

# LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL PLAN DE FORTALECIMIENTO DE LA LECTOESCRITURA



Programa educativo para garantizar el derecho a leer y escribir de los niños y las niñas de la ciudad

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO  
2021



**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO**

Alcalde Mayor de Bogotá  
Enrique Peñalosa Londoño  
Secretaria de Educación del Distrito  
María Victoria Angulo González  
Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte  
María Claudia López  
Subsecretario de Calidad y Pertinencia (SED)  
José Maximiliano Gómez Torres  
Iván Darío Gómez Castaño (2016-2017)  
Directora de Ciencias, Tecnologías  
y Medios Educativos (SED)  
Diana María Silva Lizarazo  
Jerónima Sandino Ceballos (2016-2017)  
Directora de Lectura y Bibliotecas (SCRD)  
Ana Roda Fornaguera  
Equipo Técnico  
Dirección de Ciencias, Tecnologías  
y Medios Educativos  
Valeria Baena Robledo  
Gina Catalina Loaiza  
Diseño y diagramación  
Oficina Asesora de Comunicación y Prensa Secretaría de  
Educación del Distrito  
Bogotá, D. C., 2017-2020.

**PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS  
PARA EL DESARROLLO – PNUD**

Director País  
Pablo Ruiz  
Directora Adjunta  
Inka Mattila  
Gerente Nacional para la Reducción de la Pobreza e  
Inequidades  
Lina Arbeláez  
Oficial Reducción de la Pobreza e Inequidades / Coordinador  
Proyecto Objetivos de Desarrollo Sostenible  
Alejandro Cáceres  
Equipo Técnico Proyecto ODS / ODS 4 Educación Inclusiva,  
Equitativa y de Calidad  
Jaime Buitrago González  
Milena Montoya Serrano  
Ariane Ortiz Bichard  
Alfredo Sarmiento Gómez

## **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO**

Alcaldesa Mayor de Bogotá  
Claudia Nayibe López Hernández  
Secretaria de Educación del Distrito  
Edna Bonilla Sebá  
Secretario de Cultura, Recreación y Deporte  
Nicolás Montero  
Subsecretario de Calidad y Pertinencia (SED)  
Andrés Mauricio Castillo Varela  
Directora de Ciencias, Tecnologías  
y Medios Educativos (SED)  
Ulía Nadehzda Yemail Cortés  
Equipo Técnico  
Dirección de Ciencias, Tecnologías  
y Medios Educativos  
Maritza Mosquera Escudero  
Laura Santamaría Holguín  
Docentes  
Gloria Lucy Garzón Jara  
IED Tomás Rueda Vargas  
Alexander Cubillos Díaz  
IED Palermo Sur  
Enid Adriana Rodríguez Segura  
IED Compartir Recuerdo  
Ángela María Torres García  
IED Nuevo Chile  
Ruth Carime Sacristán Bohórquez  
IED Nuevo Chile  
Luz Miryam Herrera Cristancho  
IED Cortijo Vianey  
Heriberto Garrido Rojas  
IED Castilla  
Bertha Doraida Cubides Riaño  
IED Antonio Villavicencio  
Bogotá, D. C., 2021-2023.

## **BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO BID – ALIANZA EDUCATIVA**

Especialista de Educación del Banco Interamericano de  
Desarrollo en Colombia.  
Juan Ernesto Maragall  
Director de proyecto  
Santiago Perera  
Director Alianza Educativa  
Pablo Jaramillo  
Director de proyectos Alianza Educativa  
Santiago Varela  
Directora de proyecto Plan de Fortalecimiento de la  
Lectoescritura Alianza Educativa  
Gina Catalina Loaiza Mancipe  
Diseño y diagramación: BID - Alianza Educativa  
JohnJAime López Restrepo  
Corrección y edición  
Dérika Bautista  
Bogotá, D. C., 2021-2023.

1. INTRODUCCIÓN	3
2. SITUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN BOGOTÁ	5
2.1. Resultados de pruebas estandarizadas en el contexto nacional	5
2.2. Resultados de pruebas estandarizadas en el contexto internacional	7
2.3. Diagnóstico	13
3. REFERENTES DE LAS CIENCIAS NACIONALES E INTERNACIONALES	15
3.1. Las ciencias de la lectura: desde la investigación en neurocognición hasta los meta - estudios	16
3.2. Referentes internacionales	17
3.2.1. La estrategia nacional de literacidad y matemáticas del Reino Unido	17
3.2.2. La experiencia de Minas Gerais con el Programa de Intervención Pedagógica (PIP)	18
3.2.3. Modelo de respuesta a la intervención (Rtl) de la Universidad de La Laguna y el Gobierno de Gran Canarias	20
3.2.4. Programa "Dale!" de Argentina	22
3.3. Referentes nacionales	24
3.3.1. El Plan Nacional de Lectura y Escritura: "Leer es mi Cuento"	24
3.3.2. Programa "Todos a Aprender"	24
3.3.3. Plan Distrital de Lectura y Escritura: "Leer es Volar"	27
3.3.4. Red Distrital de Maestras y Maestros de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE)	27
3.3.5. Programa "Aprendamos Todos a Leer"	27
4. ACCIONES EMPRENDIDAS POR LA SED	29
4.1. Formulación y puesta en marcha del Plan Distrital de Lectura y Escritura: "Leer para la vida"	30
4.2. Las metas del Plan de Desarrollo y el Plan Distrital de Lectura y Escritura: "Leer para la vida" en la SED	30
4.3. Estrategias en las instituciones educativas del distrito	30
5. PLAN DE FORTALECIMIENTO DE LA LECTOESCRITURA: ENFOQUE PEDAGÓGICO E IMPLEMENTACIÓN	34

5.1. Enfoque pedagógico	34
5.1.1. Habilidades fundantes de la lectura	38
5.1.1.1. La conciencia fonológica	40
5.1.1.2. Principio alfabético	41
5.1.1.3. La fluidez	43
5.1.1.4. El vocabulario	43
5.1.1.5. La comprensión lectora	43
5.2. Las habilidades de nivel inferior y superior de la escritura	45
5.2.1. Habilidades de transcripción	47
5.2.2. Habilidades de composición escrita	55
5.3. Ruta de implementación del PFLE	59
5.3.1. Diagnóstico, caracterización y selección de colegios	60
5.3.2. Planeación y preparación institucional	65
5.3.4. Implementación: las fases del PFLE	66
6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	78
7. REFERENCIAS	76
8. APÉNDICE A. Actividad de lectura para niños de primer grado.	80
9. APÉNDICE B. Actividad para estudiantes de grado tercero que están en proceso de consolidación del código escolar.	84
10. APÉNDICE C. Taller de escritura para niños con rezagos en la adquisición del código escrito.	90
11. APÉNDICE D. Taller de escritura para niños que han consolidado el código.	94
12. APÉNDICE E. Rutinas de primer y tercer grado.	100

# 1. Introducción

La educación primaria debe garantizar que el estudiante aprenda las competencias básicas sobre las cuales construirán conocimientos y habilidades cada vez más complejas, que le permitirán enfrentar los retos y exigencias de la vida escolar y académica.

Los estudiantes que no han adquirido el código escrito antes del segundo grado estarán más limitados en su posibilidad de comprender textos, interpretar significados y expresar y generar conocimiento (Shaywitz, 2003). Cabe resaltar que, los resultados en las pruebas Saber Lenguaje 3º del año 2015 son preocupantes; según esto, se puede afirmar que los niños y niñas de Primaria no comprenden lo que leen y muchos de ellos no han desarrollado su competencia escritora de manera adecuada. Esta situación se ve reflejada en las pruebas, ya que se evidencia un alto porcentaje de estudiantes con desempeño *mínimo e insuficiente*.

Las causas de esta situación pueden ser múltiples (Alcaldía de Bogotá, 2013): entornos desfavorables (analfabetismo en las familias, vocabulario limitado, escaso contacto con juegos del lenguaje que permitan el desarrollo de la conciencia fonológica, poco acceso a materiales de lectura de calidad y diversidad textual), prácticas educativas poco eficaces y dinámicas en el aula que no le permiten al docente percatarse de las competencias no consolidadas, de sus problemas para comunicarse e interpretar diversos signos, códigos, lenguajes, y para llevar a cabo el ejercicio de la ciudadanía a través de prácticas letradas.

**Busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a aprender a leer y escribir máximo a los 8 años de edad. Por ello, desde los primeros ciclos educativos, se deben fortalecer procesos en el aula de clase que permitan a los estudiantes el acceso y la apropiación de la cultura escrita y el sistema alfabético de escritura.**

La Secretaría de Educación del Distrito (SED), consciente de la necesidad de mejorar las prácticas de aula, fortalecer el conocimiento disciplinar de los docentes y asegurar que la Escuela, como institución social, garantice el derecho a una educación de calidad, presenta en este documento su Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE) en las instituciones educativas del distrito capital.

Esta iniciativa surgió en el año 2017 en el marco del Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar” y es retomado en el actual Plan de Lectura, Escritura y Oralidad “Leer para la vida” y busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a aprender a leer y escribir máximo a los 8 años de edad.

Por ello, desde los primeros ciclos educativos, se deben fortalecer procesos en el aula de clase que permitan a los estudiantes el acceso y la apropiación de la cultura escrita y el sistema alfabético de escritura. En otras palabras, brindar la posibilidad de tener una trayectoria escolar exitosa y de calidad.

A partir de estas consideraciones, este documento expone la forma como la SED implementa el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura en las Instituciones Educativas Distritales. En el primer apartado se presenta un recorrido por la situación del aprendizaje de la lectura y escritura en Bogotá, apoyados en los resultados de pruebas censales y estandarizadas a nivel nacional e internacional.

En el segundo apartado se especifican los referentes científicos y de la experiencia nacional e internacional: desde las ciencias de la lectura y la investigación en

neurocognición, hasta los metaestudios que dan cuenta de los elementos y apuestas que logran que los sistemas educativos sean exitosos.

En el tercer apartado se describen las acciones que la SED implementa para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes, especialmente el Plan Distrital de Lectura, Escritura y Oralidad “Leer para la vida”, a través del Plan de Fortalecimiento de las Bibliotecas Escolares (PFBE) y de la Lectoescritura (PFLE).

Posteriormente, se presentan el enfoque pedagógico del PFLE sobre la enseñanza explícita, sistemática y directa del código escrito, las habilidades fundantes de la lectura (NRP, 2000) y las habilidades de nivel inferior y nivel superior de la escritura (Beninger y Winn, 2006). Después, se describen el funcionamiento del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura y sus etapas de implementación, formuladas a través del proyecto desarrollado junto al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Asimismo, se hace alusión a los talleres de sensibilización desarrollados con el apoyo de la Universidad de los Andes, para la identificación de necesidades de formación docente en lectura y escritura.

A continuación, se definen la meta planteada y los actores del proceso: estudiantes, docentes y rectores. Luego, se describen las líneas estratégicas desarrolladas en los colegios del Distrito, donde se hace énfasis en la gestión e intervención pedagógica, la evaluación formativa (evaluación entendida como el punto de partida y como herramienta pedagógica para mejorar la calidad de la educación) y el fortalecimiento de las prácticas de aula a partir del uso de recursos y materiales didácticos adecuados.

También, se exponen las conclusiones y proyecciones sobre esta ruta metodológica innovadora del Distrito, donde el centro es el estudiante y la prioridad sus aprendizajes, replicable en otros contextos del país.

Finalmente, la Secretaría de educación del Distrito agradece a Ángela Márquez de Arboleda, Ismael Mauricio

Duque Escobar, María Camila Rivera Zabarain, Ana Lúcia Gazzola, Maria Sueli de Oliveira Pires, Raquel Elizabete de Souza Santos y María das Graças Pedrosa Bittencourt, expertos nacionales e internacionales, que en el año 2017 construyeron la primer versión de este documento publicado en la serie Notas Técnicas. Lineamientos. Plan de Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020. También se extiende un agradecimiento a la Universidad de los Andes y al Centro Regional Para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC-UNESCO, quienes con sus aportes hicieron posible que este documento tuviera un enfoque pedagógico y metodológico estructurado y sistemático.

## 2. Situación del aprendizaje de la lectura y la escritura en Bogotá

En Bogotá los estudiantes tienen mejores rendimientos en las pruebas estandarizadas que en el resto del país, sin embargo, cuando se compara con otros países, se concluye que los estudiantes de la capital tienen vacíos en su aprendizaje. Adicionalmente, la ciudad aún tiene grandes retos en cuanto a equidad ya que los resultados en pruebas estandarizadas de estudiantes de altos niveles socioeconómicos son mayores, sistemáticamente, que los resultados de estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos.

Conjuntamente, el análisis de las pruebas indica que los estudiantes, en grado tercero, tienen mayores falencias que en grados superiores y, además, en las pruebas de lectura de los grados iniciales no es claro que exista una tendencia positiva en los últimos años. Por lo tanto, las políticas educativas de Bogotá deben enfocarse en mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes de grados iniciales y de estudiantes pertenecientes a bajos niveles socioeconómicos.

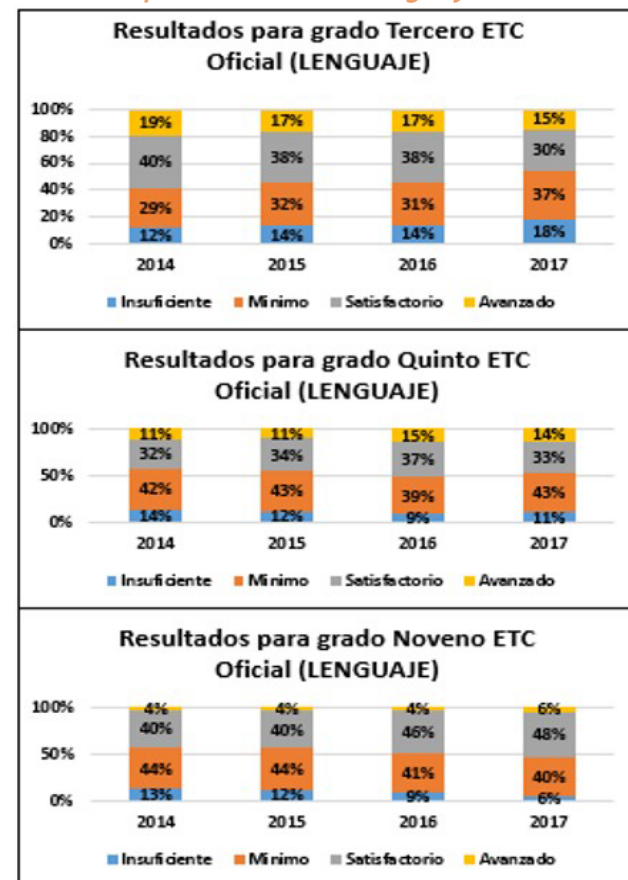
### 2.1. Resultados de pruebas estandarizadas en el contexto nacional

Las pruebas estandarizadas nacionales son las pruebas Saber del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Estas pruebas se realizan desde el año 2001 y, a partir del año 2012, se realizan anualmente a todos los estudiantes de las instituciones educativas del país que pertenecen a tercer, quinto, noveno y once grado. Estas pruebas evalúan ciencias naturales a partir de 5°, y matemáticas, lectura y escritura en todos los grados.

El desempeño de Bogotá en las pruebas Saber en Lenguaje ha sido constante en términos generales. La mayoría de los

desempeños han permanecido estables, ver Figura 1. Cabe señalar que, en el año 2017, en tercer grado se evidencia un aumento de 10 puntos en los niveles *insuficiente* y *mínimo*, sumando el 55 % de los niños matriculados en el ámbito oficial. Conviene subrayar que, el puntaje promedio en lenguaje, de Bogotá, siempre ha estado por encima del promedio del país.

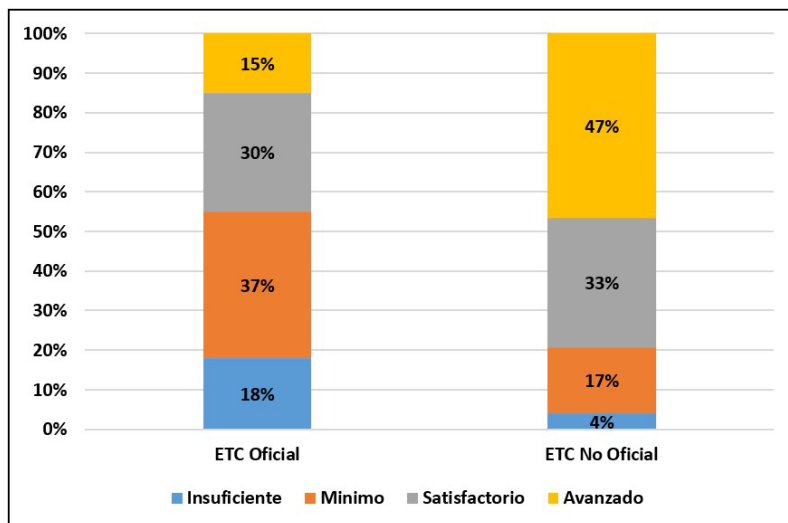
Figura 1.  
Resultados pruebas Saber (Lenguaje)



Nota. SEQ Ilustración \\* ARABIC 1: Puntaje Promedio histórico de Bogotá en Pruebas Saber Lenguaje 3°, 5° y 9°.

Además de lo anterior, los resultados de las pruebas Saber del año 2017 reflejan una amplia desigualdad entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, así como, entre instituciones oficiales y privadas. En el país, al igual que en Bogotá, los estudiantes de instituciones privadas tienen mejor desempeño en lectura y escritura que los estudiantes de instituciones oficiales. También, al comparar el promedio de Bogotá con el promedio nacional, se puede ver que este es mayor en las instituciones privadas. Por ejemplo, en lectura de tercer grado, las instituciones oficiales de Bogotá superan el promedio nacional por 6 puntos, mientras que las instituciones privadas de la capital son mayores al promedio colombiano en 9 puntos, ver Figura 2.

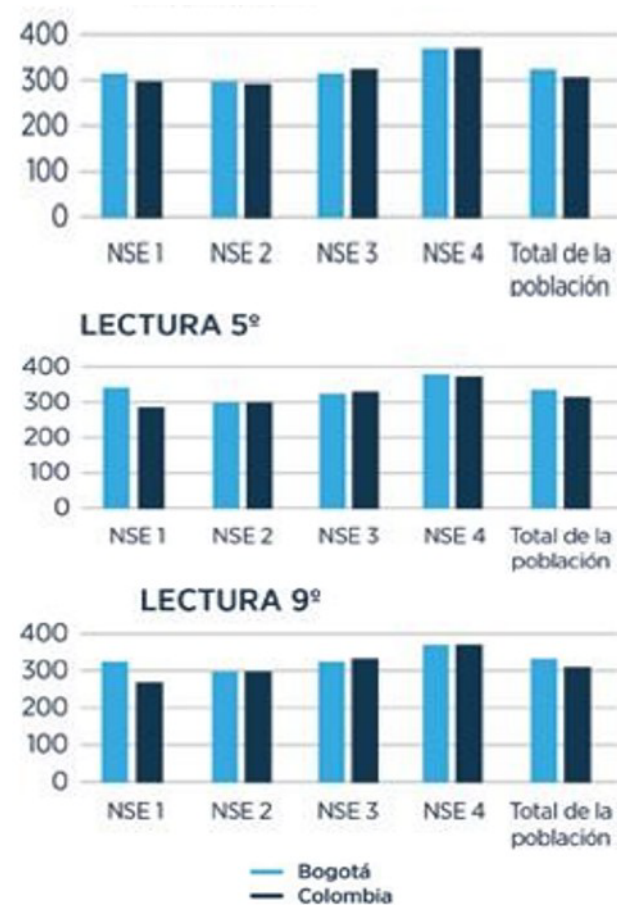
**Figura 2.**  
*Resultados para grado Tercero - Lenguaje 2017 por ETC*



**Nota.** Puntaje de Pruebas Saber de Lenguaje, diferenciado por colegios oficiales y no oficiales.  
Fuente: Elaboración propia con base en la información dispuesta en la página [www.icfesinteractivo.gov.co](http://www.icfesinteractivo.gov.co)

Por otro lado, en la medida en que aumenta el nivel socioeconómico de los estudiantes, es mayor el puntaje promedio en las pruebas, ver Figura 3. Estos datos reflejan la desigualdad en la calidad de la educación, las oportunidades de aprendizaje que tienen unos y otros no, las claridades curriculares y las apuestas institucionales en el ámbito privado. Estas diferencias deben invitar a trazar un objetivo en las políticas educativas de la capital: garantizar el acceso a la cultura escrita de los estudiantes de colegios oficiales y de niveles socioeconómicos bajos.

**Figura 3.**  
*Lectura tercer grado*



**Nota.** Puntaje promedio en Pruebas Saber de Lenguaje, diferenciado por nivel socioeconómico.  
Fuente: Elaboración propia con base en la información dispuesta en la página [www.icfesinteractivo.gov.co](http://www.icfesinteractivo.gov.co)

Finalmente, en tercer grado, el 12 % de los estudiantes de Bogotá obtienen un nivel de *insuficiente* y el 29 % un nivel de *mínimo*, ver Figura 4. Esto indica que el 41 % de los estudiantes de Bogotá, de tercer grado, no tienen un nivel adecuado de lectura y escritura. Estos porcentajes van disminuyendo lentamente, a medida que aumenta el grado, por lo tanto, es fundamental solucionar los problemas de lenguaje de los primeros grados de escolaridad.

**Figura 4.**  
*Nivel de desempeño de estudiantes 3º en prueba Saber*



**Nota.** Porcentaje de estudiantes de Bogotá por nivel de desempeño en Pruebas Saber de Lenguaje.  
Fuente: Elaboración propia con base en la información dispuesta en la página [www.icfesinteractivo.gov.co](http://www.icfesinteractivo.gov.co)

## 2.2. Resultados de pruebas estandarizadas en el contexto internacional

Las pruebas estandarizadas de lectura que se han aplicado en el mundo y que permiten realizar comparacio-

nes con otros países son: I) las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Unesco, II) las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En cuanto a las primeras pruebas, se realizan únicamente en países de América Latina y a estudiantes de tercero y sexto grado. Hasta el momento se han realizado cuatro mediciones: i) Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) en 1997, II) Segundo Estudio Regional Comparativo y (SERCE) en 2006, III) Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en 2013, IV) Análisis curricular regional ERCE en 2019. Estas pruebas miden matemáticas, lectura, escritura y ciencias naturales; con respecto a la lectura, evalúan la comprensión y la interpretación de textos (PNUD & Secretaría de Educación de Bogotá, 2016).

Es pertinente señalar que, en el estudio desarrollado en el año 2019, la Unesco realiza la revisión de los *Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje* (2006) y manifiesta que Colombia muestra un currículo en tercer grado "que da importancia a diversos temas relacionados con la comprensión lectora y, a la vez, la decodificación, que es una habilidad básica para la comprensión de textos" (Unesco, 2020, p. 10). Hay una baja presencia de comprensión literal e inferencial que debería enseñarse de manera explícita al abordar los textos y que incide en los resultados generales, puesto que en el grado tercero el "32,2 % de los escolares colombianos se sitúa en el nivel I de logro y 23,1 % en el II" (Unesco, 2020, p. 11).

Respecto a la escritura, se encontró a nivel curricular una concepción de la escritura como un proceso que se aprende de manera recursiva y donde resulta preponderante la producción desde diversos géneros textuales, como lo evidencia la Unesco (2020):

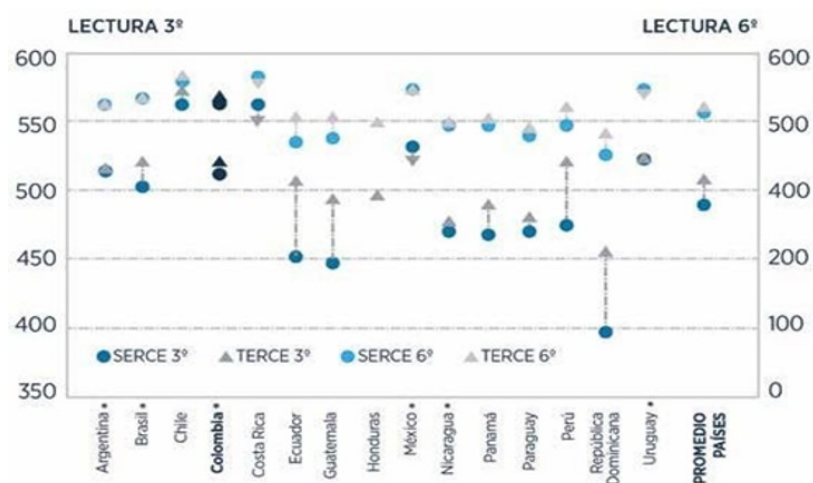
Pese a ello, los resultados TERCE muestran un porcentaje importante de estudiantes en los niveles I y II, en tercer grado, en el dominio discursivo (28,5 % y 16,1 %, respectivamente), en que se mide el conocimiento

del propósito y de la estructura de los géneros solicitados [...] No ocurre lo mismo con el dominio textual, dado que un alto porcentaje de estudiantes colombianos, de tercer grado, se ubica en los niveles de desempeño III y IV (27,4 % y 38,8 %) [...] Lo anterior, sugiere que la coherencia, cohesión y concordancia oracional –aspectos medidos en el dominio textual de TERCE– se estarían trabajando de un modo adecuado en el currículo de escritura de Colombia. (Unesco, 2020, p. 14)

Por su parte, las pruebas PISA se implementan con estudiantes de 15 años, residentes en los 35 países miembros de la OCDE o de los 37 países aliados. Las pruebas evalúan matemáticas, ciencias, lectura y escritura; realizándose cada tres años, desde el 2000 siendo el 2018 el último año de aplicación, y mide la aplicación de los conceptos, resolución de problemas, razonamiento y análisis, entre otros.

