombre del titular: Martha Buitrago

Fecha: 26 de noviembre de 2019. **Diario 18**

Descripción		Análisis	Aspectos relevantes de la clase
(...) Ahora bien, durante el desarrollo de esta prueba en el aspecto lector se logró identificar tres posibles grupos, cada uno de ellos en niveles diferentes de lectura. Esto se asumió teniendo en cuenta que se diligenció una rejilla por cada chico, la cual tenía en cuenta aspectos observables y cuestionables de la lectura siguiendo las etapas propuestas por Ferreiro y Teberosky. De modo que, mientras los chicos resolvieron la prueba, se observó, analizó e interpretó detenidamente el desempeño en cuanto a la comprensión de texto, es decir, si solo descifraba, si no entendía, si preguntaba al	48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68	(...) De acuerdo a lo observado y registrado en la clase, se encontró que el grupo de chicos en términos de lectura estaba dividido en tres, cada uno correspondiente a una etapa de las propuestas por Ferreiro y Teberosky (1979), pues desde la rejilla de los indicadores para observar los aspectos de la lectura; esto orientado desde Myriam Nemirovsky y su propuesta de evaluación de lectura que parte de sus investigaciones y teniendo como referente a Ferreiro y Teberosky.	• Los niños logran leer a su ritmo. • Se identifican tres grupos cada uno en una etapa diferente de lectura. • Etapa presilábica • Etapa silábica • Etapa alfabética

compañero...; situaciones que se hicieron evidentes a lo largo de la aplicación, vislumbrando las características comunes de los grupos en cuestión. (...)	69 De modo que el primer 70 grupo respondió a la 71 etapa presilábica, pues 72 allí se incluyeron a los 73 niños que no distinguían 74 entre texto e imagen, los 75 que si hacían dicha 76 distinción y aquellos que 77 lograban comprender la 78 funcionalidad de la 79 imagen y el texto. 80 El segundo grupo 81 involucró a los chicos 82 que ya reconocían el 83 aspecto cuantitativo de la 84 lectura, los que lograban 85 reconocer y entender los 86 aspecto cualitativos en 87 conjunto con los 88 cuantitativos y aquellos 89 que lograban leer por 90 palabras y que poseían 91 una intencionalidad, 92 precisando y marcando 93 su lectura con el dedo y 94 haciendo preguntas 95 constantes acerca de su 96 comprensión y si estaban 97 haciendo las cosas 98 correctamente. 99 Finalmente, el tercer 100 grupo implicó a aquellos 101 que lograron leer 102 adecuadamente pero sin 103 comprensión es decir 104 solo descifraban, y a 105 aquellos que lograban 106 llegar al sentido del texto sin ayuda.	
---	--	--

No. 18
Extracto de diario de campo



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Nombre del practicante: Luisa Manuela Sepúlveda Gómez

Nombre del titular: Martha Buitrago

Fecha: 7 de noviembre de 2019. **Diario 17**

Descripción		Análisis	Aspectos relevantes de la clase
(...) Ahora, en cuanto a las actividades de lectura, se precisa que el tiempo no es suficiente para abordar dicho aspecto con la rigurosidad que requiere, esto se suma al hecho de que las sesiones han sido infrecuentes y el tiempo de intervención limitado, dado las problemáticas actuales del país que han ocasionado paros, disturbios y huelgas, imposibilitando la asistencia y haciendo que los docentes titulares deban aprovechar el poco tiempo para sacar notas y demás aspectos académicos.	20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44	(...) Sin embargo, por el lado de la lectura es imperativo mencionar que a pesar de que se abordaron todas las actividades rutinarias, la lectura como es habitual, se logró trabajar de manera colectiva e individual pero sin profundizar tanto en ella, pues 2 horas por sesión de práctica no son suficiente; todo esto, dado que la situación del tiempo es compleja por la constante pérdida de clases por la coyuntura nacional. Sumado a ello, también se analiza que el aspecto lector no tiene puntos fuertes en los que se trate con suma atención, es decir, ejercicios que se	• La infrecuencia de las sesiones afecta lo procesual y la constancia de la intervención, lo que incide en el proceso lectoescritor de los chicos. • La lectura se trata de manera superficial.

	45	enfoque precisamente en	
	46	el dialogo entre el lector	
	47	y el texto, no hay	
	48	preguntas ni nada, solo se	
	49	limita a su lectura, su	
	50	réplica y la lectura de	
	51	esta.	

No. 19

Portada propuesta de cartilla o guía didáctica