Por otro lado, las pruebas LLECE del 2006 y del 2013 establecen criterios comparativos percentiles entre países y los resultados muestran que, en términos generales, la región ha incrementado los resultados tanto en lenguaje como en matemáticas. Sin embargo, Colombia ha tenido un menor avance que los países del contexto suramericano. En promedio, los países mejoraron su resultado de lenguaje en tercer grado, entre los años 2006 a 2013, en 18 puntos; mientras que Colombia solo incrementó 8.5 puntos. En sexto grado, la región mejoró 12 puntos en lectura, entre tanto, Colombia tuvo un incremento de 10.6 puntos. Es así que Colombia es uno de los pocos países de la región que no parece tener mejoras estadísticamente significativas en lectura del 2006 al 2013, ver Figura 5. Es decir, no se muestra una tendencia positiva en la lectura de los alumnos. Esta situación alerta al país sobre las acciones que se deberían tomar para mejorar la lectura de los estudiantes en los primeros grados.

**Figura 5.** Puntajes promedio en lectura en Pruebas LLECE, 2006 y 2013.



**Nota.** Fuente: (PNUD y Secretaría de Educación de Bogotá, 2016). Diferencia estadísticamente no significativa a un nivel de confianza del 95 %.

Continuando con el análisis, un aspecto que resulta relevante de las pruebas LLECE es que permiten analizar correlaciones entre el puntaje en las pruebas y variables socioeconómicas de los alumnos. En cuanto a las pruebas de lectura, de acuerdo con el PNUD y la Secretaría de Educación de Bogotá (2016), haber repetido un grado disminuye en 34 puntos los resultados en tercer grado y en 21 puntos los resultados en sexto grado. Adicionalmente, haber tenido acceso a educación inicial aumenta en 13 puntos los resultados en las pruebas de sexto grado. Estos dos factores son claves, pues reflejan la importancia de contrarrestar las dificultades en edades tempranas. Con estos datos se sustenta la idea de que una solución a los problemas de lectura y escritura se debe priorizar e implementar desde los primeros grados de primaria.

Ahora bien, las pruebas PISA son un segundo grupo de pruebas implementadas que permiten realizar un análisis más actualizado de la situación de los estudiantes de 15 años. En el caso específico de la prueba de lectura se evalúan tres subescalas de procesos cognitivos definidos de la siguiente manera:

➤ Comprender: se trata de las habilidades puestas en marcha para lograr representar el significado de los textos, integrar la información y generar inferencias (OCDE, 2018 p. 21).

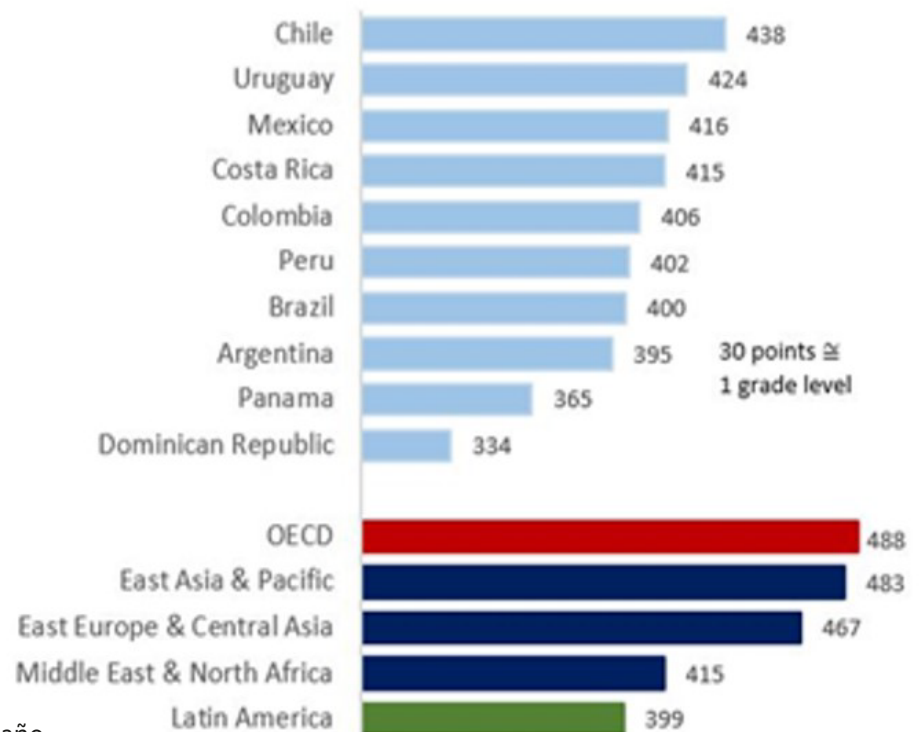
➤ Evaluar y reflexionar: implica aquellas capacidades que permiten evaluar la calidad y credibilidad de la información, reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto (OCDE, 2018 p. 21).

➤ Localizar información: agrupa las destrezas para buscar y seleccionar textos relevantes y acceder a información preponderante (OCDE, 2018 p. 21).

Al igual que la prueba SABER, la PISA integra textos continuos, discontinuos y mixtos, aunque presenta un mayor repertorio en cuanto a los tipos de texto: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo y transaccional.

Colombia ha participado en la prueba PISA desde el año 2006 y sus resultados en lectura siempre han estado por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE y de Chile, ver Figura 6. Un aspecto positivo, es que el puntaje promedio de Colombia ha aumentado desde el 2006 y ahora es superior a Brasil y Argentina. Es valioso señalar que las pruebas PISA se pueden analizar de acuerdo con los resultados de las principales capitales, por lo tanto, se puede comparar a Bogotá con el resto de ciudades de otros países, igualmente, con Colombia. Asimismo, cuando se establece un paralelo entre los puntajes de Colombia en relación con otros países de la región o estados miembros de la OCDE, los resultados en la prueba<sup>1</sup> de lectura resultan estar por debajo de países como Chile y Uruguay, y considerablemente por debajo de países asiáticos, quienes presentan los mejores desempeños en la prueba.

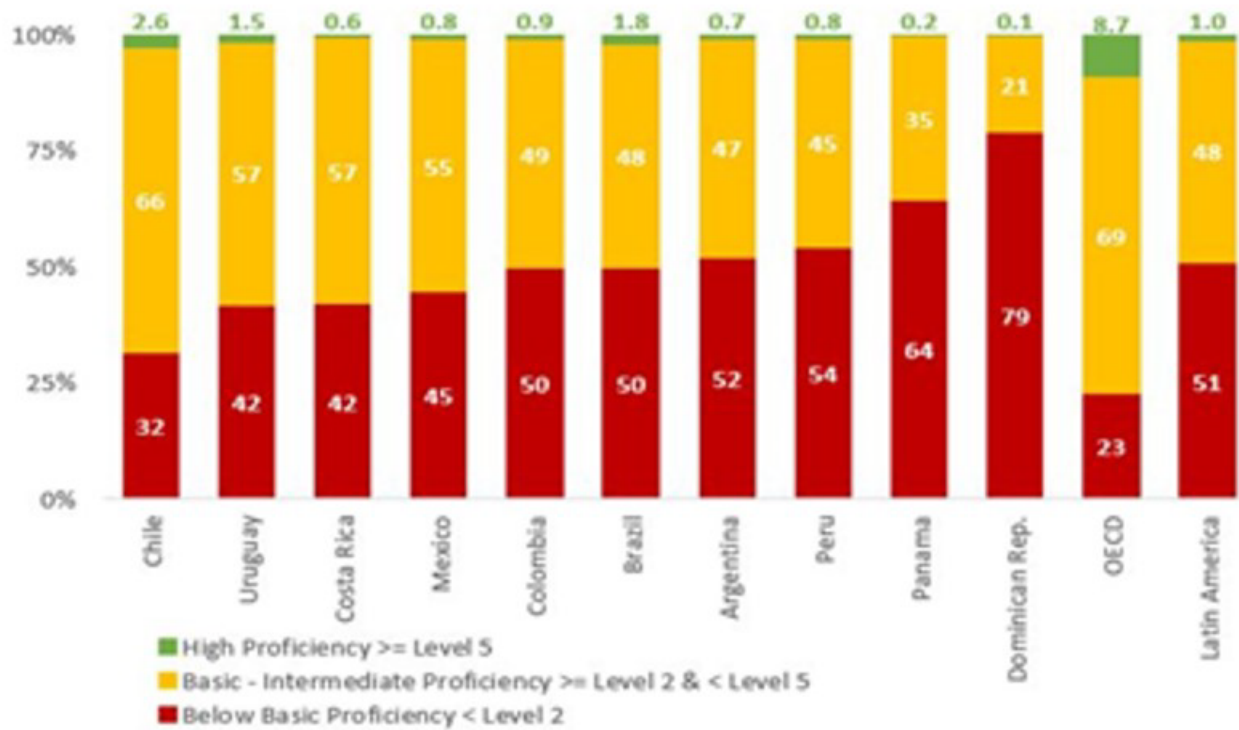
Figura 6.  
Puntajes promedio PISA para lectura, matemáticas y ciencias (medias), 2018.



Habría que decir también que, un panorama similar ocurre cuando se observan los resultados por niveles de desempeño en el marco de la prueba, ver Figura 7. Una baja proporción de estudiantes alcanza resultados satisfactorios en el nivel 5 (0.9). En el caso de los niveles básico e intermedio, los resultados son similares, (50 y 49, respectivamente) aunque, cabe anotar que, el hecho de que muchos estudiantes en Colombia no logren superar el nivel 2 (mínimo en el contexto de PISA) implica que sus procesos de lectura son precarios y sus niveles de evaluación y reflexión, en torno a la información ofrecida en un texto, son deficientes.

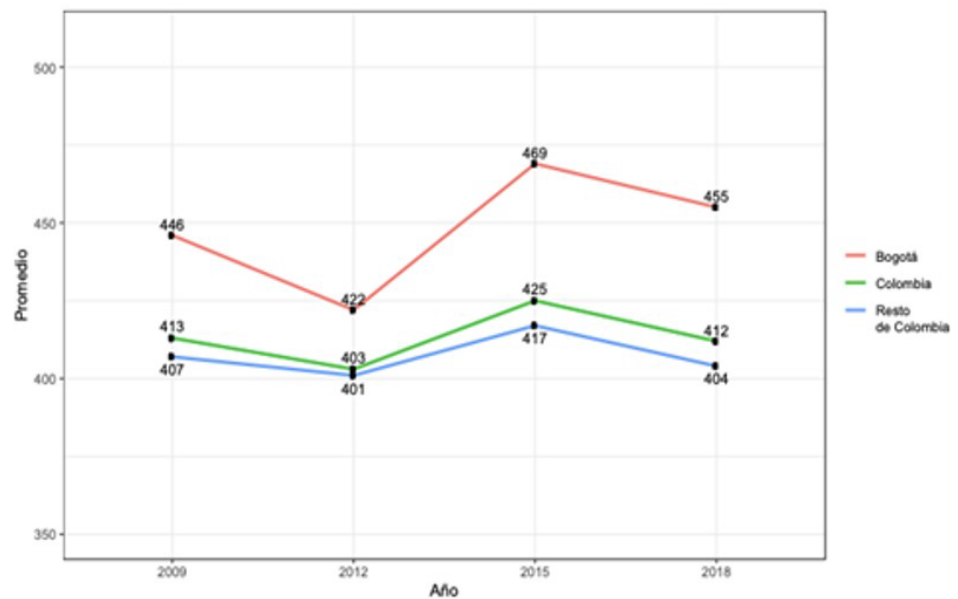
<sup>1</sup> Fuente: Resultados de PISA 2018 (Volumen 1): ¿Qué saben y pueden hacer los estudiantes? Anexo B1.Tabla 1. B1. 1.

Figura 7.  
Puntajes de lectura prueba PISA por nivel de competencia para América Latina (2018)



Para el caso específico de Bogotá, se puede analizar que presenta un mejor desempeño que el promedio de Colombia, no obstante, los resultados obtenidos en el año 2018 en la prueba de lectura demuestran una disminución estadísticamente significativa de 14 puntos para la prueba general, y 8 puntos con respecto a los estudiantes que superan el nivel mínimo de desempeño, ver Figura 8 (nivel II en el contexto de PISA). Esta disminución en los desempeños demuestra que no solo hay dificultades en la comprensión desde el punto de vista inferencial, sino también en los mecanismos de localización y validación de la información obtenida de los textos.

Figura 8.  
Puntaje promedio prueba de lectura, nivel II en el contexto de PISA.



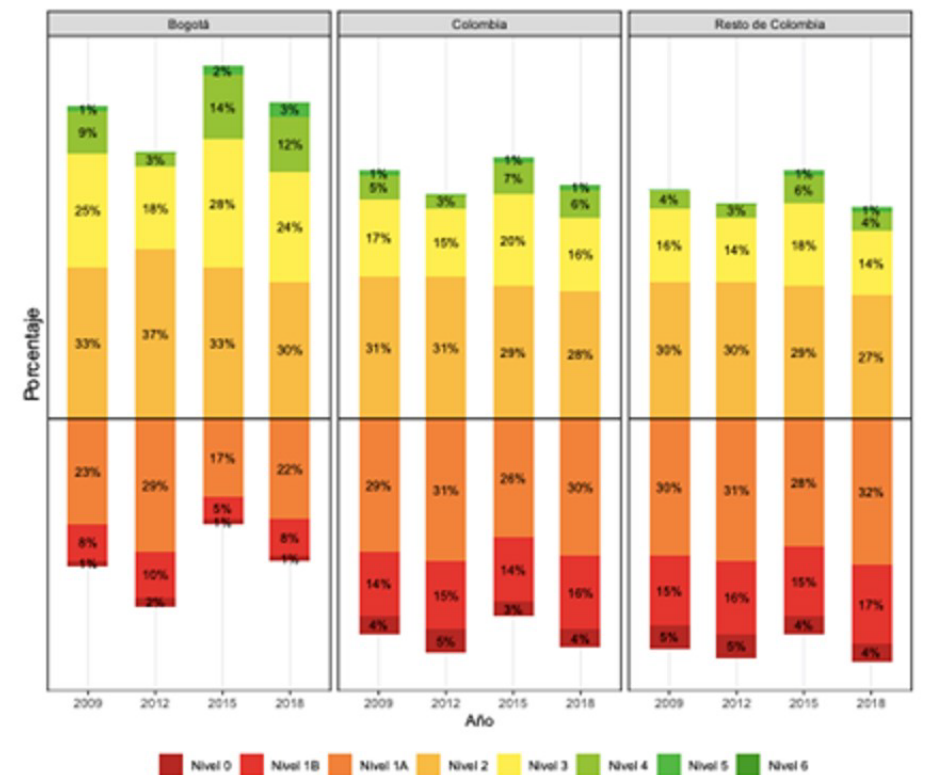
La prueba del año 2018 fue aplicada a un total de 35 colegios oficiales de la ciudad, 7 sedes rurales y 28 urbanas. Se evaluaron 1280 estudiantes, 226 de la ruralidad y 1054 de contexto urbano. En relación con el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño de lectura, existe una preocupación puesto que muchos de los estudiantes no alcanzan niveles de lectura satisfactorios. Los estudiantes clasificados en nivel 0 corresponden al 1 % de la muestra; en el nivel 1B, en el año 2018, se encuentra el 8 % y, en el año 2015, el 5 % de los estudiantes evaluados, según los datos se presentó una subida porcentual de 3 puntos, lo que indica un desempeño insuficiente.

Respecto al nivel 1A, en el año 2018, se localiza el 22 % de estudiantes evaluados, mientras que en el año 2015, solo el 17 % de estudiantes alcanza este nivel, es así que, al realizar una comparación de las cifras de estos dos años se genera una alarma que señala un incremento negativo respecto al desempeño insuficiente de los estudiantes.

En cuanto al nivel 2, que como se mencionó anteriormente corresponde con el nivel mínimo de desempeño en la prueba de lectura para las pruebas PISA, se ubica un 30 % de los estudiantes en el año 2015, mientras que en el 2018 se ubica un 33 %, lo anterior indica que se desmejoró en los niveles de desempeño y se han ubicado estudiantes por debajo del nivel mínimo; es por esto que los niveles 1A y 1B cuentan con un aumento porcentual.

Con respecto al nivel 3, en el 2018, se encuentra el 24 % de los estudiantes evaluados, mientras que en el 2015 se presenta un 28 % de la muestra. Por otro lado, en los niveles 4 y 5, donde los desempeños corresponden a un nivel superior, se puede observar que en el año 2018 se encuentra el 12 % y 3 % respectivamente; mientras en 2015 se contaba, en los mismos niveles, con el 14 % y 2 % de los estudiantes evaluados, ver Figura 9.

**Figura 9.**  
*Comparación por años de los porcentajes por niveles de evaluación en lectura.*

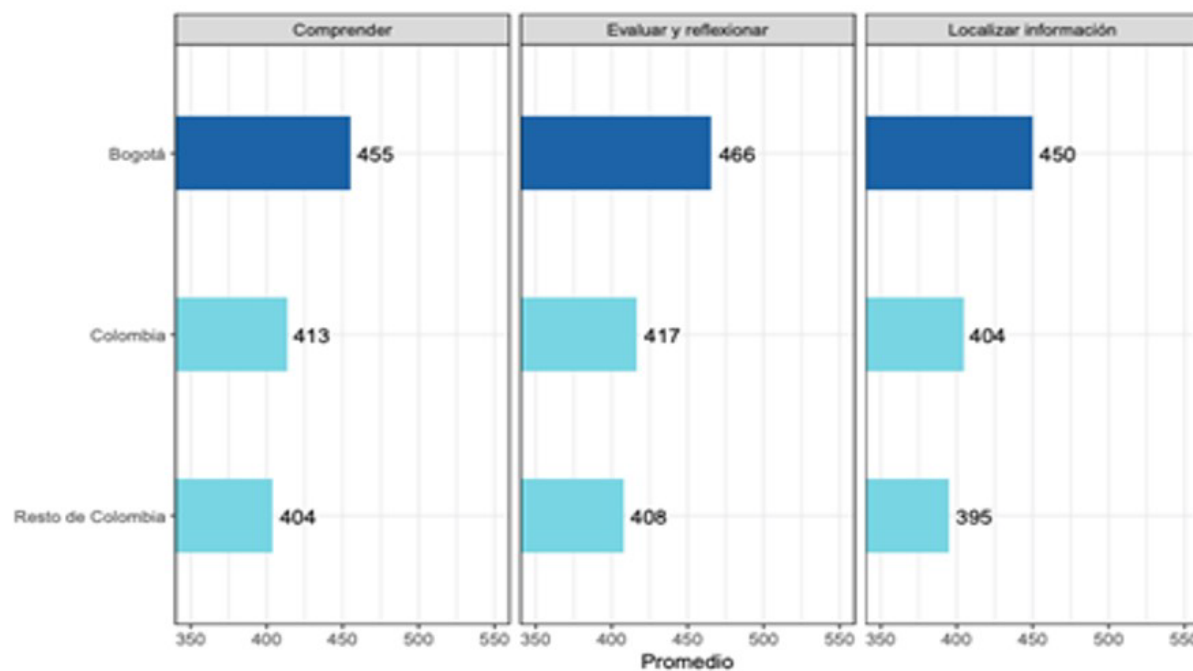


Así las cosas, en cuanto a los resultados de la prueba de lectura, es importante señalar que la ciudad no presenta un crecimiento uniforme y, en contraste con el año 2015, se observa una disminución porcentual general en los resultados, con tendencia al empobrecimiento de los desempeños de los estudiantes. Para demarcar mejor esta situación, es preciso señalar cómo fueron los desempeños respecto a cada una de las subescalas de procesos cognitivos, ver Figura 10.

en relación con la alfabetización inicial, sino también en cómo conducir el desarrollo de habilidades fundantes de lectura hacia la generación de lectores autónomos, con capacidades manifiestas para ir más allá del texto y articularlos con su bagaje cultural, enciclopédico y social.

Asimismo, la OCDE analiza otras variables importantes sobre las que se debe hacer una reflexión en relación con la

**Figura 10.**  
*Puntaje promedio subescala de procesos cognitivos*



**Nota.** Fuente: Elaboración propia con la base de datos PISA.

Los desempeños de Bogotá, con relación al promedio de Colombia y en el resto de los municipios, son superiores; sin embargo, no es consistente con los resultados obtenidos en ciudades capitales como Santiago de Chile o Montevideo. Pese a que los puntajes más bajos se obtuvieron en la localización de información, los niveles en evaluación y reflexión no son satisfactorios e implican necesariamente una meditación en torno a las prácticas de aula y a los mecanismos y visiones que se tienen en la escuela, no solo

enseñanza y desarrollo de la comprensión lectora, en tal sentido destacan que:

En concreto, la motivación y el compromiso por la lectura son variables que inciden fuertemente en el desempeño lector de los estudiantes; variables de alta importancia sobre las que es posible implementar estrategias que mejoren la competencia lectora de los estudiantes sin importar si son hombres o mujeres, o cuál es su condición socioeconómica (p. 46).

## 2.3. Diagnóstico

Las pruebas estandarizadas analizadas en esta sección permiten identificar los retos que enfrenta Bogotá en cuanto a la lectura y la escritura. Las pruebas PISA permitieron comparar los resultados en lectura de Bogotá respecto a Colombia y con otros países. Como resultado de esta comparación se pudo concluir que Bogotá tiene un mejor desempeño que el resto de Colombia y está al nivel de otros países de la región, sin embargo, aún hay una brecha muy grande respecto a estos países y los países miembros de la OCDE. Por lo tanto, la capital del país debe tomar acciones para mejorar la lectura y escritura de sus alumnos.

Por otro lado, las pruebas Saber y LLECE permitieron entender los resultados en lectura de los estudiantes de grados tercero, quinto y sexto. De acuerdo con estas pruebas, el desempeño en estos grados de primaria ha permanecido constante en el tiempo y, además, se observa un muy bajo desempeño en tercer grado respecto a los grados superiores. Igualmente, según las pruebas LLECE, los estudiantes tienen mejores rendimientos en las pruebas si asistieron a educación inicial y tienen peores resultados si han reprobado un año. Esto indica que los esfuerzos dirigidos a mejorar la lectura y la escritura deben empezar por los primeros grados. Finalmente, una gran conclusión, después de revisar estas pruebas estandarizadas, es que Bogotá enfrenta grandes problemas de equidad, por lo que sus esfuerzos deben focalizarse en las poblaciones más vulnerables.

**enfrentamos una crisis del aprendizaje ya que, pese a que la escolarización ha aumentado en el mundo, los estudiantes no están aprendiendo. Por estas razones, el impacto de esta crisis amplía las desigualdades sociales que involucran principalmente a los niños que más necesitan de una buena educación para tener oportunidades de éxito en la vida.**

Los resultados aquí explicados no distan de las conclusiones del informe sobre el desarrollo mundial. “Aprender: para hacer realidad la Promesa de la educación,” divulgado por el Banco Mundial en 2018, en el que se presenta un panorama general sobre los resultados de los aprendizajes en los estudiantes de educación básica de los países en desarrollo. Se destacan los bajos niveles de desempeño y la enorme desigualdad entre países desarrollados y en desarrollo, así como dentro de estos. El informe concluye que enfrentamos una crisis del aprendizaje ya que, pese a que la escolarización ha aumentado en el mundo, los estudiantes no están aprendiendo. Por estas razones, el impacto de esta crisis amplía las desigualdades sociales que involucran principalmente a los niños que más necesitan de una buena educación para tener oportunidades de éxito en la vida.

Al igual que los datos analizados, en muchos sistemas, los niños aprenden poco cada año y el déficit de aprendizaje aumenta con el tiempo:

Sin aprendizaje, los estudiantes estarán condenados a vivir en la pobreza y la exclusión, y los niños con los que la sociedad está más en deuda son los que más necesitan de una buena educación para prosperar

en la vida. Las condiciones del aprendizaje, al igual que sus resultados, son casi siempre peores entre los grupos desfavorecidos. Por otra parte, aún hay demasiados niños que ni siquiera asisten a la escuela. Se trata de una crisis moral y económica que debe afrontarse de inmediato (Banco Mundial, 2018, p. 5).

Se evidencia que la desigualdad crece. Según los estudios internacionales, el estudiante promedio de los países de bajos ingresos per cápita tiene desempeños

peores que el 95 % de los estudiantes de naciones con altos ingresos:

Escolarización no es lo mismo que aprendizaje. En Kenya, Tanzania y Uganda, cuando se pidió a los alumnos de tercer grado que leyeran una frase sencilla como “El perro se llama Fido”, el 75 % de los evaluados no entendió lo que leía. En las zonas rurales de la India, casi el 75 % de los alumnos de tercer grado no pudo resolver una resta con números de dos dígitos como  $46 - 17$ , y en quinto grado la mitad aún no era capaz de hacerlo. En Brasil, si bien las habilidades de los estudiantes de 15 años han mejorado recientemente, al ritmo actual de avance les llevará 75 años alcanzar el puntaje promedio en matemática de los países ricos. En lectura, les llevará más de 260 años. Dentro de los países, los resultados de aprendizaje son casi siempre mucho peores entre la población de bajos ingresos (Banco Mundial, 2018, p. 3).

La conclusión del informe es la necesidad de reorientar los sistemas educativos en torno a la enseñanza de calidad, tarea que exige tanto el alineamiento de todos los involucrados, como evaluaciones confiables que aporten datos para la toma de decisiones. Las escuelas tienen grandes retos para lograr dinamizar los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, es urgente que los países en desarrollo busquen implementar políticas que lo garanticen en sus sistemas educativos y que, para ello, revisen ejemplos de éxito en la articulación de estrategias de enseñanza tanto en escuelas que efectivamente enseñan y mejoran sus resultados, como en regiones o subsistemas específicos de países que presentan avances significativos.

No obstante, las intervenciones exitosas deben ser utilizadas como referentes o puntos de partida para que otros sistemas, regiones o países construyan sus propios modelos innovadores (McKinsey, 2007), en cuanto estos son ejemplos claros para avanzar en la calidad de los procesos que ponen mayor énfasis en los aprendizajes de los estudiantes (Hattie, 2012; National Research Council, 2000).

Por tanto, el análisis de las pruebas estandarizadas de lectura y los casos exitosos a nivel mundial, reflejan que Bogotá debe buscar un enfoque pedagógico efectivo que se centre en la alfabetización inicial, de tal manera que los estudiantes adquieran habilidades de comprensión lectora y desarrollen pensamiento ético, crítico y argumentativo. Además, para que esta nueva metodología sea efectiva, debe ir acompañada de una adecuada capacitación docente que permita impactar positivamente la gestión de aula y las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura inicial.

### 3. Referentes de las ciencias nacionales e internacionales



El enfoque pedagógico de Bogotá debe basarse en referentes de lo que dice la ciencia y de lo que se ha concluido a partir de la experiencia nacional e internacional. Por lo tanto, los referentes para la comparación deben ser objetivos, derivados de la experiencia local y de otros países y de lo que prueban las ciencias como prácticas efectivas para evitar que los sistemas educativos conspiran contra el aprendizaje (Banco Mundial, 2018).

Es así que, en el proceso de toma de decisiones para la formulación de políticas públicas encaminadas al mejoramiento de la calidad del aprendizaje, se debe apelar a referentes concretos para asegurar que el sistema no se inunde de buenas intenciones y bajos resultados. El Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE) enmarca su intervención desde los siguientes referentes:

**Ciencias de la lectura:** esta área de la neurocognición, que se dedica a comprender los mecanismos biológicos

subyacentes al aprendizaje de la lectura y escritura, aporta continuamente información sobre cómo aprende el cerebro humano a leer y a escribir. Los hallazgos de esta nueva ciencia se comparan luego con los grandes meta-estudios o meta-análisis (estudios de estudios realizados), para medir el impacto de diversas prácticas educativas en el aprendizaje del lenguaje. Este cruce de datos permite la toma de decisiones informadas y la formulación de políticas e intervenciones con alta garantía de impacto positivo.

### 3.1. Las ciencias de la lectura: desde la investigación en neurocognición hasta los meta-estudios

Las ciencias de la lectura entran al mundo de la educación a dirimir conflictos de vieja data. En efecto, no es de su interés abrir espacios a la discusión entre estrategias, metodologías y enfoques; por el contrario, aportan la visión objetiva de la ciencia para que educadores, diseñadores de currículo y de política pública hagan revisión juiciosa de las evidencias y adecuaciones del centro educativo y el aula para garantizar que, al interior de la escuela, haya aprendizaje. Según lo anterior, es conveniente subrayar que el lenguaje está en nuestro ADN mientras que la lectura y la escritura son una invención humana.

Siguiendo en este razonamiento, nuestra capacidad de comunicarnos oralmente data de aproximadamente 70.000 años atrás, esta se da, probablemente, a partir de una modificación genética aleatoria y para el ser humano

ha sido la ventaja competitiva como especie en el planeta. La escritura, sin embargo, se desarrolla hacia el año 3000 a.C. como una invención humana y, en consecuencia, no está asociada con la estructura y funcionamiento del cerebro sino con la capacidad del homo sapiens de inventar; así pues, el desarrollo del código escrito requirió muchos siglos, desde las primeras representaciones gráficas de cantidades para llevar la contabilidad en los intercambios, hasta los diferentes códigos alfabéticos e ideográficos que hoy conocemos.

Es por ello que, comunicarse oralmente está en el ADN del ser humano, es un proceso natural, que se desarrolla con la exposición a contextos de comunicación oral suficientemente ricos. En cambio, aprender a leer y a escribir requiere de la enseñanza explícita, estructurada e intencionada de un código y el reciclaje de circuitos neuronales que están en el cerebro destinados a otro propósito.

Además, supone para el aprendiz una dificultad cognitiva y requiere acompañamiento del adulto letrado. En el mundo de hoy la lectura y la escritura son habilidades fundamentales, pues sobre ellas se cimientan el saber y el hacer de las demás ciencias.

Es pertinente aclarar que la exposición a ambientes letrados y a textos impresos estimula el aprendizaje, pero no reemplaza la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura. Es así que, los grandes meta-estudios sobre la materia muestran

que las estrategias que no enseñan explícitamente el código escrito, incluido el desarrollo de la ruta fonológica, tienen un impacto casi nulo en educación (Hattie & Marsch, 1996).

**Comunicarse oralmente está en el ADN del ser humano, es un proceso natural, que se desarrolla con la exposición a contextos de comunicación oral suficientemente ricos. En cambio, aprender a leer y a escribir requiere de la enseñanza explícita, estructurada e intencionada de un código y el reciclaje de circuitos neuronales que están en el cerebro destinados a otro propósito.**

Exponer al niño a letras no es suficiente. La enseñanza sistemática de las correspondencias entre las letras y los sonidos de la lengua es lo que realmente transforma el circuito cortical de la lectura, es decir, las áreas de la corteza cerebral que, en los lectores expertos, terminarán por especializarse para el reconocimiento de las palabras escritas. (Dehaene, 2015, p. 48).

Si bien el aula es un ambiente de descubrimiento, exploración y curiosidad, también es un espacio para obtener resultados año tras año y, de acuerdo con diversos estudios, es esencial enseñar en el aula explícitamente el código escrito:

La investigación pedagógica en el aula lo confirma: los niños a quienes enseñamos de manera explícita qué letras corresponden a qué sonidos aprenden más rápido a leer y comprenden mejor los textos que otros niños que deben descubrir por sí mismos el principio alfabético. (Dehaene, 2015, p. 52)

### 3.2. Referentes internacionales

Muchos países han revisado sus políticas de enseñanza de lectura y escritura: Francia, España, Brasil, Chile, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Guatemala, Panamá, entre muchos otros, que por décadas promovieron métodos que omiten las micro habilidades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, están hoy retirándolos de sus sistemas educativos, ante las crecientes evidencias de fracaso, pues el aprendizaje tardío de la lectura comprensiva y la escritura tiene efectos irremediables (Good, Simmons, & Smith, 1998) que no solo afectan la capacidad de aprendizaje, sino el sentido de autoestima, el cual tiene un efecto predictor importante en los resultados escolares

#### **Mejorar la enseñanza de matemáticas y lenguaje, dando capacitación explícita y didáctica a los docentes en las particularidades disciplinares de cada grado escolar, en torno al material propuesto (Enseñar a enseñar).**

(Dorm et al., 2017; Hattie, 2009). A continuación, se ilustran dos casos exitosos que han cambiado sus enfoques pedagógicos para enseñar lectura y escritura. Los casos son en: I) Reino Unido, II) Brasil.

#### **3.2.1. La estrategia nacional de literacidad y matemáticas del Reino Unido**

En el año 1998 el Reino Unido inició una intervención nacional para el fortalecimiento de las áreas básicas (lenguaje y matemáticas), como disciplinas fundamentales para mejorar la calidad de la educación. Esta estrategia representa una de las intervenciones más ambiciosas para el cambio, en la que confluyeron actores políticos, académicos, del sector docente y regional. Para que su implementación diera resultados sostenibles se acordó que duraría 14 años, para así poder hacer el recorrido de la vida escolar de una cohorte en el tiempo, con los siguientes propósitos en mente:

- Disminuir significativamente las brechas que se abren en la etapa inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura, mejorando la enseñanza y la calidad de los materiales y recursos del aula.
- Mejorar la enseñanza de matemáticas y lenguaje, dando capacitación explícita y didáctica a los docentes en las particularidades disciplinares de cada grado escolar, en torno al material propuesto (Enseñar a enseñar).
- Mejorar los resultados de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales.
- Fortalecer la calidad emocional y social de los establecimientos educativos para bajar índices de deserción y repitencia.
- Atender la población con necesidades especiales y las

minorías étnicas y migrantes con programas de inclusión de alta calidad y resultados.

Las lecciones que los gestores de esta intervención destacan como centrales son:

➤ La mejora de un sistema educativo se mide en la mejoría en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en sus aulas.

➤ La capacidad de los docentes debe construirse paralelamente al monitoreo y evaluación de su práctica para brindarles acompañamiento basado en la realidad de las instituciones educativas (Formación situada).

➤ La transformación de la gestión del aula es un elemento de altísimo impacto en la enseñanza y el aprendizaje de los centros escolares y las comunidades que los conforman.

La estrategia ha dado prioridad a la importancia de la enseñanza y el aprendizaje debido a que de su fortalecimiento se desprenden efectos positivos al interior de cada una de las escuelas y, también, se desarrolla consciencia en los docentes y los directivos docentes en torno al mejoramiento del sistema educativo. Cabe resaltar que el informe de resultados enmarca su gestión en la siguiente afirmación:

Una vez los docentes incorporan a su práctica el enfoque adecuado -los valores pedagógicos del sistema- y han aprendido a comunicarlos en prácticas efectivas de aula, se convierten en un activo invaluable para el sistema educativo, lo que lleva a su promoción hacia nuevos roles en la escuela. A medida que los docentes progresan en su carrera profesional, asumen roles de liderazgo y modelamiento y también en el desarrollo de nuevos currículos para el sistema (Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey 2010).

### **La mejora de un sistema educativo se mide en la mejoría en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en sus aulas.**

Es necesario buscar lecciones que se puedan aprender a partir del estudio realizado por países exitosos en educación básica (McKinsey, 2007) y de los países que han logrado elevar su nivel educacional (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). En cuanto estos, son ejemplos claros para avanzar en la calidad de los procesos que ponen mayor énfasis en los aprendizajes de los estudiantes (Hattie, 2012; National Research Council, 2000). Es posible, aunque no sea fácil, mejorar los resultados de los aprendizajes, además, se debe tener en cuenta que los cambios toman tiempo, principalmente porque los sistemas educativos son complejos y en ellos intervienen múltiples actores, en consecuencia, múltiples intereses. Para los sistemas y los países que conviven en realidades de retraso educativo, es esencial focalizar las prioridades correctas —que los niños aprendan— y enseñar a los docentes estrategias más adecuadas.

### **3.2.2. La experiencia de Minas Gerais con el programa de intervención pedagógica (PIP)**

Entre los sistemas analizados, el Programa de Intervención Pedagógica (PIP) de Minas Gerais constituye una referencia importante en América Latina. Lo anterior, debido a sus resultados significativos y perdurables que ha alcanzado en un contexto estrechamente similar al de la mayoría de los países de la región.

Es así que, la experiencia de Brasil responde a los dos aspectos fundamentales mencionados anteriormente: acierto en el enfoque pedagógico e intervención escolar de alto impacto. Para contextualizar, el PIP surgió de un diagnóstico alarmante y de una consecuente voluntad política de transformación. En 2006, de forma pionera en Brasil, se hizo por primera vez el examen Proalfa en la red estadual de educación de Minas Gerais, como una evaluación

censal de los estudiantes de tercer año de primaria para medir los niveles en lectoescritura. Los resultados evidenciaron que menos de la mitad de los estudiantes de la red (48,6 %) había consolidado lo básico y necesario relacionado con la alfabetización y el desarrollo de la cultura escrita (McKinsey, 2010, p. 29). En términos prácticos, ese resultado significa que los estudiantes llegaban a los ocho años sin saber leer ni escribir, lo que tendría un impacto desastroso en su trayectoria educativa y aumentaría la deserción.

Cabe señalar que, la metodología del PIP, construida con base en el diagnóstico de todas las escuelas de la red estadual de enseñanza, empezó por un análisis comparativo de los desempeños por institución educativa y por localidad. A parte de los resultados del examen Proalfa, se identificaron las competencias y habilidades en lectoescritura que no habían sido consolidadas y fue posible definir la intervención pedagógica en cada escuela, para construir las metas de estas considerando el desempeño de los estudiantes.

En el marco del PIP, el estudiante asumió una posición central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como un sujeto de derechos, con foco en su desempeño. La formulación del programa se basó en la idea de que "todo estudiante lee y escribe antes de los ocho años". Siendo así, la propuesta del PIP apuntó al círculo virtuoso: *enseñar-evaluar-intervenir-evaluar*.

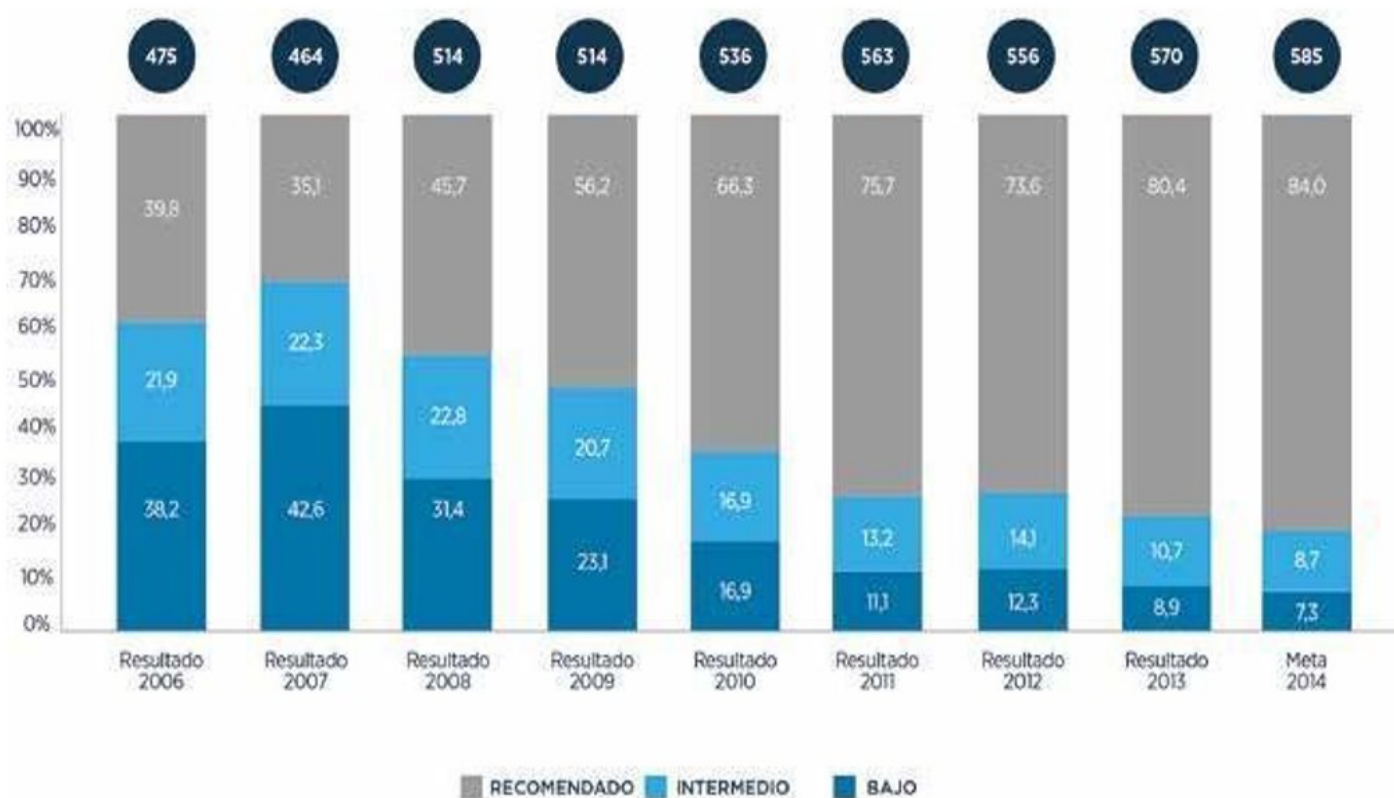
Además, para dar el soporte necesario al programa, se fue elaborando una serie de materiales para los docentes con el fin de complementar su trabajo, entre los que se encuentran libros de texto, ya disponibles por medio del Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) del Ministerio de Educación. También, se contrataron decenas de agentes facilitadores para apoyar y orientar a los docentes en sus tareas y responsabilidades dentro de sus aulas, con el objetivo de mejorar sus prácticas pedagógicas y, consecuentemente, el desempeño de los estudiantes en lectoescritura.

### **Apuntó al círculo virtuoso: enseñar-evaluar-intervenir-evaluar.**

Es preciso resaltar que, a lo largo de los ocho años de funcionamiento del programa, distintos sectores de la Secretaría, en conjunto con los gerentes y agentes del PIP, involucraron a los rectores, coordinadores académicos, docentes, bibliotecarios escolares y a las familias en la implementación y seguimiento del Programa de Intervención Pedagógica. Las principales acciones y estrategias adoptadas por los actores del PIP fueron:

- Acompañamiento y apoyo a los docentes, con prioridad en los de grado tercero, en la apropiación de estrategias y didácticas para incentivar el desarrollo de competencias en lectura y escritura.
- Definición de mecanismos de seguimiento y fortalecimiento que permitieron impactar en los aprendizajes de lectura y escritura en todos los colegios de la provincia.
- Formación continua y masiva de todos los actores involucrados en el programa.
- Realización del Día D de la Escuela y el Día D de los Padres, para revisión de los planes de intervención pedagógica de cada escuela, para la rendición de cuentas de las medidas adoptadas y para renovar el compromiso de toda la institución con los avances esperados para la siguiente fase del PIP.
- Establecimiento de metas anuales para las escuelas, subregiones y red estadual completa, considerando el desempeño de los estudiantes medido por las evaluaciones externas.
- Fortalecimiento de alianzas con otros organismos públicos y privados para dar soporte y potenciar las acciones del programa.

**Figura 11.**  
*Progreso en los desempeños de los estudiantes a lo largo del Programa de Intervención Pedagógica (PIP).*



*Nota.* Fuente: Red estadual de enseñanza de Minas Gerais.

Al final del primer año de funcionamiento del PIP los resultados registrados fueron positivos ya que hubo un aumento significativo de los estudiantes en el nivel recomendado en lectoescritura, ver Figura 11. No obstante, de 2007 a 2013, la red estadual de enseñanza de Minas Gerais alcanzó y se mantuvo en la primera posición en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) del Ministerio de Educación de Brasil; y, en 2013, el IDEB apuntó la red de Minas Gerais como la única y la primera red pública del país en alcanzar el índice de 6,2, superando tanto la media nacional como la meta global del Plan Nacional de Educación para 2021. Además, obtuvo

el reconocimiento internacional, por parte de la consultora McKinsey, como caso de éxito en América Latina (Barber, 2017).

### **3.2.3. Modelo de respuesta a la intervención (Rtl) de la Universidad de La Laguna y el Gobierno de Gran Canarias**

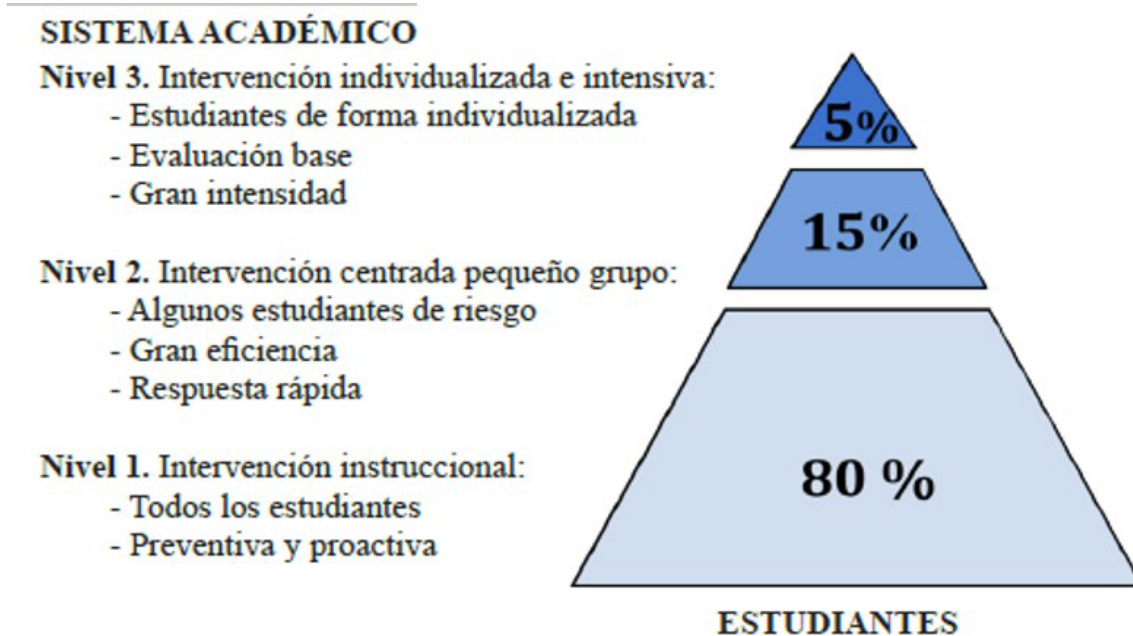
El modelo responde a la necesidad de la Comunidad Autónoma de Canarias para atender estudiantes que

requieren apoyo educativo específico. En este grupo se encuentran los niños que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), es decir, que tiene un retraso curricular de dos años escolares, habilidades que no corresponden a su edad cronológica y problemas en la adquisición de la ortografía y el deletreo; es importante aclarar que dichas dificultades no están relacionadas con un déficit cognitivo, sensorial, intelectual o motor. Este modelo se centra en los alumnos con riesgo de padecer DEA e incorpora la evaluación temprana (5 a 7 años y la intervención en el sistema educativo con el objetivo de: Prevenir y anticipar las dificultades realizando una identificación temprana y una evaluación progresiva de la respuesta del niño. Según este modelo todos los niños deben ser evaluados tempranamente, tratando de distinguir aquellos que puedan tener mayores dificultades que su grupo de referencia (niños con riesgo). A continuación, debe llevarse un control de la respuesta del alumno a la intervención para la mejora de sus habilidades,

la cual debe estar basada en la evidencia científica (Vaughn y Fuchs, 2003). Aquellos alumnos que no respondan a la intervención científica serán remitidos para ser evaluados por los equipos de orientación (Jiménez et al. 2011, p. 57).

Para realizar la evaluación e intervención se utiliza un modelo multinivel que muestra el aumento de la intensidad en la instrucción y los porcentajes, que se refieren al número de niños estimados en cada nivel; el primero, corresponde a la clase normal donde el maestro enseña de forma explícita el código escrito, modela y muestra los pasos para alcanzar el objetivo, crea múltiples oportunidades de práctica (grupales e independientes) y, realiza realimentación inmediata para evitar la instalación de errores; el segundo, recibe una mayor atención y agrupación fuera del aula y; el tercer nivel, imparte un acompañamiento individualizado e intensivo, ver Figura 12.

**Figura 12.**  
*Sistema académico.*



*Nota.* Fuente: Red estadual de enseñanza de Minas Gerais.

En este modelo se promueve la enseñanza que incorpora la instrucción explícita de la conciencia fonológica, el principio alfabético, actividades para mejorar la fluidez, el vocabulario y la comprensión, además, el seguimiento al progreso de aprendizaje del alumno a través de la evaluación.

### 3.2.4. Programa Dale! de Argentina

El programa surge en el año 2007 bajo el liderazgo de la investigadora del Conicet, Beatriz Diuk. Este programa busca garantizar el derecho a aprender a leer y a escribir de los niños en contextos de pobreza que tienen más de 8 años y no pueden leer y escribir. Fue así que comenzó a desarrollar una propuesta personalizada para dar apoyo a estos niños, bajo la premisa de que la falta de aprendizaje se debe a una enseñanza inadecuada o a que no han tenido las oportunidades de aprendizaje que necesitaban.

Adicionalmente, la consolidación de la propuesta ha tenido varios momentos, entre los que se encuentran, el desarrollo, diseño, implementación piloto, evaluación y rediseño, este proceso duró cinco años y en él participaron, en el rol de validadores, docentes, educadoras comunitarias y especialistas en educación. En el año 2013 se publicó la página web del programa, se imprimió la primera edición de los materiales de apoyo y se inició la formación para lograr que los niños aprendan al ritmo de sus pares.

Cabe resaltar que, el programa ha ido creciendo y se ha expandido la implementación en toda la Provincia de Mendoza; en 2015, a pedido de la Dirección General de Escuelas provincial, se han capacitado a 1000 mujeres titulares de derechos como educadoras para dar apoyo a la alfabetización de niños de sus comunidades y docentes en el marco de la Red de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, del Programa FARO! del Ministerio de Educación de la Nación. Hoy cuentan con la Plataforma Virtual Dale!, un videojuego para desarrollar la conciencia fonológica, el principio alfabético y la escritura de palabras y con el Programa de Formación Virtual.

Hay que mencionar que, el acompañamiento a los niños consiste en realizar un diagnóstico inicial (escritura de palabras) que determina el nivel en el que el niño se ubica (hay tres niveles). Luego, se llevan a cabo intervenciones individuales o en parejas, al menos dos veces a la semana durante 20 minutos, con el apoyo de cuadernillos con juegos lingüísticos, de escritura, de lectura y de tarea, (en total se realizan 25 sesiones que suman 8 horas de trabajo efectivo). Finalmente, se realiza un seguimiento y monitoreo mensual al progreso de los estudiantes. En conclusión, todos los casos analizados presentan un cuerpo de elementos comunes, conforme a las

evidencias (Borko, 2004; Hattie 2012; Duque y Cardona, 2013; Furman, 2015; Putman y Borko, 2000; National Research Council, 2000; Hattie y Yates, 2014).

Estos son:

- El estudiante como centro, con especial atención en sus aprendizajes concretos a partir de evidencias presentadas por evaluaciones constantes.
- Intervención pedagógica centrada en mejorar los aprendizajes mediante estrategias y técnicas didácticas concretas y con seguimiento permanente.
- Formación situada con énfasis en la práctica docente, mediada por la teoría pertinente, para promover la consolidación de los aprendizajes en el tiempo correcto.

Asimismo, la formación tiene que conectarse directamente con las necesidades del aula, con modelación de buenas prácticas en torno a un material concreto de enseñanza, con énfasis en los aprendizajes todavía no consolidados por los estudiantes. La propuesta del desarrollo profesional situado (Borko, 2004; Brown, Collings y Duguid, 1989; Dwyer, 2011; Grossman, 1990; Johnson, 2006) es, por lo tanto, una apuesta correcta. Sin embargo, si la formación es puntual y no se presentan transformaciones en las prácticas de aula, con sustento en material educativo apropiado, es poco lo que se puede lograr. Por esto, es esencial que la inversión en formación se complemente con el seguimiento a las prácticas docentes en el aula (Stigler y Hiebert, 1999). Este esfuerzo debe armonizarse con la organización del establecimiento educativo alrededor de la implementación de un modelo de gestión pedagógica que le dé un lugar central al desempeño de los estudiantes.

En el informe *How the world's most improved school systems keep getting better* (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010), publicado por McKinsey and Company, se hace un recorrido por la revisión de procesos y resultados de veinte sistemas educativos en todo el mundo. Esos sistemas —distritales, estatales o nacionales— han hecho una reforma completa, es decir, han universalizado en sus redes las metodologías y los procesos para producir cambios efectivos y sostenibles en el desempeño de los estudiantes. El punto común entre ellos es la visión de que los cambios

solo ocurren si se toman medidas sistémicas y sistemáticas o, dicho de otra forma, si la intervención o conjunto de intervenciones se hace de manera universal en toda la red. Estos sistemas han sido divididos en dos grupos: los consolidados y los promisorios, que ya muestran resultados significativos. En ese segundo grupo se incluyen los sistemas de Armenia, Provincia Cabo Occidental (Sudáfrica), Chile, Minas Gerais (Brasil), Madhya Pradesh (India), Gana y Jordania; en todos se ha buscado promover un cambio en la manera como los docentes comprenden y ejecutan sus prácticas pedagógicas, es decir que se ha buscado la apropiación de prácticas pedagógicas eficaces con base en evidencias (resultados de pruebas censales e internas).

El énfasis en la formación situada, concentrándose en los aprendizajes concretos de los estudiantes reales, el seguimiento en el aula y en la institución educativa para promover una gestión pedagógica, han sido elementos comunes en las acciones de esos sistemas, así como el carácter universal, integrado y sostenible de las intervenciones implementadas. Aun, con diferentes puntos de partida, todos esos sistemas han elegido una metodología que combina intervenciones adaptadas a su contexto. Es así que, en muchos de ellos, directivos y docentes han trabajado de forma integrada para crear una pedagogía que transforma en rutina dentro del aula y en el colegio, lo que podemos llamar un círculo virtuoso para ser implementado cotidianamente: enseñar; verificar si todos los estudiantes han aprendido aquello que se les ha enseñado, identificar con precisión las competencias y habilidades que no han consolidado, hacer de inmediato y de forma continua la intervención pedagógica para cambiar la realidad verificada, y llevar a cabo una nueva verificación.

Así, las estrategias comunes en las reformas implementadas en esos sistemas han sido las de motivar y hacer una actualización profesional de los docentes, ofrecer una formación continua con énfasis en los desempeños de los estudiantes, establecer un nivel mínimo de calidad, aumentar la presencia de los estudiantes en la escuela, usar los datos y evidencias de las evaluaciones como base, promover la corresponsabilidad de todos los actores, construir una base

pedagógica común, compartir y difundir las buenas prácticas y, finalmente, descentralizar los presupuestos y decisiones administrativas a partir de metas acordadas.

### 3.3. Referentes nacionales

#### 3.3.1. El Plan Nacional de Lectura y Escritura: “Leer es mi Cuento”

Desde 2010, los Ministerios de Educación y Cultura lideran el Plan Nacional de Lectura, “Leer es mi Cuento”, que busca que los colombianos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana, participen de manera acertada en la cultura escrita y puedan enfrentarse de forma adecuada a las exigencias de la sociedad actual.

El Plan se concibió como un proceso de largo alcance, con una duración inicial de cuatro años y una proyección a diez años. Los principales beneficiarios son los estudiantes de instituciones educativas públicas del país, aunque no descarta a los docentes, directivos, padres y autoridades educativas, que son tanto agentes como beneficiarios del Plan (Universidad de los Andes, 2016).

En el sector educativo, “Leer es mi Cuento” busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores.

El Plan implica acciones con los estudiantes durante toda la escolaridad y de manera transversal en todas las áreas, asignaturas y competencias. Para lograrlo, se propone el desarrollo de estrategias relacionadas con tres componentes:

➤ La disponibilidad y el acceso a diferentes materiales de lectura.

➤ La formación de docentes y otros mediadores para que se reconozcan a sí mismos como lectores y escritores, así como en su rol de mediadores.

➤ La gestión escolar en cuanto a la toma de decisiones, y el emprendimiento de acciones en diferentes instancias en relación con el desarrollo del Plan.

**“Leer es mi Cuento” busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores.**

#### 3.3.2. Programa “Todos a Aprender”

El Ministerio de Educación estableció, desde 2010, el programa “Todos a Aprender”, que plantea la puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación, y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizaje. Asimismo, se definió un plan de capacitación y acompañamiento para los docentes, impartido en sus propias aulas, denominado formación situada, ya que se considera que es en la interacción entre pares y educadores con sus alumnos donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas. El programa involucra cinco componentes:

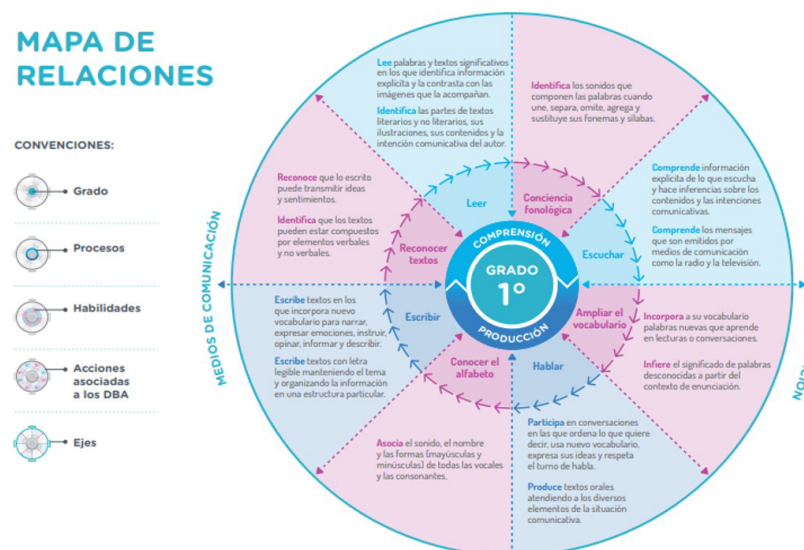
➤ Componente pedagógico: Se refiere a la interacción comunicativa entre el docente y los estudiantes. Busca crear un ambiente de aprendizaje que le dé a los estudiantes la posibilidad de construir conceptos, desarrollar habilidades de pensamiento, valores y actitudes.

- Componente de formación situada: Está basado en las problemáticas específicas de aprendizaje del aula y busca que los maestros fortalezcan sus prácticas de aula, por lo que se implementan estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje y acompañamiento a los maestros directamente en el aula de clase por parte de docentes tutores.
- Componente de gestión educativa: Se concentra en organizar y estructurar los factores asociados al proceso educativo de manera que se permita planear, hacer, evaluar y corregir.
- Componente de condiciones básicas: Se refiere a los escenarios imprescindibles para garantizar el proceso educativo del estudiante.
- Componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social: Es transversal a todo el proceso de transformación educativa, hace referencia a la necesidad de impulsar una actitud nacional comprometida con la calidad del sistema educativo, para que todos los estudiantes del país aprendan bien y para que se amplíen las condiciones

y oportunidades para hacerlo. No existe un solo caso en el mundo de una institución o un sistema educativo que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus estudiantes sin un liderazgo y un compromiso fuerte de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia desarrolló, en los años 2015 y 2016, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que definen las habilidades y saberes fundamentales grado a grado, con el propósito de garantizar un derecho inalienable a tener acceso al código escrito como habilidad posibilitadora de autonomía escolar y ciudadana y el goce de la lectura. En 2017, los DBA se articularon a las Mallas de Aprendizaje Lenguaje desde el grado primero al grado quinto, se muestran las habilidades y microhabilidades esenciales, las progresiones entre grados, las posibilidades de textos discontinuos, propuestas de actividades donde se articulan varios DBA y por primera vez, en un documento nacional, se estipulan los saberes propios que aportan a la adquisición del código escrito: conciencia fonológica, conocimiento alfabético, vocabulario, reconocimiento de las características de los textos, ver Figura 13.

**Figura 13.**  
*Mapa de relaciones, Malla de aprendizaje Leguaje grado primero.*

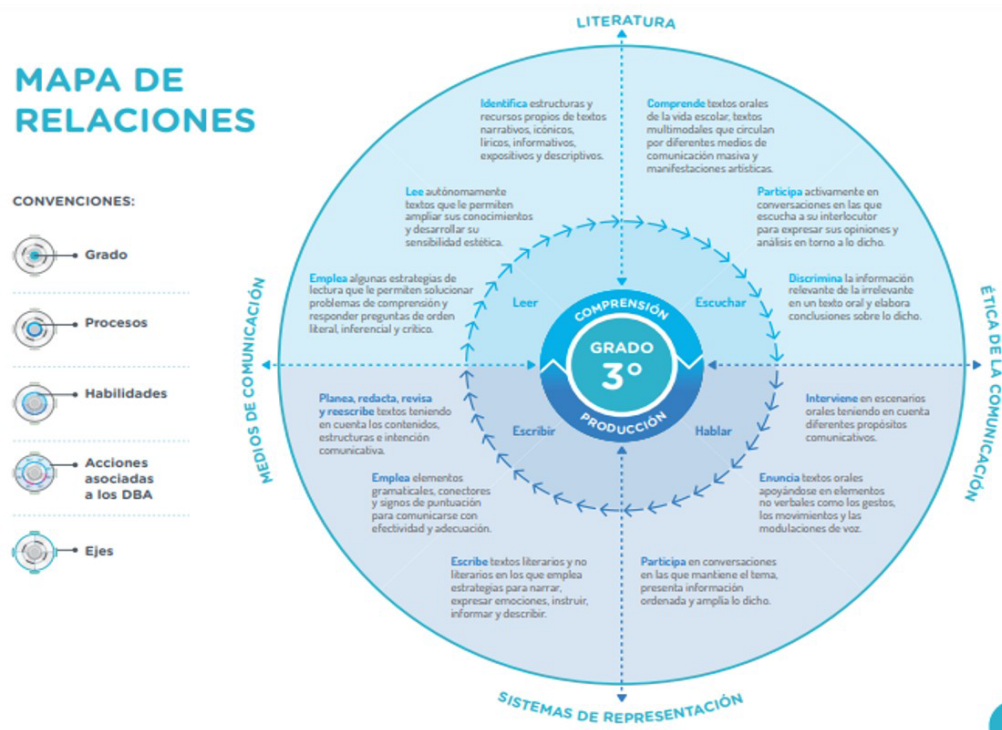


**Nota.** Mallas de Aprendizaje Lenguaje grado 1. Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2017).



En estos documentos es evidente la apuesta que se realiza respecto a lo comunicativo: producción y comprensión de las cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) y se articulan los ejes definidos en los Lineamientos Curriculares (1998): literatura, ética de la comunicación, medios de comunicación, sistemas de representación, ver Figura 14.

Figura 14.  
Mapa de relaciones, Mallas de Aprendizaje Lenguaje tercer grado



Nota. Mallas de Aprendizaje Lenguaje grado 3. Fuente Ministerio de Educación Nacional (2017)

### 3.3.3. Plan Distrital de Lectura y Escritura: “Leer es Volar”

Este Plan surge de los diagnósticos y experiencias ya documentadas a nivel local, nacional e internacional, y de la necesidad de impactar positivamente las instituciones educativas y las aulas para el pronto mejoramiento de la lectura y la escritura en básica primaria. Junto a la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes y el Consejo Distrital de Lectura y Escritura se logra establecer un ejercicio de construcción participativa de trece mesas de trabajo que posibilitaron la puesta en común y el análisis de información, con diferentes representantes, expertos de la academia y del sector privado, en torno al tema de la lectura y escritura, la formación docente y las bibliotecas públicas, escolares y comunitarias, para garantizar los derechos culturales y educativos de los ciudadanos. El Plan define tres líneas de acción fundamentales como: garantizar que todos los niños y niñas de la ciudad lleguen a los ocho años con las competencias suficientes para leer y escribir de manera autónoma, fortalecer el sistema de bibliotecas públicas y escolares; además, fortalecer la creación, la investigación y el intercambio de saberes y conocimientos (Leer es Volar, pág. 6).

Es importante mencionar que, las metas del Plan de desarrollo y del Plan de Lectura y Escritura “Leer es Volar” en el sector educación, durante el cuatrienio (2016-2020), eran disminuir el porcentaje de estudiantes de IED en nivel *insuficiente* en la prueba Saber de lenguaje en grado 3, llegando a 9 %; pasar del 45 % al 35 % de *insuficiente* y *mínimo* en las pruebas Saber de Lenguaje de grado tercero; fortalecer las bibliotecas escolares existentes, crear nuevos espacios y fomentar el uso de nuevos medios y el desarrollo de contenidos, así como, contribuir al aumento del índice de libros leídos por habitante de la ciudad pasando de 2,7 libros a 3,2. No obstante, para alcanzar estas metas fue necesario comprometer a todos los docentes, bibliotecarios y directivos de las instituciones educativas en un ejercicio de corresponsabilidad frente a la lectoescritura, al tiempo, se generaron condiciones y prácticas pedagógicas que permitan

el desarrollo de las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura.

### 3.3.4. Red Distrital de Maestras y Maestros de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE)

La Red OLE es una iniciativa de la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Secretaría de Educación del Distrito y del equipo de Oralidad, Lectura y Escritura con los docentes de los colegios. Está conformada por comunidades pedagógicas de aprendizaje en diferentes áreas y ciclos.

Este programa gira en torno a la idea de incorporar la lectura, la escritura y la oralidad en todos los ciclos educativos y las áreas del currículo; tiene como propósito principal permitir que los docentes de todas las áreas curriculares confluyan para consolidar una comunidad pedagógica de aprendizaje en donde esté presente la capacitación de los docentes, la sistematización, el intercambio y la publicación de conocimientos pedagógicos. También, se brindan herramientas didácticas y metodológicas y se ofrece el concurso *Leer y Escribir*.

Adicionalmente, hay talleres presenciales de motivación y fomento a la lectura en familia ofrecidos a padres de familia. Mediante alianzas interinstitucionales para el intercambio de conocimiento, la divulgación virtual y presencial de experiencias pedagógicas y procesos de formación y capacitación continua se buscan fortalecer los propósitos de la red, la SED y el equipo de Oralidad, Lectura y Escritura. En la actualidad la red está organizada por nodos y ciclos.

### 3.3.5. Programa “Aprendamos Todos a Leer”

Este programa busca que los docentes aprendan cómo enseñar a leer a los niños y niñas desde temprana edad; de

este modo, su diseño está basado en estudios e investigaciones relacionadas con la forma en la que el cerebro trabaja para aprender a leer, así como, en las estrategias mejor catalogadas para enseñar a leer a los niños y niñas.

Por otra parte, en este programa se promueve la enseñanza explícita que se enfoca en el desarrollo y consolidación de las habilidades precursoras en la etapa inicial, como son: la conciencia fonológica, el principio alfabético, la adquisición de vocabulario nuevo, la comprensión oral, de lectura y la escritura de letras, palabras y oraciones. La metodología activa del programa permite al niño ejercitar y aplicar las habilidades en diferentes situaciones y escenarios, lo que asegura que el aprendizaje sea perdurable.

Con base en lo anterior, las acciones se centran en formar y hacer un acompañamiento continuo a los docentes para que aprendan a usar todos los materiales del programa; estos son, libros para el docente, cuadernillos para el alumno y libros de historias o cuentos para el grado preescolar, primero y segundo, también, materiales de remediación para tercero, es decir, para estudiantes que tienen un rezago en los aprendizajes de la lectura y la escritura.

Este programa se inició en la ciudad de Manizales (Caldas) con el apoyo de la Fundación Luker y la Secretaría de Educación de Manizales. La intervención comenzó con un diagnóstico de lectura de los estudiantes de grados 3º y 5º para determinar su grado de fluidez y comprensión lectora; los resultados revelaron niveles por debajo de los estándares deseados. De esta forma, para dar respuesta a las necesidades identificadas, se desarrolló un programa integral de intervención escolar con los siguientes propósitos:

- Lograr que los estudiantes lean y escriban al terminar el primer grado ya que las falencias en lenguaje actúan como interferente en la comprensión de textos de las demás áreas disciplinares.
- Brindar *formaciones situadas*, con un balance entre lo disciplinar y lo didáctico, que promuevan prácticas avaladas por la ciencia.

- Producir materiales de preescolar y primer grado para el aprendizaje de la lectura y la escritura que modelen rutas exitosas de gestión de aula, con soporte en la investigación científica.

- Brindar actividades de remediación académica a los estudiantes de grado 3º, que se encuentran por debajo del nivel mínimo internacional en los desempeños de lectura y escritura, mediante tutores debidamente capacitados.

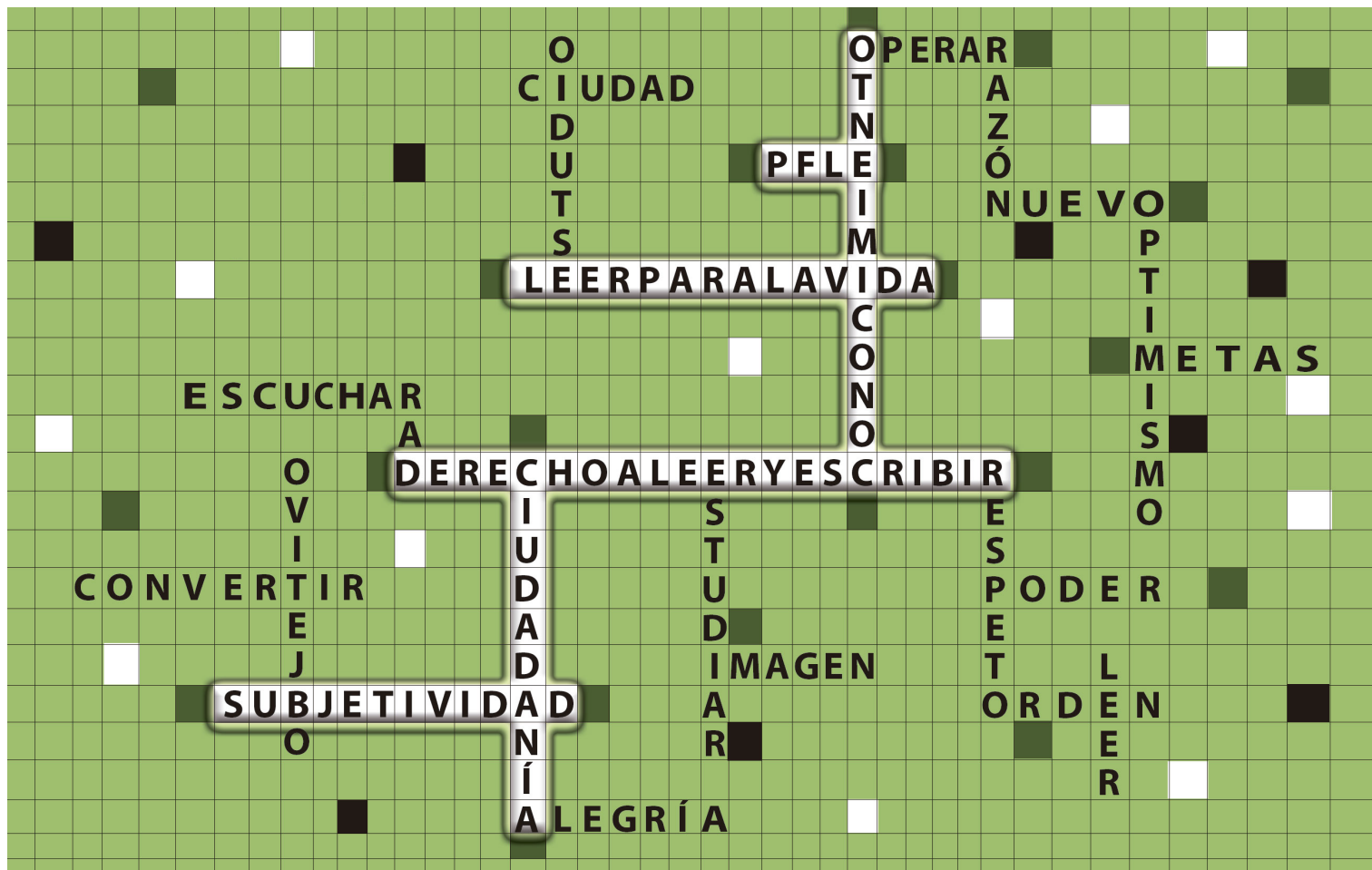
- Evaluar los procesos y los resultados antes, durante y después de cada programa para redireccionar los materiales y los ciclos de perfeccionamiento docente.

Cabe anotar que, los resultados a la fecha son muy satisfactorios, ya que las instituciones mejoraron los desempeños de sus estudiantes. En las dos instituciones se usó el material "Aprendamos todos a leer" desarrollado por el BID y Fundación Luker, se hicieron ciclos de formación situada usando el material como centro de la formación y se dio acompañamiento al proceso de aplicación y fidelidad del material para provocar un cambio en las formas tradicionales de enseñar a leer y escribir en el país. De este modo, la prueba diagnóstica aplicada a mitad de año permitió a los docentes hacer intervención pedagógica temprana y asegurar logros importantes. Considerando lo anterior, se resalta que, en una de las instituciones el 93 % de las estudiantes de primer grado lograron el nivel deseado en lectura y escritura; en la otra institución, el 62 % de los estudiantes lograron un nivel aceptable. Como resultado de lo anterior, los rectores de las dos instituciones solicitaron continuar con el proceso de acompañamiento durante este año para consolidar aprendizajes, transformar cultura de aula y lograr total dominio en el manejo del material.

Es pertinente resaltar que los estudiantes, que recibieron el apoyo para nivelación escolar mediante tutores, mejoraron su lectura y comprensión, aunque no en los niveles esperados, esto confirma lo documentado en recientes investigaciones: las intervenciones remediales después de los 8 años son costosas y con resultados inconsistentes (Styles, Clarkson & Fowler, 2014).

El programa se ha implementado en 48 colegios públicos de Bogotá y en los 11 colegios que tiene Alianza Educativa en la ciudad. A través de Fundación Carvajal, se ha implementado en el pacífico colombiano y también se lleva a cabo en Barranquilla, Panamá, Brasil, entre otros.

## 4. Acciones emprendidas por la SED



## 4.1. Formulación y puesta en marcha del Plan Distrital de Lectura y Escritura: “Leer para la vida”

Este plan diseñado en conjunto por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD), la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto Distrital para las Artes (IDARTES), retoma el concepto de cultura escrita para hacer referencia a los usos y la apropiación social del código escrito de todos los ciudadanos y propone acciones para el fortalecimiento en el acceso a los espacios de lectura en la ciudad y la generación de conocimiento e investigación en torno a las prácticas de lectura, escritura y oralidad. En este sentido, el objetivo del plan es afianzar la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas cercanas y, de esta manera, cada habitante de la ciudad se constituya en un “creador” y en un “mediador” de la cultura escrita y oral, como también, obtenga vínculos duraderos, más allá de la vida académica, con la lectura y la escritura.

El Plan se enmarca en seis líneas de acción:

- Acceso
- Formación y alfabetización múltiple
- Participación y apropiación
- Comunicación y movilización
- Ecosistema del libro
- Cultura digital e innovación

## 4.2. Las metas del Plan de desarrollo y el Plan Distrital de Lectura y Escritura: “Leer para la vida” en la SED

Las metas del Plan de Lectura, Escritura y Oralidad “Leer para la Vida” en el sector educación durante el cuatrienio (2020-2024) son:

- Fortalecer en 240 colegios los ambientes de aprendizaje para responder a los cambios sociales, culturales y económicos del siglo XXI.
- Implementar en 170 colegios un modelo sostenible de innovación educativa.

Para alcanzar estas metas es necesario comprometer a todos los docentes, bibliotecarios y directivos, de las instituciones educativas, en un ejercicio de corresponsabilidad frente a la lectoescritura; al mismo tiempo, generar condiciones y prácticas pedagógicas que permitan el desarrollo de las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura.

**El objetivo del plan es afianzar la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas cercanas y, de esta manera, cada habitante de la ciudad se constituya en un “creador” y en un “mediador” de la cultura escrita y oral, como también, obtenga vínculos duraderos, más allá de la vida académica, con la lectura y la escritura.**

## 4.3. Estrategias en las instituciones educativas del distrito

A continuación se describen los diversos programas y acciones liderados por la SED en los colegios en articulación con las líneas estratégicas del Plan Distrital “Leer para la Vida”:

### ➤ Línea 1: Acceso

En esta línea se encuentra inscrito el Plan de Fortalecimiento de las Bibliotecas Escolares (PFBE), que busca transformar y diversificar los servicios bibliotecarios y el reconocimiento de la biblioteca escolar como un ambiente de aprendizaje indispensable para la apropiación, la generación de conocimiento y el desarrollo de capacidades para la investigación.

El **PFBE** está compuesto por cinco líneas estratégicas: Asistencia técnica, Ruta de formación bibliotecaria, Fortalecimiento de trabajo en red, Modelo de atención rural - Sistematización Biblioteca Pública - Escolar y Biblioteca digital - Bibliotecas innovadoras.

Las tres primeras líneas apuntan al fortalecimiento de la biblioteca escolar y la transformación de los servicios bibliotecarios a través de la asistencia técnica, definición de la ruta de formación bibliotecaria y el fortalecimiento de trabajo en red para visibilizar el rol de los bibliotecarios en la escuela. Mientras que el Modelo de atención rural - Sistematización Biblioteca Pública - Escolar busca fortalecer el modelo de atención rural a bibliotecas escolares y la importancia que tiene el modelo de bibliotecas público-escolares como una experiencia exitosa del trabajo conjunto entre las **SCRD** y la **SED**. Por su parte, la línea de Biblioteca digital - Bibliotecas innovadoras tiene el objetivo de diseñar un modelo de biblioteca digital que contenga recursos digitales y genere ambientes de aprendizaje e innovación en la biblioteca escolar.

También, se busca dotar y fortalecer las colecciones existentes, dar conectividad y recursos físicos para que los colegios presten sus servicios y colecciones sistematizadas. Asimismo, otra acción a adelantar, tiene el propósito de consolidar materiales bibliográficos multiculturales y formar a bibliotecarios y docentes sobre el uso pedagógico de estos recursos.

### ➤ **Línea 2: Formación y alfabetización múltiple**

En esta línea se encuentra el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura que surge en el 2017 para dar respuesta a los aprendizajes y competencias no consolidadas en los estudiantes de grado tercero en Lenguaje. Su objetivo es lograr que todos los niños y las niñas de la ciudad estén en capacidad de leer y escribir máximo a los 8 años de edad y garantizar así, una trayectoria escolar exitosa. El punto de partida del PFLE, para la selección de las instituciones educativas, ha sido el análisis de las evaluaciones externas que permiten identificar aquellas prioritarias por sus bajos

resultados y el diseño de intervenciones a la medida de sus necesidades. Para el año 2021, el plan incluye la atención al grado primero, la entrega de libros de texto y material didáctico que apoyan la transformación de las prácticas de aula y la incorporación, en la escuela, de una enseñanza eficaz, es decir, explícita, sistemática y directa.

El **PFLE** realiza un acompañamiento integral a 200 colegios oficiales que tuvieron bajos resultados en las pruebas Saber, incluidos 28 colegios rurales.

Otras acciones en esta línea son:

**Ambientes de aprendizaje actualizados:** la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la **SED** acompaña a todos los colegios oficiales, urbanos y rurales, en la actualización de sus ambientes de aprendizaje y de las didácticas en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias para transformar las prácticas de lectura y escritura. De igual forma, se identifican, sistematizan y socializan las prácticas de aula exitosas.

**Competencias del siglo XXI - Educación Media:** los estudiantes de los grados décimo y once participan en actividades de inmersión universitaria para el desarrollo de competencias del siglo XXI. Desde una perspectiva transdisciplinar se articula la educación *STEAM* con las competencias comunicativas.

**Formación de docentes** a través de estrategias de formación, innovación, diálogos de saberes, intercambio entre colectivos y docentes que favorezcan las competencias comunicativas de los estudiantes.

Otros elementos son los **Encuentros de docentes y sistematización de experiencias** en los que se promueve una reflexión frente a la manera en que se concibe la escritura, la lectura y la oralidad en la educación inicial, y frente a las prácticas de aula de la lengua escrita y oral que se desarrollan con estudiantes de Prejardín, Jardín y Transición.

### ➤ Línea 3: Participación y apropiación

En esta línea se inscribe el Concurso “Leer y escribir”: proceso pedagógico “Escribir para ser y crear”, la Cátedra Gabriel García Márquez y el Concurso “Yo también soy escritor/Yo también soy escritora” (dirigido a estudiantes menores de seis años).

Otra acción es el Concurso “Bogotá en 100 palabras” que busca formar a estudiantes y docentes para la escritura de microrrelatos y explorar las posibilidades de la escritura creativa.

### ➤ Línea 6: Cultura digital e innovación

Finalmente, el Plan “Leer para la vida” de la SED presenta en la línea de cultura digital e innovación la Ruta 100K ¡Conéctate y aprende!, que busca la conectividad de los estudiantes y avanzar en el cierre de brechas digitales a través del acceso, la conexión y la apropiación de herramientas tecnológicas.

## 5. Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura: Enfoque pedagógico e implementación



### 5.1. Enfoque pedagógico

**Leer y escribir: Una apuesta por la enseñanza explícita, sistemática y directa del código escrito.**

Los métodos de enseñanza de la lectoescritura se encuentran clasificados en tres categorías: analíticos, sintéticos y mixtos. Cada método tiene unas particularidades y puntos de partida; a continuación ver Tabla 1, se esbozan algunas de sus características, ventajas y desventajas.

Tabla 1.  
Métodos de enseñanza de la lectoescritura.

Métodos	Desventajas	Ventajas
<p>Los <b>métodos analíticos o descendentes</b> parten de lo general a lo particular, ya sea de la lectura de un texto con sentido completo, de una frase o de una palabra, y llegan al reconocimiento de sílabas, letras y sonidos. Los métodos asociados son el global desde palabras, global oracional y palabra gene-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La responsabilidad en la deducción de las unidades mínimas parte del estudiante y no implica la mediación del docente.</li> <li>• Puede agravar los problemas de estudiantes con dislexia.</li> <li>• Fortalece el mito del aprendizaje natural de la lectura y la escritura.</li> <li>• Realiza una alta demanda cognitiva al niño, pues requiere guardar en la memoria (almacén léxico ortográfico) la forma escrita de las palabras y su significado.</li> <li>• Después de la adquisición del código, pueden presentar dificultades de decodificación en contextos lectores y, por ende, deben regresar a reforzar dicha habilidad.</li> </ul>	<p>Se lee para comprender y entender las funciones comunicativas y sociales de unidades textuales con sentido.</p>
<p>Los <b>métodos sintéticos o ascendentes</b> parten de las unidades más pequeñas a las más complejas (de los sonidos a los textos). Los métodos asociados son el fonético (parte de los sonidos), alfabético (parte de las letras) y silábico (parte de las sílabas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentan una lectura centrada en la decodificación.</li> <li>• Retardan el acercamiento de los niños a los textos completos.</li> <li>• Los niños pueden perder el interés por leer.</li> <li>• El método alfabético puede crear confusión en los niños por el deletreo: "la C con la A, suena CEA", pues se privilegia el aprendizaje del nombre de las letras.</li> <li>• Puede instalar en el niño la lectura silábica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños aprenden a leer palabras y pseudopalabras en español de manera más rápida.</li> <li>• Favorece el aprendizaje de lenguas alfabéticas como el español, que es un idioma transparente, es decir, que hay una correspondencia unívoca entre fonemas y grafías.</li> <li>• Facilita el aprendizaje de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje (dislexia y disgrafía).</li> </ul>

Los **métodos mixtos o eclécticos** reúnen las bondades de los métodos sintéticos y analíticos. Parten de la percepción global y al mismo tiempo llevan a cabo el aprendizaje de letras, sílabas y sonidos.

- Una práctica de aula con vacíos reflexivos puede conllevar a tomar elementos de cada método sin propósitos claros, de manera organizada, planeada y sistemática.

- Propende por una atención simultánea de aprendizajes sobre el código escrito y sobre la comprensión y producción textual, atendiendo a las necesidades y diferencias en el estado de los aprendizajes iniciales de los estudiantes.

**Nota. Métodos de enseñanza de la lectoescritura. Fuente: Elaboración propia.**

Más allá de discutir sobre cuál es el mejor método, la investigación actual propone la enseñanza explícita del código escrito; en otras palabras, si se quiere que los niños avancen en sus aprendizajes es necesario crear situaciones y ambientes en los que se aborden, de manera directa, los aspectos pormenorizados del español, pues muchos niños no logran llegar a esos aprendizajes por deducción o por estar inmersos en una comunidad letrada. Es así que, Dehaene (2015) plantea que nuestro sistema alfabético requiere la enseñanza explícita de los siguientes aspectos:

- Correspondencia grafema-fonema
- Combinatoria de letras o de grafemas
- Movilidad de las letras o de los grafemas
- Correspondencia espaciotemporal
- Discriminación en espejo

La enseñanza explícita, en términos de la Universidad de La Laguna, también comprende la definición y modelación, por parte del docente, de los pasos para lograr el objetivo o aprendizaje trazado, ello implica que se explique de forma **directa** qué se espera del estudiante y se desarrolle una práctica de aula **sistemática** que proporcione las

instrucciones y oportunidades de práctica que permitan consolidar el aprendizaje del código escrito.

En este sentido, el docente debe ajustar los métodos a las necesidades del estudiante, a partir de la realización de un adecuado diagnóstico que le permita caracterizar los niveles de desempeño, grado de adquisición y dominio de las habilidades propias de la lectura y la escritura, y así, promover en el aula el desarrollo de habilidades precursoras y fundantes a partir de un trabajo ordenado y con diferentes andamiajes, en el que el profesor apoya, acompaña y modela las actividades, donde los niños interactúan entre ellos generando jalonamientos desde la zona de desarrollo próximo y espacios de práctica independiente que permitan al docente conocer el dominio de las habilidades de cada estudiante, ver Figura 15.

Figura 15.  
Enseñanza directa, explícita, sistemática de la lengua



*Nota.* Reelaboración desde el Modelo respuesta a la intervención, Universidad de La Laguna.

Para comprender con más precisión el tipo de andamiajes que se puede crear en el aula, el modelo de trabajo propuesto por la Universidad de La Laguna en su curso virtual Letras y Trazos, explica a detalle la forma de implementar en el aula la enseñanza explícita, ver Tabla 2.

Tabla 2.  
Enseñanza explícita.

<p><b>Presentación de la actividad</b></p>	<p>En este momento se debe explicar a los estudiantes en qué consiste la actividad y cómo deben desarrollarla, de manera que ellos entiendan lo que tienen que hacer en cada momento.</p>
<p><b>Modelación por parte del maestro</b></p>	<p>Es el momento en el que el docente realiza como modelador la actividad, sin la participación de los estudiantes: enseñanza explícita.</p>

<b>Trabajo en grupos o en pares</b>	Es el momento en el que todos los estudiantes participan contestando, después del modelado del docente.
<b>Corrección de trabajo en grupos</b>	Es el momento en el que el docente, de forma inmediata, hace la corrección a los ejercicios desarrollados por el grupo y verifica los aprendizajes.
<b>Trabajo individual</b>	Es el momento en el que el docente verifica que el estudiante realizó bien el ejercicio en grupo y puede dar inicio al desarrollo del ejercicio individual.
<b>Corrección trabajo individual</b>	Es el momento en el que se realiza la corrección individual, si hay errores se debe volver a modelar por parte del docente.

*Nota. Fuente: curso "Trazos y Letras" de la Universidad de La Laguna.*

Bajo este panorama, es importante revisar el marco legal colombiano sobre lectura y escritura y cómo los aportes de la investigación basada en la evidencia científica permiten definir una ruta didáctica que favorezca la adquisición y uso de la lengua en contextos comunicativos enriquecidos, que promueven, sobretodo, la autonomía de los niños para participar en la cultura escrita.

### 5.1.1. Habilidades fundantes de la lectura

Durante muchos años, la escuela y las políticas nacionales han puesto la comprensión como el eje central de la lectura. En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) se define como un proceso complejo que no puede reducirse únicamente a prácticas mecánicas. Al asumir un enfoque sobre la significación, el Ministerio de Educación Nacional, presentó a los maestros la necesidad de

comprender la lengua como el reflejo del mundo y de la cultura más allá de su carácter instrumental.

En los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) se introdujo el término de **Pedagogía del lenguaje** para explicar la necesidad de crear procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura y la experiencia estética del lenguaje. En este documento se presenta la importancia de formar un lector activo, comprometido, crítico y que esté en capacidad de valorar los textos con los que interactúa. De este modo, ese gusto redundará, según términos del Ministerio (2006) en:

- El sentido de la experiencia vital de los estudiantes.
- Enriquecer su dimensión humana, la postura y visión del mundo.
- Fortalecer la expresión propia.

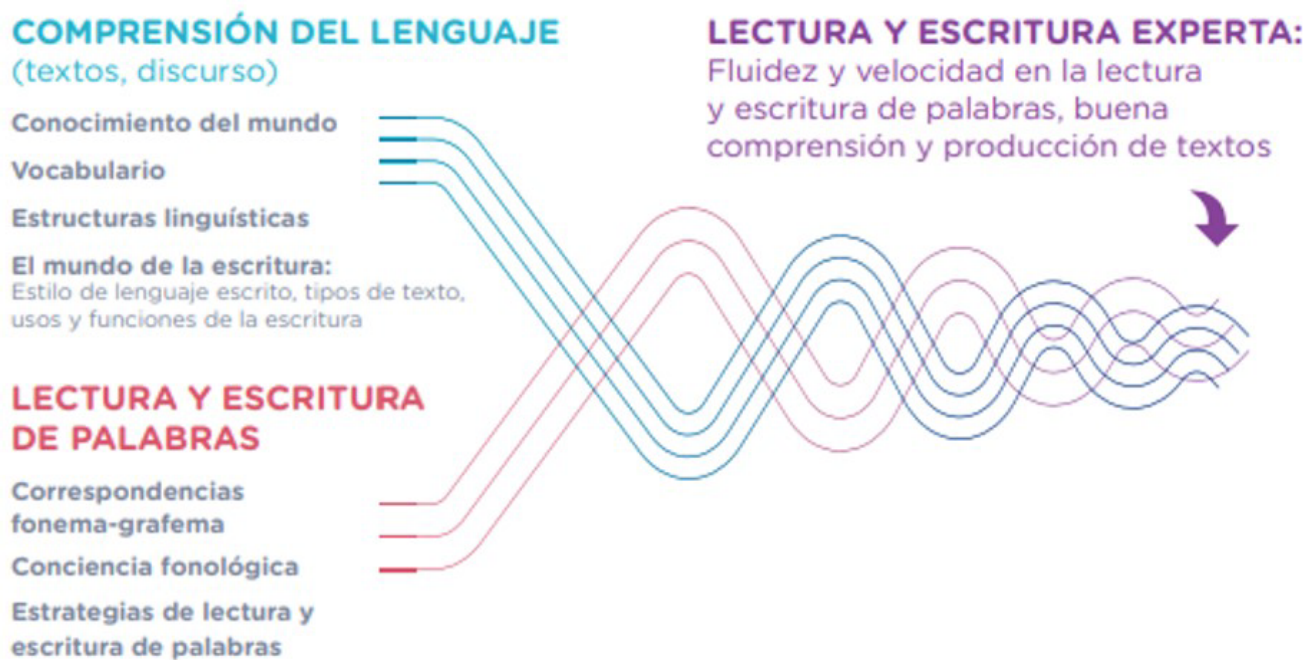
➤ Leer entre líneas e ir más allá de lo que dice el texto para interpretar el mundo y construir sentidos transformadores del entorno inmediato.

Mientras que, en las Mallas de Aprendizaje Lenguaje 1 (2007) se plantea, por primera vez, la necesidad de aclarar aspectos didácticos y pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura para que los niños puedan “comunicar sus ideas y emociones, desarrollen su pensamiento, adquieran nuevos aprendizajes y accedan a los diferentes campos del conocimiento” (MEN, 2017, p. 3). Para la

es decir, que pueda identificar información explícita de un texto, ser capaz de hacer predicciones sobre sus contenidos e identificar sus partes principales, además, de alcanzar el goce estético.

La metáfora del lazo de Scarborough, ver Figura 16, publicada en el 2000, en la que se explica cómo las habilidades se entrelazan: los saberes previos, el vocabulario, la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, entre otros, favoreciendo la comprensión y producción de textos.

Figura 16.  
Metáfora del Lazo, Scarborough



*Nota. Metáfora del lazo en el proceso de alfabetización inicial de Scarborough (2002). Fuente MEN (2017).*

adquisición del código escrito se hace énfasis en cuatro habilidades fundamentales: la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, la ampliación del vocabulario y el reconocimiento de los textos. El desarrollo de estas habilidades se realiza con el apoyo de actividades de exploración y creación de textos significativos, lo anterior, con el objetivo de que el estudiante comprenda lo que lee,

Por otro lado, uno de los avances destacados entre los tres documentos de política pública mencionados, es que, por primera vez, se exponen las habilidades a desarrollar y los aprendizajes básicos que deben adquirir los estudiantes a partir de la formulación de los Derechos Básicos de Aprendizaje. Este avance se debe a que la investigación actual está orientada al trabajo sobre la evidencia empírica.

En este sentido, en el año 1997, el Congreso de los Estados Unidos y el secretario de educación de la época le solicitaron al director del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo

Humano (NICHD) convocar un panel nacional para rastrear, en las investigaciones realizadas en el campo de la lectura, los enfoques más efectivos para enseñar a los niños a leer y extraer una serie de instrucciones sobre cómo aplicarlos en el aula, así como también, difundir los hallazgos en las comunidades de maestros. De este modo, se conformó el *National Reading Panel* (NRP) y en el año 2000 se publicó el documento que contiene **5 grandes ideas** (Five Big Ideas) o habilidades fundantes de la lectura. Conviene resaltar que, el mejor enfoque para la enseñanza de lectura es aquel que incorpora la **instrucción explícita**

de la **conciencia fonológica**, el **principio alfabético**, la **fluidez**, el **vocabulario** y la **comprensión**. A continuación, se definen cada una de estas habilidades fundantes:

**La conciencia fonológica es una habilidad del lenguaje oral cuya instrucción “proporciona a los niños un fundamento básico que les ayuda a aprender a leer y escribir” (Jiménez et al., 2011) y consiste en la manipulación, identificación, segmentación o combinación intencional de los sonidos de la lengua.**

#### 5.1.1.1. La conciencia fonológica.

Es una habilidad del lenguaje oral cuya instrucción “proporciona a los niños un fundamento básico que les ayuda a aprender a leer y escribir” (Jiménez et al., 2011) y consiste en la manipulación, identificación, segmentación o combinación intencional de los

sonidos de la lengua. Dependiendo del sustrato de unidad que se retome para su desarrollo, la conciencia fonológica comprende cuatro niveles según Defior y Serrano (2011):



➤ La **conciencia léxica**: consiste en la capacidad para identificar y manipular las palabras que componen las oraciones o frases. Una tarea de este tipo sería preguntar: ¿Cuántas palabras hay en la oración Juan es amable?

➤ La **conciencia silábica**: es la capacidad para reflexionar y manipular las sílabas que componen la lengua. Una tarea de este tipo sería preguntar: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra catarata?

➤ La **conciencia intrasilábica**: es la habilidad para reflexionar, segmentar y manipular los segmentos de una sílaba, ya sea el principio o la rima. Una tarea de este tipo sería preguntar: ¿Cuál es la diferencia entre la palabra pan y van? y/o ¿Qué palabras riman con canción?

➤ La **conciencia fonémica**: es el pilar de la adquisición de la lectura en sistemas alfabéticos como el español. Esta habilidad consiste en segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, los fonemas. En este tipo de conciencia se deben promover rutinas diarias en las que se combinen diferentes ejercicios que desarrollen la conciencia fonética como lo son:

● **Aislar** fonemas es un ejercicio con menor demanda cognitiva, sin embargo, aislar fonemas en posición final es más complejo. Un ejemplo de la tarea es pedir a los niños identificar un sonido inicial o final en una palabra: De estas palabras barco -mano-banano, ¿cuál comienza por un sonido distinto?

● **Omitir** fonemas es una tarea más compleja para los niños. Se puede omitir el primer sonido de la palabra y decir lo que queda. Ejemplo: ¿Si a la palabra

cama le quitamos el primer sonido, qué palabra queda?

● **Segmentar** fonemas es un ejercicio menos complejo e implica separar los fonemas de la palabra que se le propone. Ejemplo: ¿Cuántos sonidos tiene la palabra casa? /c//a//s//a/

● **Sintetizar** fonemas implica mayor complejidad, pues es necesario unir los sonidos que escucha para formar una palabra. Un ejemplo es: ¿Qué palabra se forma si unimos los sonidos /s//o//l/?

### 5.1.1.2. Principio alfabético.

Según Jiménez et al. (2011) es el conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema lo que se constituye en un prerequisite para la identificación eficaz de las palabras y la principal diferencia entre los buenos lectores y los que no lo son. Su instrucción permite a los estudiantes descifrar los sonidos que le corresponden a cada una de las grafías o letras que componen las palabras. El español es la tercera lengua más transparente, lo que quiere decir que hay una correspondencia sonido – grafema, que confiere que los niños aprendan fácilmente a codificar y decodificar. Es pertinente aclarar que, existen ciertas irregularidades que deben ser enseñadas de

manera explícita y con una alta exposición a las palabras con ortografía arbitraria, como en los siguientes casos: /c/ (casa-Cecilia), /g/ (gato-gitana), /r/ (carro-cara), /ps/ (psicología-eclipse), /gu/ (guerra-gusano), /x/ (extraño, xilófono, México). Es así que, cuanto más se automatice el aprendizaje de esta habilidad, más rápido y preciso será el estableci-

**Es el conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema lo que se constituye en un prerequisite para la identificación eficaz de las palabras y la principal diferencia entre los buenos lectores y los que no lo son.**

miento de estas relaciones, por lo que aumenta la fluidez y favorece la autonomía de los niños en lectura y escritura.

### 5.1.1.3. La fluidez.

Hace alusión a la capacidad de leer con rapidez y precisión diferentes tipos de textos, utilizando la entonación y prosodia apropiada. La automatización de la fluidez permite liberar recursos cognitivos para la comprensión de lectura y la apropiación de la diversidad de estructuras textuales. La instrucción en fluidez incluye diversos ejercicios de modelación, prácticas grupales e independientes en la que se lee en voz alta y se proporciona retroalimentación inmediata. Según Jiménez et al. (2011) la fluidez en la lectura no es solo la velocidad, también abarca otras habilidades lectoras como:

(a) La identificación automática de la relación entre letras y sonidos, (b) la habilidad de formar una unidad de estos sonidos en combinaciones reconocibles, (c) el acceso automático a las representaciones léxicas, (d) el reconocimiento de conexiones significativas dentro de oraciones y entre oraciones, (e) la habilidad de asociar el significado del texto con información dada anteriormente, y (f) la deducción del contenido que pueda faltar en el texto (p. 59).

Según Calero (2014), una forma de ejemplificar el tránsito de la decodificación a la comprensión, ver Figura 17, en la que el dominio de la fluidez implica el automatismo en el reconocimiento de palabras y el uso adecuado de la prosodia o expresividad en la lectura del texto y donde la velocidad solo es un elemento más en ese tránsito. Entonces, es la prosodia, según el autor, la mejor "herramienta estratégica para que el estudiante ponga el foco de atención en el significado a través del fraseo y la expresión adecuada del texto que lee" (Calero, 2014, p. 35).

**Figura 17.**  
*Puente entre la decodificación y la comprensión.*



*Nota.* Puente entre la decodificación y la comprensión. Fuente Calero (2014)

#### 5.1.1.4. El vocabulario.

Es el conocimiento de las palabras que forman una lengua y su significado. Entre mayor riqueza de vocabulario oral tenga el niño, menos complejo será el tránsito al vocabulario escrito. Este elemento es determinante para la comprensión y producción textual y ocurre cuando las palabras son comprendidas en conexión con otras palabras, es decir, en el contexto de aparición. Se debe aclarar que, su desarrollo requiere de enseñanza explícita, pues la realidad en las escuelas evidencia que los niños de primer grado, que han sido estimulados previamente y crecido en ambientes alfabetizadores, poseen el doble del vocabulario que los niños de bajo rendimiento, y debe ser una preocupación de la escuela intervenir "inteligentemente para ayudar a los estudiantes más atrasados a aprender palabras a un ritmo acelerado" (Hirsch, 2007, p. 237). Este mismo autor explica y esboza las siguientes ideas para favorecer el desarrollo del vocabulario:

- La comprensión lectora se favorece si entre el 90 % y el 95 % de las palabras del texto son conocidas por el niño. Al dominar ese porcentaje, es altamente probable que pueda aprender el vocabulario nuevo.
- Es necesario desarrollar actividades que promuevan el aprendizaje de más de 15 palabras diarias.
- El aprendizaje incidental del vocabulario es lento, por lo que es necesario exponer al estudiante, en diferentes situaciones, frente a las palabras y sus usos: las denotaciones y connotaciones.
- El conocimiento de palabras y temas se adquiere mediante un proceso gradual y acumulativo, por ello, es importante cerrar las brechas en las diferencias entre estudiantes.



### 5.1.1.5. La comprensión lectora.

Según Hirsch (2007) es un proceso que requiere el desarrollo de tres elementos esenciales, dos de ellos mencionados anteriormente:

1. La fluidez permite a la mente concentrarse en la comprensión,
2. La amplitud de vocabulario aumenta la comprensión y facilita un mayor aprendizaje, y
3. El conocimiento del tema aumenta la fluidez, amplía el vocabulario y permite una comprensión más profunda. Este principio ha sido comprendido solo recientemente (Hirsch, 2007, p. 232).

En este sentido, la comprensión implica procesos de automatización de la decodificación y acceso a un universo de conocimientos y palabras.

Para llevar a cabo el proceso de construcción del significado de un texto escrito se da un intercambio de ideas entre el lector y el mensaje de un texto en particular, en dicho intercambio son esenciales el uso y puesta en juego de los objetivos; los ya mencionados presaberes del lector, el conocimiento del mundo, del código escrito y las tipologías textuales; y su experiencia con los materiales impresos. Para comprender más y mejor, es imprescindible aprender el despliegue de estrategias, a través de la secuencia del antes, durante y después defendido por Isabel Solé (1992) y recuperar y procesar información en distintos niveles, a saber:

➤ **Nivel literal:** este es un nivel de lectura inicial que busca decodificar información básica del texto. Una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar presaberes, hipótesis y valoraciones.

➤ **Nivel inferencial:** este es un nivel de lectura que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en

los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del texto, contexto, de la cultura y de los presaberes.

➤ **Nivel crítico:** este es un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.

## 5.2. Las habilidades de nivel inferior y superior de la escritura<sup>2</sup>

Los Lineamientos Curriculares Lengua Castellana (1998) plantean que la escritura trasciende la codificación y se orienta a un:

### La comprensión implica procesos de automatización de la decodificación y acceso a un universo de conocimientos y palabras.

Proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está

determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (MEN, 1998, p. 27).

Mientras que las Mallas de Aprendizaje Lenguaje 1 (2017) plantean que escribir:

Implica que los estudiantes se reconozcan en una situación comunicativa que tiene propósitos, interlocutores y temas específicos. En función de esto, al finalizar el grado, deben escribir textos breves en los que incorporan nuevo vocabulario para narrar, expresar emociones, instruir, opinar, informar y describir (MEN, 2017, p. 4). Este planteamiento abre un escenario interesante, pues se contempla la

<sup>2</sup>Información retomada del Curso Virtual del Plan de fortalecimiento de la Lectoescritura, 2021.

exploración de diversos tipos de textos, elementos pragmáticos, sintácticos y semánticos que deben entretrejerse para producir textos continuos y discontinuos.

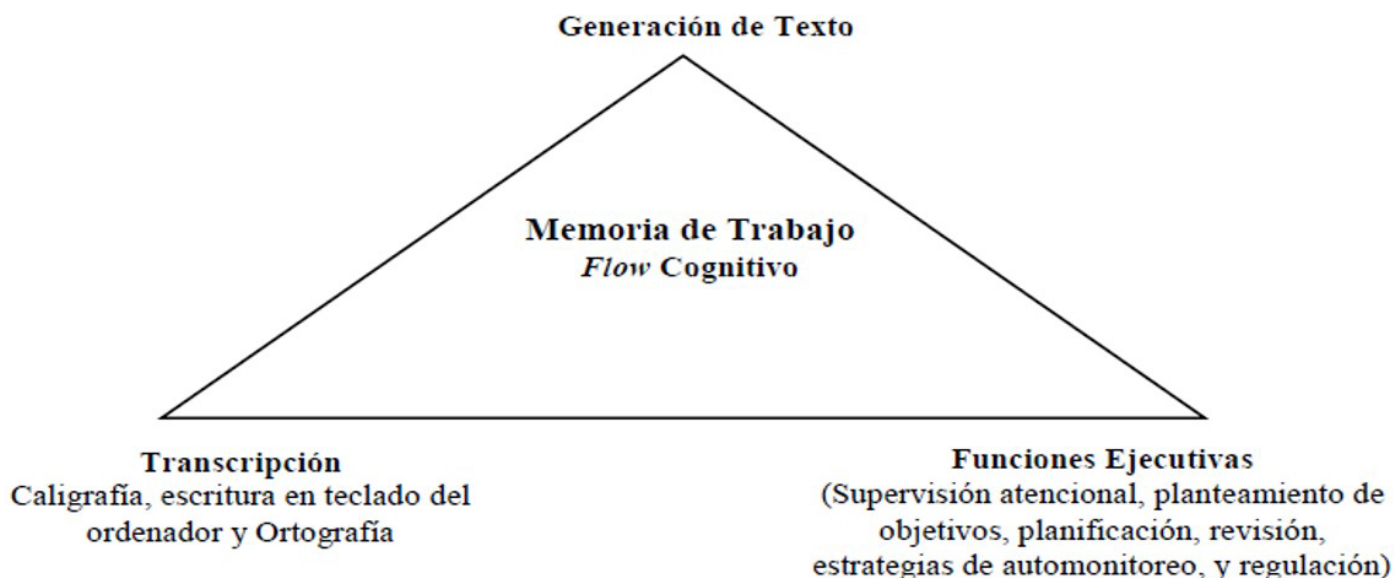
Sin embargo, los modelos de enseñanza y las prácticas de aula se quedan cortas para explicar las habilidades y microhabilidades que más aportan para que se dé el paso de una escritura novel a una escritura experta. Lo que es claro es que la escritura es una habilidad compleja y de progresión lenta que comprende una serie de operaciones lingüísticas, perceptivo - motrices, cognitivas y tareas relacionadas con aspectos motores, ortográficos, uso de signos de puntuación, planeación, organización de las ideas, textualización, revisión, el empleo de estrategias de autorregulación, entre otras. Es por esto que, su enseñanza debe realizarse a través de procesos explícitos y directos en los primeros años de escolaridad y, así, lograr que los niños adquieran el código y el afianzamiento de posteriores

procesos de aprendizaje a través de estructuras más elaboradas y complejas como la composición de oraciones y producción de textos.

En este aspecto, Berninger y Winn (2006) plantean un modelo que explica cómo tareas, en apariencia sencillas y otras de alto nivel, se articulan para la generación de un texto.

Dicho modelo se denomina *Visión no tan simple de la escritura*, ver Figura 18, y propone que la escritura, su extensión y calidad dependen, no sólo de las habilidades cognitivas y funciones ejecutivas de "alto nivel", también de las funciones ejecutivas de "bajo nivel"; e implican una contribución significativa en el desarrollo de la escritura durante los primeros cuatro años de educación primaria en niños con o sin dificultades de aprendizaje en escritura (Barrientos, 2017, p. 31).

**Figura 18.**  
*Modelo "Visión no tan simple de la escritura"*



*Nota. Modelo "Visión no tan simple de la escritura" Fuente: Berninger y Winn (2006). Tomado de Barrientos (2017).*

La transcripción es una habilidad de nivel bajo que comprende la caligrafía y la ortografía, y se requiere de su automatización<sup>3</sup> para que se liberen recursos cognitivos que son de utilidad para tareas más complejas en el ejercicio de la escritura: En palabras de Berninger, la transcripción involucra transformar las palabras que el escritor desea decir en símbolos escritos en la hoja de papel y primeramente comprende los procesos de caligrafía y ortografía (Berninger, Fuller y Whitaker, 1996). El dominio de esta habilidad se considera importante en el desarrollo de la escritura porque su ejecución puede consumir recursos atencionales, especialmente si estos no logran llevarse a cabo de manera fluida y eficiente. Aquellos que no han logrado controlar y regular los mecanismos de la escritura, deben hacer un esfuerzo consciente para atender las funciones gráficas implicadas en hacer físico el mensaje escrito, comprometiendo el procesamiento de la memoria e interfiriendo con las habilidades de orden superior, tales como la planificación, y la generación de contenido (Barrientos, 2015, p. 28).

Lo que respecta a las funciones ejecutivas, comprenden la atención en habilidades de alto nivel, como la definición de objetivos, la planificación, la revisión, estrategias de

**El dominio de esta habilidad se considera importante en el desarrollo de la escritura porque su ejecución puede consumir recursos atencionales, especialmente si estos no logran llevarse a cabo de manera fluida y eficiente. Aquellos que no han logrado controlar y regular los mecanismos de la escritura, deben hacer un esfuerzo consciente para atender las funciones gráficas implicadas en hacer físico el mensaje escrito, comprometiendo el procesamiento de la memoria e interfiriendo con las habilidades de orden superior, tales como la planificación, y la generación de contenido. (Barrientos, 2015, p. 28).**

auto-monitoreo y regulación, es decir, acciones orientadas al proceso de escritura: Estas funciones ejecutivas, en los primeros modelos cognitivos de la escritura, fueron consideradas como un constructo encargado de la monitorización y supervisión atencional; en la actualidad también se les reconoce como encargadas de habilitar al individuo para lograr la auto-regulación y comprometerse en tareas orientadas a metas. Algunas de las más estudiadas han sido la inhibición, la capacidad de cambio y la actualización-monitoreo (Altemeier, Jones, Abbott y Berninger, 2006). Otras funciones ejecutivas relevantes en el estudio de la producción de la escritura han sido el auto-monitoreo, la actualización de la memoria de trabajo, el establecimiento de objetivos y la elaboración de planes Altemeier et al. (2008).

Conforme a estas consideraciones de las funciones ejecutivas y su relación con la escritura los autores, Zimmerman y Risemberg (1997) y Barrientos (2017), concluyen que son procesos controlados de forma autónoma y reguladores de funciones mentales, los cuales guían la iniciación de pensamientos, el afecto y comportamientos que facilitan el desarrollo eficiente del logro de objetivos y favorecen el procesamiento automático de la información.

---

<sup>3</sup>La noción de automaticidad hace referencia al proceso programado y automático que implica una ejecución rápida y ligera de esfuerzo consciente (Barrientos, 2017:34).

Finalmente, el punto en el que confluyen las habilidades de bajo y alto nivel es la memoria de trabajo. Allí, la mente mantiene la información mientras una tarea determinada está en desarrollo, también integra información nueva con los saberes previos y reúne toda la información que da lugar a la construcción del texto.

El modelo *Visión no tan simple de la escritura*, desarrolla sus nociones sobre la idea de que todo individuo posee un sistema limitado de capacidad de memoria de trabajo

(Berninger, 1999). Por lo tanto, aprender a escribir dentro de un sistema de capacidad limitada, significa que los niños tienen que automatizar gradualmente los procesos de bajo nivel (transcripción) para que los recursos puedan liberarse hacia procesos cognitivamente más exigentes y complejos (... nivel de planificación, revisión, edición, entre otros), implicados en la escritura de textos (Barrientos, 2017, pp. 70-75).

A continuación, se explicarán cada una de las habilidades:



### 5.2.1. Habilidades de transcripción.

En este apartado se definirán las habilidades grafomotoras o de caligrafía y la ortografía.

La caligrafía o el dominio de habilidades grafomotoras, según Perea Ortega et al. (2013-2014) y González, M. et al. (2017-2018), implican realizar con precisión el trazado de las letras de manera legible y rápida, para ello el estudiante debe segmentar letras y palabras, mantener la direccionalidad, alineación del trazo y del tamaño de la letra y evitar adicionar u omitir trazos, por lo que se sugiere determinar el grado de desarrollo de la caligrafía, pues de ello depende el tipo de ejercicios y tareas explícitas a realizar. Por ejemplo, para Perea Ortega et al. (2013-2014), en la etapa de preparación es fundamental el dibujo, las manualidades, los ejercicios de discriminación visual o auditiva y desarrollar la destreza de la mano y los dedos. Si el niño se encuentra en una etapa de aprendizaje se le debería mostrar la forma en que se toma el lápiz, cómo se disponen los brazos en relación con el papel y enseñar cómo se ejecuta cada trazo de la letra, ya sea *script* o cursiva.

Asimismo, la segmentación de letras y palabras, la copia enriquecida (mientras va leyendo en voz alta lo que escribe) a partir de situaciones significativas, ocupa un lugar primordial, ya que en ella el alumno puede percibir con claridad la forma de los modelos que tiene que reproducir. Otros procedimientos son el trazado de letras en el aire con los dedos, lápiz, etc., y el dictado sin finalidad ortográfica. En la etapa de desarrollo es necesario que los estudiantes se enfrenten a tareas como el dictado, hacer murales, copiar un cuento narrado por el maestro o leído por los mismos niños, o dictar un listado de materiales para realizar una manualidad. Es necesario insistir en esta etapa en la explicación del modo de trazar cada rasgo de las letras y corregir los errores en dicho trazado.

La evaluación de la caligrafía se realiza en relación con la calidad de la misma, autores como González, M. y Rodríguez, S. (2017-2018) plantean la inclinación, la alineación, el trazado, la forma de las letras y el espaciado como elementos fundamentales a considerar y abordar de manera explícita, ver Tabla 3.

**Tabla 3.**  
*Pautas para evaluar la caligrafía.*

Pautas	Sistema de evaluación
1. Inclinación	1.1 Escribe desplazándose lateralmente hacia arriba o hacia abajo (0) 1.2 Escribe de manera recta(1)
2. Espaciamiento	2.1 Escribe las palabras muy juntas o muy separadas (0) 2.2 Exite uniformidad en los espacios entre las palabras de una oración (1)
3. Grosor	3.1 Escribe demasiado fino o demasiado fuerte (0) 3.2 Escribe de manera estándar (1)
4. Tamaño	4.1 No hay uniformidad en el tamaño de las letras (0) 4.2 Hay uniformidad en el tamaño de las letras (1)
5. Forma	5.1 Desproporción en la grafía (0) 5.2 Proporción en la grafía (1)
6. Trazado	6.1 Letras ilegibles (0) 6.2 Letras legibles (1)
7. Alineación	7.1 Escribe fuera de la línea (0) 7.2 Escribe sobre la línea (1)
8. Márgenes	8.1 No realiza margen (0) 8.2 Realiza margen (1)

**Nota.** Pautas para evaluar la caligrafía. Fuente González, M. y Rodríguez, S. (2017-2018).

**Ortografía:** Según la RAE (2005), “la ortografía es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua e implica la utilización de las letras con precisión y en el orden adecuado, el manejo de los signos de puntuación”, el uso de la mayúscula, las conjugaciones verbales y las reglas para el uso de grafemas como la b, rr, j, m, n, z, entre otras. La importancia de la ortografía radica en permitir la comunicación íntegra y sin ambigüedades del discurso escrito al responder a las convencionalidades de una comunidad lingüística.

En consecuencia, la ortografía es una preocupación constante para los docentes pues al revisar los textos, producidos por sus estudiantes, encuentran errores en los que se evidencia desconocimiento de las normas, el uso contextual de las mismas y un descuido que se agudiza con el uso de dispositivos digitales.

Otra preocupación de los profesores es definir desde qué grado debe iniciar su enseñanza y cómo hacerlo. Para Odalys Fis-Díaz y Emilio González-Domínguez (2015) la responsabilidad del profesor es determinante a la hora de enseñar las primeras letras, así como de formar hábitos y habilidades ortográficas, además de propiciar el proceso de socialización, automatización e interiorización de la ortografía.

Es por esto que, para enseñar elementos ortográficos es necesario que el docente conozca las particularidades de la lengua española, el modelo de doble ruta y los tipos de ortografía en español que se explicarán a continuación:

## Características de la lengua española

➤ El español es un sistema alfabético, lo que quiere decir que las letras y otros signos son la representación gráfica de sus fonemas usuales. La lengua española posee 27 letras, cada una de las cuales puede adoptar la figura y tamaño de mayúscula o minúscula. La ch y ll son considerados dígrafos, signos ortográficos compuestos de dos letras.

➤ La lengua española es altamente transparente, eso quiere decir que mantiene una relación o correspondencia sonido - grafema. Sin embargo, vale aclarar que no existen lenguas con una transparencia total, es decir un único grafema para cada fonema y viceversa, esto se debe a que las lenguas presentan variaciones dialectales, evolución fonética del idioma e histó-

rica, que se han pactado convencionalmente. En este sentido, Barrientos (2017) plantea que el español presenta una ortografía transparente, con baja complejidad silábica, pues la mayoría de las palabras están compuestas por estructuras silábicas simples y un método fonético de enseñanza daría las condiciones óptimas para el aprendizaje del código alfabético.

➤ Respecto a la correspondencia del abecedario del español con su sistema fonológico, es posible encontrar desajustes entre la ortografía y la pronunciación. Tabla 4, estos son algunos ejemplos:

**El español es un sistema alfabético, lo que quiere decir que las letras y otros signos son la representación gráfica de sus fonemas usuales. La lengua española posee 27 letras, cada una de las cuales puede adoptar la figura y tamaño de mayúscula o minúscula. La ch y ll son considerados dígrafos, signos ortográficos compuestos de dos letras.**

**Tabla 4.**  
*Desajustes entre la ortografía y la pronunciación.*

El sistema gráfico del español posee casos de fonemas representados por un dígrafo o grupo de dos letras /ch/ y /ll/	<b>Chimenea</b> Le <u>ch</u> uza <b>Ch</b> usma	<b>Llanta</b> Ca <u>ll</u> o Lad <u>ll</u> o
Letras que pueden representar más de un fonema	La /c/ ante /a/, /o/, /u/ La /c/ ante /e/, /i/	Cantar – Correr - Cubo Cereza - Ciruelo
Fonemas que pueden ser representados por varias letras	La /b/, /v/, /w/ La /c/ y /k/	Bate - Vaca - Wagner (palabras de origen germánico) Casa - Karate
Una letra que representa un grupo de fonemas	La /x/ para las secuencias de letras /ks/ o /gs/	Examen - Exhibir - Hexágono - Explorar - Relax
Una letra que no representa ningún fonema	La /h/	hablar - herida

*Nota. Características del español. Fuente: Reelaboración a partir de Barrientos (2017).*

En este sentido, sobre el sistema fonológico Barrientos (2017) ha sugerido que el español es más transparente en la dirección grafema-fonema (lectura), que en la dirección fonema-grafema (escritura), ver Tabla 5.

**Tabla 5.**  
*Fonemas representados por más de un grafema.*

Ocho fonemas se pueden representar por más de un grafema	El sonido /x/ se puede representar por j, g El sonido /k/ por c, k, q El sonido /g/ por g, gu El sonido /b/ por b, v, w El sonido /r̄/ por r, rr El sonido /θ/ por z, d final El sonido /λ/ por ll, y El sonido /i/ como i, y
--	--

*Nota. Características del español. Fuente: Reelaboración a partir de Barrientos (2017).*

En continuidad con las características del español, se encuentra que:

- La estructura silábica predominante en el español es simple: (CV) (V) (VC) (CVC), lo que implica que su aprendizaje sea más fácil. (C: Consonante, V: Vocal)
- Es importante reconocer las características de la morfología del español para saber cómo están compuestas las palabras, es decir, reconocer las reglas que rigen la flexión, la composición y la derivación de las palabras. Para trabajar la morfología de las palabras se pueden adelantar tareas como: familias de palabras, sufijos y prefijos, conjugación de los verbos y formación de sustantivos a partir de desinencias nominales, pues los errores más comunes que cometen los estudiantes están relacionados con la formación de plurales, conjugaciones verbales, sufijos y prefijos.

Asimismo, el español tiene reglas claras sobre los aspectos que se presentan a continuación:

**La puntuación:** tiene la función de marcar las pausas y la entonación con que deben leerse los enunciados, organizar el discurso y sus diferentes elementos para facilitar su comprensión, evitar posibles ambigüedades en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes, y señalar el carácter especial de determinados fragmentos de texto -citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc. (RAE, 2005)

Los signos de puntuación son: la coma (,); las comillas (""); el corchete ([ ]); los dos puntos (:); interrogación y exclamación (¿? ¡!); paréntesis (()); punto (.); puntos suspensivos (...); punto y coma (;); raya (—). También hay signos auxiliares como la barra (/); la diéresis (¨); la tilde, entre otros.

El **uso de mayúscula inicial:** en nombres propios, después del punto y al iniciar un párrafo (para profundizar en otros usos consultar la RAE 2005).

➤ **La acentuación:** se debe tener la capacidad de dividir las palabras en sílabas y para dividir silábicamente las palabras que contienen secuencias de vocales es preciso saber si dichas palabras son diptongos, triptongos o hiatos.

➤ **Conjugaciones de los verbos:** para conocer sobre este tema, se recomienda ingresar a la página de conjugación abajo referenciada.<sup>4</sup>

**Reglas:** sobre los usos de las letras como b, c, g, h, j, k, m, n, q, r, s, v, x, y, z.<sup>5</sup>

**Modelo de doble ruta: fonológica y ortográfica:** Es otro elemento fundamental que debe conocer el docente es el modelo de **doble ruta** para la escritura correcta de palabras. Este es explicado por Jesús Alegría y María-Soledad Carrillo (2014) y plantea que hay dos formas para acceder a la escritura correcta de palabras, es decir, a la ortografía de la lengua. De este modo, se puede aprender a través de la ruta fonológica y la ruta ortográfica. La ruta fonológica se lleva a cabo a través del desarrollo de la relación grafema - fonemas (G-F) en lectura o entre fonema - grafema (F-G) en escritura, este se facilita en palabras donde la correspondencia es unívoca, siendo el caso de las palabras maleta, materia y tamaño o la escritura de pseudo-palabras (palabras inventadas). Mientras que la ruta ortográfica, lexical o directa ocurre cuando el niño recupera de su memoria la representación mental de las palabras, pues su escritura es arbitraria o basada en normas construidas históricamente. Respecto a la aplicación de este modelo en las aulas los autores explican que:

<sup>4</sup> Herramienta en la que se puede conjugar los verbos en español. Recuperado en <https://www.conjugacion.es/>

<sup>5</sup> Para conocer algunas de las reglas se puede ingresar a Reglas Ortográficas <https://www.lenguaje.com/reglasV2/reglasB.html> o Manual de reglas ortográficas [https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/01/manual\\_de\\_reglas\\_ortograficas.pdf](https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/01/manual_de_reglas_ortograficas.pdf)

Sobre la base del modelo de doble ruta, Jorm y Share (1983; Share 1995, 1999) proponen un mecanismo de auto-enseñanza que explica el proceso de adquisición del conocimiento ortográfico. Según esta teoría, la lectura por la ruta fonológica, además de identificar las palabras desde la primera vez que se presentan, contribuye a almacenar sus representaciones ortográficas. De esta forma, el código fonológico tiene el papel motor en el proceso de auto-enseñanza y toda deficiencia de la ruta fonológica afectará negativamente a la ruta ortográfica, tal

como ha sido confirmado con datos experimentales en inglés como el sistema ortográfico occidental más inconsistente (Alegría & Carrillo 2014, p. 489).

Según lo anterior, es importante adelantar un proceso dinámico en la ruta fonológica que permita almacenar las representaciones ortográficas de las palabras en el almacén léxico-ortográfico, esta es la base de la elaboración progresiva de la ruta ortográfica - léxica.

### Tipos de ortografía del español.

Finalmente, un docente debe considerar los dos tipos de ortografía que existen en español (la ortografía regular y la arbitraria), así mismo, sus errores y ejercicios de aula para favorecer su aprendizaje:

**Ortografía regular: se caracteriza por haber una correspondencia fonema-grafema, pues hay una relación unívoca y se realiza a través de la ruta fonológica. Algunas habilidades asociadas a su desarrollo tienen que ver con la conciencia fonémica, que es la capacidad de reconocer cada uno de los fonemas de una palabra y la conciencia léxica que está relacionada con reconocer que la oración está compuesta por diversas palabras.**

**Ortografía regular:** se caracteriza por haber una correspondencia fonema-grafema, pues hay una relación unívoca y se realiza a través de la ruta fonológica. Algunas habilidades asociadas a su desarrollo tienen que ver con la conciencia fonémica, que es la capacidad de reconocer cada uno de los fonemas de una palabra y la conciencia léxica que está relacionada con reconocer que la oración está compuesta por diversas palabras. Un tipo de tarea de esta ortografía es: ¿Cuántas palabras contiene la siguiente oración? La calle está sola. Los errores más comunes que se presentan son:

- Sustitución de grafemas
- Omisión de grafemas
- Adición de grafemas
- Transposición de grafemas
- Algunas actividades a realizar para desarrollar este tipo de ortografía son:
  - Trabajar con los fonemas regulares ejercicios de conciencia fonémica (aislar, omitir, segmentar, sintetizar).
  - Abordar las diversas estructuras silábicas, desde las más simples a las más complejas: CV (Consonante - Vocal), VC, CVC, CCV, CVV, CVVC, CCVC.
  - Su enseñanza debe ser previa a la enseñanza de la ortografía arbitraria.

➤ Exposición a una nueva palabra numerosas veces para que se afiance su forma escrita.

**Ortografía arbitraria:** la ortografía arbitraria comprende la no reglada y la reglada. La no reglada se caracteriza por carecer de normas, por lo que se hace necesario recuperar su representación ortográfica del almacén léxico-ortográfico y muchas de sus formas deben ser memorizadas. Los errores más comunes para este tipo de ortografía son:

➤ La sustitución entre grafemas que corresponden a un mismo fonema: B por V, J por G, K por C, S por C o por Z, Y por LL, S por X, Gi-Ge por J, Gue-Gui por Ge\_Gi, entre otros.

➤ Sustitución entre sílabas homófonas: Haya-Halla, Valla-vaya.

➤ Adición u omisión de tildes.

➤ Adición u omisión de diéresis.

Según el listado anterior, algunos ejercicios que se pueden llevar a cabo para superar estos errores son: la asociación semántica, es decir, que el niño posea una referencia escrita o visual de la palabra; en el caso de las palabras homógrafas y homófonas, se pueden trabajar a través de diccionarios de imágenes, tarjetas de imágenes u oraciones incompletas. También, es necesario desarrollar tareas reiterativas en la escritura de palabras, oraciones, sopas de letras, fichas con imágenes, apareamientos y oraciones incompletas.

Por otro lado, la ortografía arbitraria reglada tiene unos parámetros establecidos para su uso y es necesario interiorizar las normas. Los errores más comunes que cometen los niños son:

- Puntuación
- Uso de mayúsculas
- Acentuación
- Conjugaciones verbales
- Reglas de los usos de las letras como b, c, g, h, j, k, m, n, q, r, s, v, x, y, z

Algunas actividades sugeridas para desarrollar este tipo de ortografía son:

**A.** Aprendizaje por deducción, en otros términos, que se pueda inferir la norma que rige la escritura de la palabra:

- Completar palabras con la letra que falta: camina\_a, canta\_a, saluda\_a, trabaja\_a
- Deducción de la regla: los verbos terminados en ar, en pretérito imperfecto (pasado) se escriben con b las

terminaciones: -aba, -abas, -aba, -ábamos, -abais y -aban

- Deducir la norma a partir de un grupo de palabras presentadas: gigante, girasol, giro, gitana, jirafa, jinete, jilguero
- Deducción de la regla: hay dos letras para un mismo fonema cuando va delante de /e/ o de /i/.

- Copia de palabras que siguen la misma norma: ojito, caballito, perrito, huevo.
- Regla: el español contiene sufijos para nombrar tanto a sustantivos como a adjetivos en diminutivo.

**B.** Es necesario planear diversos ejercicios que permitan que el estudiante se apropie de la norma y guarde la representación ortográfica en su diccionario léxico:

- Escritura de oraciones
- Copia de palabras
- Sopas de letras
- Dictados

Los errores en este tipo de ortografía deben corregirse inmediatamente y abrir espacios para evaluar la apropiación de la regla con dictados. En las clases, para dinamizar la enseñanza explícita, es necesario retomar los errores, reforzar la regla, y pasar a contextos reales de comunicación.

Finalmente, la automatización de la ortografía regular, lo que implica el desarrollo de la conciencia fonológica y dominar la ruta ortográfica, permite alcanzar la fluidez ortográfica. Esto corresponde a la habilidad de escribir de manera precisa, rápida y sirve para liberar recursos cognitivos a tareas de alto nivel como la planeación, la escritura y la revisión del texto. Cabe mencionar que, en las Mallas de Aprendizaje Lenguaje (2017) de grado primero, se muestra un énfasis especial en el fortalecimiento de la conciencia fonológica, particularmente la fonémica. Mientras que en los grados segundo y tercero se pueden encontrar las siguientes habilidades, ver Tabla 5.

**Tabla 5.**  
*Métodos de enseñanza de la lectoescritura.*

Métodos	Grado 2°	Grado 3°
Conciencia fonológica	Escribe correctamente sílabas con representación sonora única como que, qui, gue, gui, güe, güi.	Se lee para comprender y entender las funciones comunicativas y sociales de unidades textuales con sentido.
Ortografía reglada	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Usa las mayúsculas al inicio de una oración y en sustantivos propios. También atiende al género y número de las palabras en sus producciones escritas. Por ejemplo: el gato es peludo, las gatas son grandes, los gatos corren por el tejado.</li> <li>➤ Emplea algunos signos de puntuación como el punto, los signos de interrogación y los signos de exclamación.</li> <li>➤ Aplica sus conocimientos sobre las normas ortográficas de las letras b, v, m, n, r y rr mientras escribe textos.</li> <li>➤ Identifica el uso de la "h" y escribe palabras que la contienen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Emplea el punto para separar ideas completas y la coma para separar elementos de una enumeración.</li> <li>➤ Usa las mayúsculas al inicio de una oración y en nombres, personajes de ficción, lugares, entidades y periodos históricos.</li> <li>➤ Reconoce las sílabas tónicas y las sílabas átonas, y clasifica las palabras por la posición de la sílaba tónica (aguda, grave y esdrújula).</li> </ul>

*Nota. Aprendizajes relacionados con la ortografía en las Mallas de Aprendizaje Lenguaje 2° y 3° (2017). Fuente: reelaboración a partir de las Mallas de Aprendizaje Lenguaje (2017).*

Esta revisión evidencia que no hay un trabajo sistemático en la ortografía arbitraria no reglada y en muchos países, incluida España, es el tipo de ortografía que se aborda después o alternadamente con la ruta fonológica, como lo plantean Juan E. Jiménez, Celia Morales y Cristina Rodríguez (2014):

El dominio de la ortografía arbitraria se basa en el uso de la ruta visual y depende del almacén léxico; en cambio, el dominio de la ortografía no arbitraria, se basa en el uso de la ruta fonológica; es decir en la asociación fonema-grafema. Sabemos que a lo largo del primer ciclo de Educación Primaria se produce la

adquisición de la ortografía no reglada y a partir del cuarto curso de educación primaria los estudiantes comienzan a adquirir y dominar el uso de reglas ortográficas. Es decir, hasta tercer curso de educación primaria el alumnado español utiliza predominantemente el procedimiento fonológico en la escritura, usando los mecanismos de conversión fonema-grafema, pasando luego a usar el conocimiento de reglas ortográficas a partir del cuarto curso. (p. 2)



## 5.2.2. Habilidades de composición escrita.

En este apartado se detallará el proceso de escritura que implica tareas de planeación, textualización y revisión. Dentro de la enseñanza explícita, estas acciones pueden materializarse siguiendo el modelo de Rosemberg y Borzone (2004), modelo progresivo, que plantea diversos andamiajes, niveles de complejidad y delega al docente un rol imprescindible para el desarrollo de los aprendizajes en la escritura, ver Figura 19.

Figura 19.  
Modelo de trabajo de Rosemberg y Borzone



*Nota. Modelo "Visión no tan simple de la escritura" Fuente: Berninger y Winn (2006). Tomado de Barrientos (2017).*

### > Planeación

La mayoría de los niños no llevan a cabo un proceso de planeación de sus escritos. Ellos comprenden la tarea y se disponen a escribir las ideas que se les van ocurriendo hasta que sienten que no tienen nada más que decir. La planeación implica establecer un momento para:

- > Determinar la intención comunicativa y seleccionar el tipo de texto más pertinente para tal objetivo. Esta

última selección depende del contacto con diversidad de tipologías textuales y la experiencia que tenga con ellas.

- > Determinar quién es el destinatario del texto y con ello el tipo de registro a escoger: estándar o informal.
- > Hacer lluvia de ideas sobre lo que sabe del tema o las características que van a poseer los personajes, organizar cuáles ideas son las más importantes y cuáles no.

- Determinar si es necesario buscar información en diversas fuentes y la toma de notas.

En la medida que el estudiante aprende a escribir palabras, oraciones y textos, va asumiendo esta responsabilidad como propia. De esta manera, se abre un espacio para que los niños lo desarrollen bajo la premisa de que es mejor que produzcan menos textos, pero que puedan vincularse activamente a todas las etapas.

### ➤ **Textualizar**

Es la actividad en la que el estudiante traduce sus ideas a un formato lingüístico siguiendo las normas ortográficas y gramaticales de la lengua. En esta etapa es importante concretar y establecer secuencias de palabras que servirán para expresar las ideas. Para ello, intervienen procesos grafo-motores, la recuperación de elementos léxicos, pasando por los procesos morfosintácticos para estructurar frases, integrar párrafos y construir un texto en función de aspectos discursivos e incluye el uso adecuado de los signos de puntuación para representar los aspectos prosódicos.

En la textualización influyen la memoria de trabajo, la memoria a corto y largo plazo. En el caso de la primera, debe hacer uso de recursos para generar fluidez y precisión, y lograrlo implica automatizar las habilidades de transcripción (caligrafía y ortografía). Lo que concierne a la memoria en el corto plazo, hace referencia a la posibilidad de retener

información durante un breve periodo, es decir que su capacidad es limitada. La memoria a largo plazo y su relación con la memoria a corto plazo, presenta las siguientes características, según el Modelo visión no tan simple de Escritura de Berninger:

(...) Adquiere un papel más activo durante el proceso de generación de textos, en la planificación, composición, relectura y revisión. La memoria a corto plazo, se activa durante el proceso de relectura y revisión de lo escrito.

En ella, tienen cabida los almacenes ortográficos, fonológicos y morfológicos. Además, existe un complejo sistema denominado atención supervisada, que permite focalizar nuestra atención en lo relevante y evita que nos fijemos en lo irrelevante. (Gil Rodríguez, 2017, p. 17)

La memoria a largo plazo también debe comprenderse como el bagaje con que cuenta el niño, su conocimiento del mundo y la experiencia. Esta memoria determina los saberes que tiene sobre el tema, el conocimiento del lenguaje en función del destinatario y los esquemas, además, el manejo de la tipología textual.

Entre más conocimiento se tenga del tema, más vocabulario, más entendimiento y experiencia respecto a las tipologías textuales, más rica será la escritura.

## > Revisar

El rol de la relectura en la revisión se constituye en la estrategia más importante para detectar oportunidades de mejora; ya sea de forma silenciosa, en voz alta (tan potente para captar las pausas y el ritmo del texto), entre pares o en compañía del docente. Volver al texto implica una lectura atenta, objetiva, crítica y reflexiva, que se detiene en la imprecisión, que avanza y compara el texto mental con los borradores, es decir, con la versión real de la producción. En este ejercicio debe reescribirse, cambiar el orden, introducir información nueva o suprimirla, teniendo en cuenta la posible audiencia. Entonces, el estudiante pasa del rol de productor al de receptor y centra su trabajo en clarificar el texto para los potenciales lectores. Dicho proceso de comparación se puede explicar según Cassany (1993) a través del modelo de revisión CDO (comparar- diagnosticar-operar) de Carl Bereiter y Malene Scardamalia.

Es así que, de este modelo se puede deducir que la relectura juega un papel preponderante, pues es la actividad que permite confrontar los diferentes borradores con la idea mental del texto, comprobar si los objetivos planteados se cumplen y detectar los elementos que suman o restan en la producción escrita para que posea coherencia, cohesión y adecuación. La relectura permite el hallazgo de “desajustes”, en términos de Cassany (1993), que permiten que el estudiante pueda escoger un plan de mejoramiento y operar sobre el contenido y la forma del texto.

Finalmente, en los anexos se pueden apreciar varios ejemplos de cómo las habilidades fundantes de la lectura y las habilidades de nivel superior e inferior de la escritura pueden trabajarse de forma simultánea, sin descuidar el conocimiento del código y sus funciones comunicativas y sociales.



### 5.3. Ruta de implementación del PFLE.

Para dar inicio al Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura en el año, la Secretaría de Educación del Distrito, además de hacer un rastreo por los estudios y experiencias educativas más exitosas y los elementos más relevantes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, también llevó a cabo dos procesos fundamentales: la formulación de las etapas de implementación del plan a través del Proyecto 85185 de 2016 con el PNUD, y el desarrollo de talleres de sensibilización, con el apoyo de la Universidad de los Andes, para conocer las necesidades de formación de los docentes en temas de lectura y escritura. Estos dos estudios permitieron el diseño de las etapas de implementación e identificar las líneas estratégicas a través de las cuales se inició el acompañamiento a los colegios.

A través del Proyecto 85185 de 2016, Educación de Calidad para la Equidad y la Construcción de Paz, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la SED, se establecieron algunas etapas para el fortalecimiento y mejoramiento de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes. Estas fueron revisadas y reformuladas por la Secretaría, estipulando como esenciales el diagnóstico, los objetivos, los actores, la planeación y la implementación. Sin embargo, el Plan, en sus 5 años de implementación, ha establecido algunos cambios en la focalización, en la meta establecida, la incorporación o convocatoria de instituciones expertas en lectura y escritura para apoyar la llegada a los colegios y en las acciones constitutivas de las líneas estratégicas, ajustes que tienen el objetivo de atender las necesidades de la comunidad educativa y hacer más eficaces los procesos.

A continuación, se exponen los momentos para el desarrollo del PFLE:

Figura 20.  
Ruta de implementación del PFLE



Nota. Ruta de implementación Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura. Fuente: Elaboración propia.

### 5.3.1 Diagnóstico, caracterización y selección de colegios.

Una aproximación estratégica a la problemática de las deficiencias en competencias en lectoescritura debe considerar que la intervención oportuna y temprana corrige y previene las dificultades futuras del aprendizaje. Por tanto, en la primer etapa del programa, es decir en el año 2016, se realizaron varios ejercicios para identificar y priorizar la población beneficiaria de la intervención. Por ello, un primer filtro fueron los colegios con los resultados más bajos en las pruebas Saber Lenguaje 3° (niños y niñas de 7 y 8 años) del año 2015. Allí se seleccionaron 30 colegios pioneros distribuidos en nueve localidades de Bogotá, además, se tenía la perspectiva de adelantar un proceso escalonado para llevar el programa a 190 instituciones educativas distritales durante el cuatrienio 2016-2020.

Es importante tener en cuenta que existe un conjunto de factores asociados que determinan tanto positiva como negativamente los resultados. Por consiguiente, dentro de esta primera etapa de diagnóstico, una vez identificado el grupo de colegios, se priorizaron las instituciones educativas en las cuales persisten o se manifiestan en mayor proporción aquellas características que afectan negativamente los resultados en las pruebas de conocimientos.

Para ello, herramientas de tipo estadístico, como el análisis de componentes principales para variables continuas y categóricas, estudios de clúster y de correspondencias, regresiones multinivel o los coeficientes de Pearson, brindan alternativas de mayor o menor complejidad y permiten priorizar instituciones educativas. La Tabla 5 muestra las variables continuas de los componentes principales que Bogotá optó por analizar.

**Tabla 5**  
Características y variables

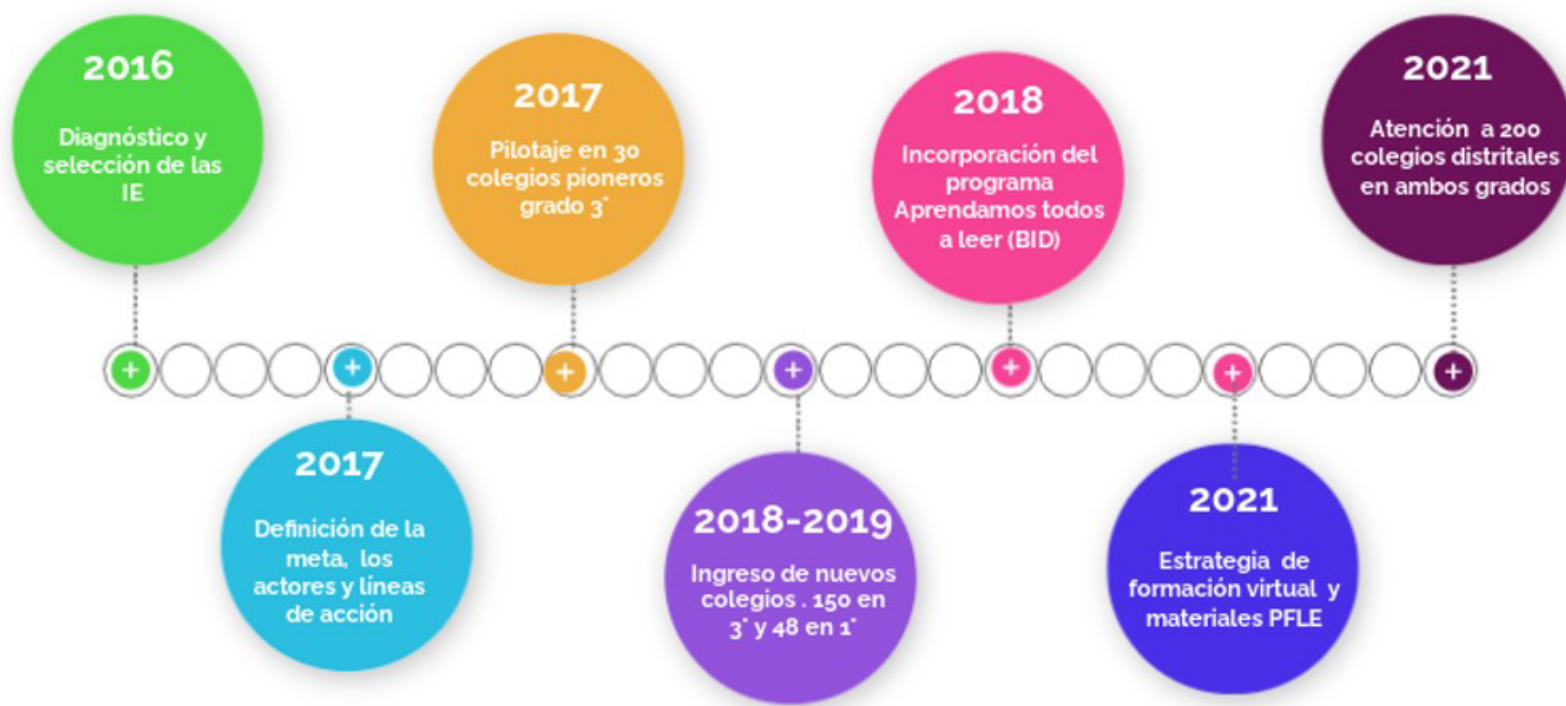
Característica del proceso de formación	Variable
Estudiante	Tasa de deserción
	Tasa de aprobación
Estudiante	Porcentaje en nivel insuficiente Lenguaje 3
	Porcentaje en nivel insuficiente Matemáticas 3
	Porcentaje en nivel insuficiente Lenguaje 5
	Porcentaje en nivel insuficiente Matemáticas 5
	Porcentaje en nivel insuficiente Lenguaje 9
	Porcentaje en nivel insuficiente Matemáticas 9
	Promedio puntaje global Saber 11
Escuela -Estudiante	ISCE (Primaria, Secundaria y Media)
Escuela	Matrícula
Escuela	Índice de clima escolar

*Nota.* Características y variables consideradas en la priorización estadística de lectoescritura (PFLE).

No obstante, y como se advierte al inicio del apartado, los criterios de selección han ido cambiando, pues en 2018 se sumaron otros colegios del listado establecido en el año 2016 e ingresaron algunos colegios que, por baja matrícula, podían ser atendidos en el grado primero con el programa "Aprendamos Todos a Leer" del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En el 2019, ante una solicitud de la

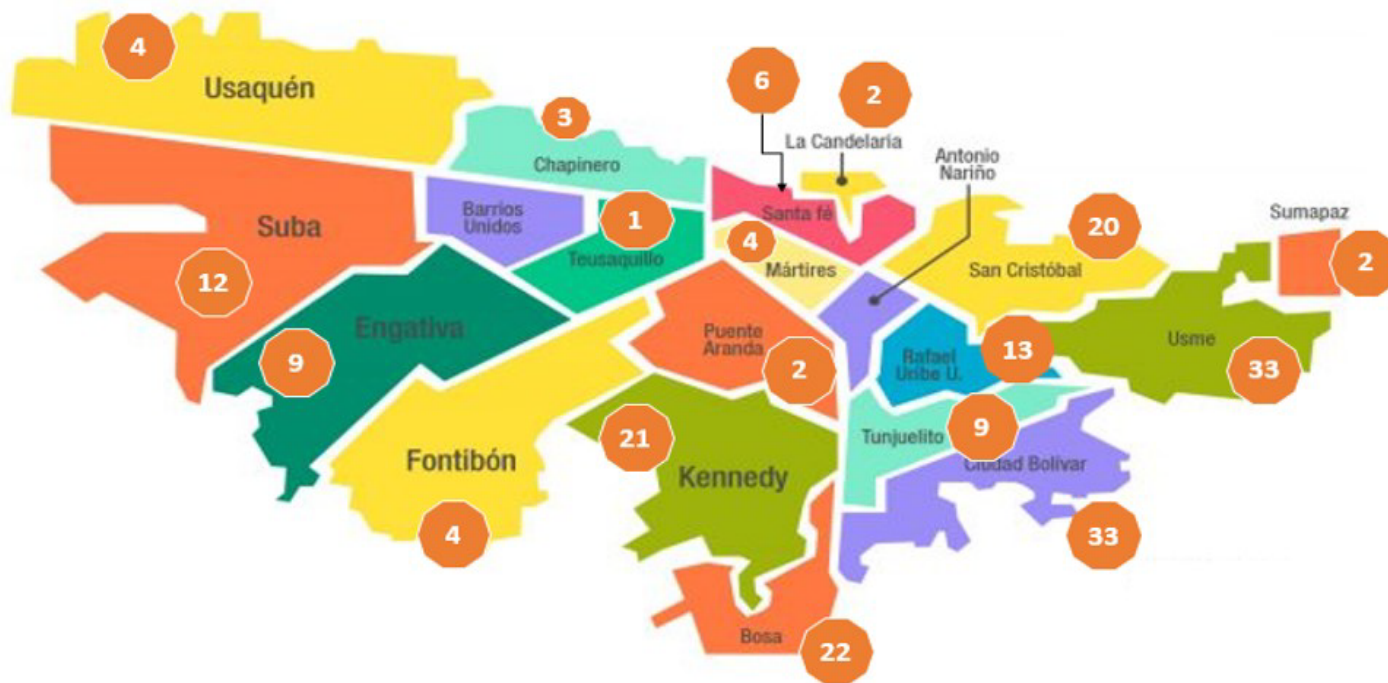
Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, se anexaron la totalidad de colegios rurales. En el año 2020 ingresaron 2 instituciones después de recibir una petición formal a la SED para ser focalizados. Finalmente, en año 2021 la intervención se realiza en 200 colegios distritales, ver Figura 21.

**Figura 21.**  
*Cronología del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura*



Dichos colegios distritales se encuentran ubicados en 18 localidades de la ciudad: Usaquén, Suba, Engativá, Fontibón, Kennedy, Bosa, Ciudad Bolívar, Teusaquillo, Rafael Uribe Uribe, Sumapaz, Usme, Tunjuelito, Puente Aranda, San Cristóbal, Mártires, Santafé, Chapinero, Candelaria, ver Figura 22.

Figura 22.  
Distribución de los colegios focalizados.



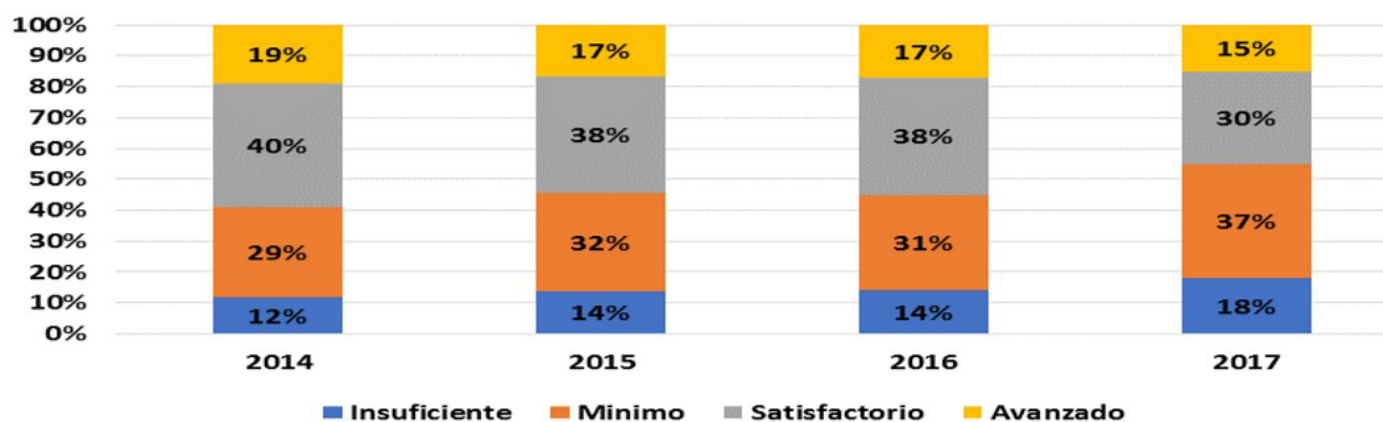
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Retomando el tema de los desempeños como eje principal de la focalización, se puede afirmar que a partir de un análisis comparativo de los resultados distritales oficiales de la prueba Saber Lenguaje 3, desde 2012 a 2017, ver Figura 23, se concluye que el 46.7 % de los estudiantes de 3er grado tienden a situarse en niveles insuficiente y mínimo en las pruebas Saber de Lenguaje. Esto implica que el 14 %, en términos del ICFES (2017), no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba y solo realizan una lectura literal de textos cortos con una estructura sencilla, establece la pertinencia entre la tipología de texto y el

**El 46.7 % de los estudiantes de 3er grado tienden a situarse en niveles insuficiente y mínimo en las pruebas Saber de Lenguaje.**

propósito comunicativo, y extrae información explícita para dar cuenta de temas, hechos y aspectos relacionados con los personajes. Mientras que el 32.25 % se ubica en el nivel mínimo que implica que al enfrentarse a textos continuos cortos y de estructura sencilla puede establecer relaciones temporales entre eventos narrados por el texto, recuperar y localizar información literal, relacionar personajes y acciones para dar cuenta de una situación determinada, identificar la intención comunicativa, hacer uso de mayúsculas en nombres propios e incorporar conjunciones en la organización textual.

Figura 23.  
Resultados grado Tercero ETC Oficial - Lenguaje



**Nota.** Niveles de desempeño en Lenguaje tercer grado, colegios distritales. Fuente: (Icfes 2012 a 2017).

Por otro lado, el 53.5 % restante de estudiantes alcanzan los desempeños satisfactorio y avanzado, ya que pueden identificar la estructura e intención comunicativa y recuperar información explícita e implícita de los textos, así como, identificar elementos de concordancia y cohesión textual, incorporar elementos sintácticos como signos de puntuación, la corrección lexical, el abordaje de la planeación del escrito y escoger el registro adecuado, un mensaje, un destinatario y propósito comunicativo. También, se evidencia un acercamiento a los textos mixtos y discontinuos y la facilidad para establecer el tema global del texto.

A este análisis se puede sumar la detección de necesidades en el saber disciplinar, pedagógico y didáctico, realizada durante la actualización y formación de docentes que se llevó a cabo durante el año 2016, a través del Convenio 3885 entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad de los Andes. En el taller diagnóstico, denominado ¿Qué hacemos? ¿Qué sabemos hacer? ¿Qué nos gustaría aprender?, 43 docentes de 15 instituciones educativas oficiales participaron en diversos ejercicios de reflexión, planeación, revisión y uso de diferentes materiales de lectura, también, en el diligenciamiento de una encuesta. De este modo, se logró establecer que las principales fortalezas de los docentes se encuentran en el saber didácti-

co, pues lideran numerosas acciones para desarrollar las habilidades de lectura, escritura y oralidad de sus estudiantes y favorecer el gusto por leer. Sin embargo, en el aspecto conceptual hay una desactualización general en temas como la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros ciclos, alcances o retos en el desarrollo de la consciencia fonológica, comprensión de diferentes tipologías textuales y desarrollo de procesos de escritura académica y lectura crítica. Otras necesidades detectadas fueron:

- Los docentes deben retomar los resultados de las evaluaciones internas y externas para plantear acciones que permitan mejorar los desempeños de sus estudiantes.
- La planeación también debe contemplar unos elementos mínimos, pero con un carácter flexible. En este sentido, un requerimiento mínimo es la articulación de sus propuestas con los referentes curriculares nacionales, pues las situaciones didácticas que esbozan no atienden al marco legal del país: Estándares Básicos de Competencia Lenguaje (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), y/o Mallas de Aprendizaje Lenguaje (2017).

➤ Las planeaciones deben contar con un diseño dentro de una configuración didáctica, pues los docentes no tienen claras las implicaciones de cada forma de organización didáctica. Este tema es necesario abordarlo en las formaciones pues permite comprender el alcance de cada una, la manera de potenciar aprendizajes y los procesos con relación al área de Lenguaje.

➤ Otro aspecto en el que debe estar enfocada la formación de los docentes es en la evaluación diagnóstica y la definición de objetivos de aprendizaje para concentrar los esfuerzos en la construcción de actividades, al mismo tiempo, se debe enfatizar en el desarrollo de procesos sistemáticos y explícitos de la lectura, escritura y oralidad.

➤ Finalmente, los docentes plantearon que el Plan Distrital de Lectura y Escritura vigente debe contemplar, en sus procesos de formación, dos temas relevantes: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros ciclos, y la conciencia fonológica, especialmente conocer qué es y cómo se desarrolla, pues la mayoría manifiesta que no cuenta con los conocimientos ni con las estrategias adecuadas para aportar a la adquisición del código escrito de sus estudiantes.

Otras temáticas sugeridas se centran en abordar didáctica y conceptualmente diversas tipologías textuales, escritura multimodal, lectura crítica, detección y manejo de necesidades educativas especiales (NEE) o dificultades en el aprendizaje relacionadas con el área de lenguaje, procesos metacognitivos vinculados con las habilidades comunicativas, novedades conceptuales sobre lectura y escritura, investigación escolar, oralidad, y cómo interpretar las pruebas Saber para el diseño de situaciones de aprendizaje.

Al finalizar este proceso de diagnóstico y de caracterización de los colegios, se definió como meta, en el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”, disminuir el porcentaje de estudiantes de IED en nivel insuficiente en

la prueba Saber Lenguaje grado 3, llegando a 9 %. En este sentido, el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura busca disminuir de 45 % a 35 % la cantidad de estudiantes con niveles insuficiente y mínimo. Por otro lado, para el plan de gobierno “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI” la meta está dirigida a fortalecer, en 240 colegios, los ambientes de aprendizaje para responder a los cambios sociales, culturales y económicos del siglo XXI e implementar en 170 colegios un modelo sostenible de innovación educativa, en los que se encuentran los colegios focalizados.

También, durante el año 2017, se definieron los actores y acciones de trabajo con cada uno de los participantes en el proceso. El alcance del programa abarca a rectores, directivos, docentes y estudiantes, ver Figura 24.

**Figura 24.**  
*Actores y alcances del acompañamiento.*

<b>Rector</b>	Participa en encuentros de sensibilización con expertos nacionales e internacionales para fortalecer su rol como líder pedagógico del PFLE. Su tarea es conocer a los niños con bajo logro, diseñar estrategias que permitan la recuperación de aprendizajes, dinamizar y supervisar los avances y actividades que promuevan el progreso de todos los estudiantes.
<b>Directivos</b>	Participa en los encuentros de actualización y apoya las acciones para que la implementación se cumpla dentro de lo establecido. Además, organiza el equipo de docentes para favorecer la planeación de ciclo, la evaluación formativa, la revisión de los documentos institucionales, PMI y PEI, para introducir cambios que favorezcan el desarrollo de habilidades en lectura y escritura.
<b>Docentes</b>	Participan de una comunidad de aprendizaje y buenas prácticas que se incorporan en los encuentros de actualización profesional y sistematización de experiencias. Reciben acompañamiento en el aula para que puedan mejorar sus prácticas y se dotan las aulas con libros de texto y materiales de enseñanza explícita que favorecen el desarrollo de estrategias pedagógicas eficaces.
<b>Directivos</b>	Al promover una transformación en las prácticas de aula, se posibilita que los niños de los grados primero y tercero mejoren los aprendizajes y desempeños alrededor de la lectura, la escritura y accedan a la cultura escrita.

### 5.3.2. Planeación y preparación institucional.

Luego de terminar la fase técnica de identificación y caracterización, se da lugar a la planeación y preparación institucional. Esta etapa es importante no solo para establecer los cursos de acción que permitan desarrollar el PFLE, sino también para integrar a la comunidad educativa local y preparar los recursos humanos y de infraestructura necesarios. Durante estos años de ejecución se ha contado con aliados que han posibilitado la asesoría técnica y la ejecución del programa, como lo son: las consultoras que lideraron la implementación del PIP en Minas Gerais, el CERLALC y el BID.

En el caso de los operadores y aliados, la SED se ha

apoyado en ellos para adelantar la implementación y acompañamiento, liderado por un equipo territorial con un perfil en formación de docentes y trabajo en aula, apoyan permanentemente a los docentes y rectores en materia pedagógica. Esto abarca procesos de contratación y diálogo con el aliado para que comprendan y se enriquezca el enfoque conceptual y metodológico del programa. Dichos profesionales se deben articular con otras estrategias de la SED y las direcciones locales.

A su vez, la preparación institucional exige garantizar los recursos pedagógicos en las cantidades y cualidades necesarias para que se implementen las acciones del PFLE. De manera que, las dotaciones escolares, preparadas con altos estándares de calidad y entregadas oportunamente a las instituciones, no solo garantizan la implementación del

programa, sino que generan confianza y certidumbre en las comunidades educativas. En este alistamiento también se encuentra la asignación presupuestal para los encuentros de formación presenciales y virtuales.

Del lado de las comunidades educativas, rectores y docentes son fundamentales en esta etapa de alistamiento institucional, pues es necesario que los primeros se conviertan en líderes pedagógicos en sus colegios, capaces de gestionar e impulsar cambios y transformaciones en lo local; los segundos, por ser los principales ejecutores de los planes de fortalecimiento.

### 5.3.4 Implementación: las fases del PFLE

La implementación busca lograr que, prioritariamente, a partir de la transformación de las prácticas de aula los niños y las niñas aprendan a leer y escribir en los tiempos adecuados, pues son habilidades necesarias para desarrollar procesos de aprendizaje efectivos a lo largo de la vida. Para ello, se deben hacer una serie de actividades que en su conjunto son factores clave para su desarrollo.

En primer lugar, se realiza una presentación a los rectores sobre las acciones que se desarrollarán y que requieren de una serie de compromisos institucionales como abrir espacios de socialización y planeación con los docentes, favorecer la participación de estos en los eventos de formación y hacer seguimiento y supervisión al cumplimiento del cronograma. Luego, se da paso a un diálogo con los docentes para que perciban el programa como un apoyo y se creen sinergias que permitan adelantar

acciones en pro de los aprendizajes de los estudiantes.

En segundo lugar, se deben diagnosticar las competencias en lectoescritura de los estudiantes de 1er y 3er grado. Esta actividad es fundamental, ya que permite conocer el estado actual de los estudiantes en competencias (incidencia), sirve para identificar qué tan lejos se encuentran de los estándares (brecha) y para preparar las mejores acciones orientadas al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes. El éxito de esta actividad depende de la existencia de una prueba que evalúe las habilidades precursoras y fundantes de la lectura y la escritura, el cual es aportado por los responsables de la SED y aplicado inicialmente por los facilitadores, pero cuya responsabilidad debe ir delegándose a los docentes.

En tercer lugar, y a lo largo de la intervención se ofertan espacios, virtuales y presenciales, de formación y actualización profesional que permiten abordar investigaciones basadas en la evidencia científica y que apelan a los aportes

de la neurociencia a la enseñanza del lenguaje.

Posteriormente, se establecen las metas institucionales, las actividades, los tiempos y responsables en un documento denominado Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura Institucional (PFLEI), este documento puede articularse con el PMI y el PEI de los primeros grados. Luego, se inicia el acompañamiento en aula por parte del equipo

territorial o de facilitadores. Dicho acompañamiento tiene cuatro características: 1) Soporte pedagógico al docente en el aula para la implementación de la enseñanza explícita, sistemática y directa de habilidades como la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez, el vocabulario, la comprensión, la caligrafía, la ortografía y los proce-

**Rectores y docentes son fundamentales en esta etapa de alistamiento institucional, pues es necesario que los primeros se conviertan en líderes pedagógicos en sus colegios, capaces de gestionar e impulsar cambios y transformaciones en lo local; los segundos, por ser los principales ejecutores de los planes de fortalecimiento.**

2) Formación y actualización en temas conceptuales, didácticos y pedagógicos de la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. 3) Promoción del uso de materiales didácticos y recursos análogos y digitales que favorezcan el desarrollo de habilidades. 4) Movilización del círculo virtuoso que dinamiza la planeación de acciones intencionadas para favorecer el desarrollo de habilidades y competencias.

Después de realizar lo anterior, se continúa con la evaluación, es decir, se reconoce cómo están los estudiantes y qué han aprendido; a continuación se lleva a cabo la intervención, esta con el fin de atender de forma diferenciada las necesidades de los estudiantes; y por último, se hace la verificación, orientada a constatar que todos los estudiantes hayan aprendido para recomenzar todo el circuito.

Por consiguiente, la implementación considera un espacio de intercambio de buenas prácticas a partir de la sistematización y socialización de experiencias con el ánimo de establecer una comunidad de docentes que intercambian actividades y planteamientos didácticos eficaces. Por último, la implementación se cierra con la aplicación de una prueba de salida y una reunión en la que todos los actores realizan un balance de los aprendizajes alcanzados por los niños, los maestros y la institución, y se revisan los ajustes o compromisos que se deben asumir para disminuir las brechas entre estudiantes.

En este sentido, la centralidad de las acciones está en el estudiante; él y sus aprendizajes son los protagonistas. Por

esto, todos los esfuerzos de los diferentes actores buscan favorecer el desarrollo pleno de sus competencias, actitudes y valores; de ahí que, el énfasis debe realizarse sobre los aprendizajes no consolidados, es decir, en todas aquellas habilidades que el estudiante para su edad y grado no ha logrado alcanzar, ya sea porque se encuentra en un nivel introductorio o en proceso de consolidación.

A esta premisa se suman cinco líneas estratégicas que orientan la implementación del programa en los colegios focalizados y se traducen en acciones que se explican a continuación:

#### **Gestión pedagógica:**

El rector es un líder en la transformación e innovación educativa. Para que el PFLE tenga éxito en el colegio se requiere de un rector con una visión integral, que plantee objetivos comunes y motive a su equipo de docentes para que la prioridad sean los estudiantes y se les garanticen sus derechos de aprendizaje. Es esencial que el rector conozca y comunique los resultados de las pruebas Saber; lidere la formulación

del PFLEI con metas claras y alcanzables, dinamice su ejecución y favorezca las planeaciones de ciclo en la institución, abra espacios de formación para los docentes y permita su participación en eventos de actualización, lidere la transformación de las prácticas de aula y esté en constante comunicación con los facilitadores para conocer avances, buscar alternativas a las dificultades y orientar las acciones encaminadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por último, su rol y acciones administrativas deben ponerse al servicio de los desarrollos pedagógicos de la institución.

**La centralidad de las acciones está en el estudiante; él y sus aprendizajes son los protagonistas. Por esto, todos los esfuerzos de los diferentes actores buscan favorecer el desarrollo pleno de sus competencias, actitudes y valores; de ahí que, el énfasis debe realizarse sobre los aprendizajes no consolidados, es decir, en todas aquellas habilidades que el estudiante para su edad y grado no ha logrado alcanzar, ya sea porque se encuentra en un nivel introductorio o en proceso de consolidación.**

**Evaluación<sup>6</sup>:** La evaluación es una herramienta pedagógica que permite mejorar la calidad de la educación. Black y William (2006) la consideran como actividades que tanto estudiantes como docentes desarrollan, orientadas a obtener información para alterar la enseñanza y el aprendizaje. Según estas definiciones, la evaluación incluye la observación que hace el docente de su aula, las discusiones de clase y el análisis de las tareas y evaluaciones que los estudiantes entregan.

Para estos autores, la evaluación pasa a ser formativa cuando la información recogida en ella, por parte del maestro, se usa para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los alumnos. Cuando los docentes saben en qué están progresando sus estudiantes, o en qué aspectos tiene dificultades, pueden usar esta información para hacer ajustes a su práctica, como retomar temas que ya se habían visto en clase y presentarlos de una manera diferente, incluir más oportunidades para la práctica o, en algunos casos, replantear los instrumentos de la evaluación; todo esto con el fin de mejorar el desempeño de los estudiantes. Es así que, con la evaluación el maestro puede comprender cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje y enseñanza en el área y

**La evaluación pasa a ser formativa cuando la información recogida en ella, por parte del maestro, se usa para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los alumnos.**

en el ciclo, y cuáles son los enfoques, las estrategias y su pertinencia en el contexto.

En esta medida, el docente debe registrar constantemente el desempeño de sus estudiantes no solo de manera cuantitativa, sino que debe fijarse en las particularidades del proceso de cada uno para tomar decisiones que apoyen el aprendizaje de este, a partir de su propio proceso. La evaluación se puede aplicar en tres momentos diferentes (entrada, monitoreo y final) y, en esa medida, aporta información sobre el estudiante que puede ser utilizada con diferentes propósitos.

El Plan utiliza la evaluación externa de la siguiente manera:

**La evaluación externa:** Los resultados de las pruebas Saber y Pisa, entre otras, permiten que conozcamos los desempeños de los estudiantes y las competencias no consolidadas para tomar decisiones pedagógicas que favorecen el aprendizaje de todos ellos. También, el programa aplica, desde el año 2017, una prueba sin carácter estandarizado ni censal que permite evaluar las habilidades precursoras y fundantes de la lectura y la escritura.

**Figura 20.**  
*Ruta de implementación del PFLE*

Prueba grado 1º	Prueba grado 3º
1. <b>Fluidez de la lectura:</b> Cuántas palabras y pseudopalabras leen en un minuto.	1. <b>Fluidez de la lectura:</b> Cuántas palabras leen en un minuto.

<sup>6</sup> Algunas ideas son extraídas del documento "Propuesta conceptual y operativa de una estrategia de formación a docentes para el mejoramiento de la lectoescritura en Bogotá. Convenio 3885 Universidad de los Andes-SED".

2. **Comprensión oral de la lectura:** Lectura en voz alta de un adulto y la formulación de tres preguntas (literal, inferencial y crítico).

3. Dictado de palabras y pseudopalabras (6)

4. Dictados de dos oraciones

5. **Escritura de una oración:** Escribe la oración a partir de la palabra cometa.

2. **Comprensión escrita de la lectura:** Elige la opción correcta de tres preguntas (literal, inferencial y crítico).

3. Dictado de palabras y pseudopalabras (6)

4. Dictados de dos oraciones

5. **Escritura de un texto:** Escribe texto narrativo corto, en el que el protagonista es un perro.

El programa comparte a los colegios los insumos para la aplicación como son:

- Instructivo de aplicación docente
- Prueba para el estudiante
- Rúbrica de valoración de los aprendizajes
- Mapa de resultados

**La evaluación diagnóstica interna** está conformada por pruebas sencillas lideradas por el docente, se utiliza para recoger información complementaria a la proporcionada por las pruebas censales o implementadas por la SED; su importancia radica en que le ofrece un panorama al docente sobre los aprendizajes de sus estudiantes, a partir de lo que deberían saber y lo que se quiere que aprendan.

➤ **La intervención pedagógica** es el eje principal del programa y presenta varias acciones que se describen a continuación:

- **Formulación e implementación del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura Institucional:** El PFLEI es un documento orientador que tiene el objetivo de generar un modelo sostenible de innovación educativa que permita la realización de

acciones con las que se espera generar transformaciones en los ambientes de aprendizaje, la gestión escolar y los servicios de las IED.

Este modelo se alcanza a través de la planeación, ejecución de acciones innovadoras en torno a la lectura y la escritura y las reflexiones hechas a partir de las prácticas de aula, con lo que se espera generar transformaciones reflejadas, principalmente, en los resultados de aprendizajes de los niños y las niñas en los primeros años escolares.

Por otro lado, este documento presenta el análisis de las pruebas estandarizadas, la evaluación diagnóstica que realiza el PFLE y los ejercicios de aula y observación participante por parte de los docentes. A partir del estado de los aprendizajes, las competencias consolidadas y las no consolidadas se define un equipo institucional que diseña y determina los objetivos, las metas, las rutinas, las actividades, los tiempos y los responsables.

- **Acompañamiento en aula:** El PFLE dispone de profesionales en el área de lenguaje que visitan los colegios para establecer una relación de colegaje con los docentes y directivos, con el fin de que se puedan movilizar estrategias de planeación colaborativa e intercambio de experiencias exitosas.

Es así que, lejos está la idea de supervisión, por el contrario, el objetivo de su presencia en el aula es favorecer el diálogo y la modelación de acciones eficaces para el aprendizaje.

La razón de ser de este acompañamiento es la reflexión del maestro frente a sus prácticas del aula, abrir espacios donde pueda autoevaluar y reformular su plan de estudios y las estrategias implementadas a partir del conocimiento de los aprendizajes alcanzados y los no consolidados por los estudiantes, dándose la oportunidad de conocer a fondo su grupo a través de la evaluación (pruebas internas diagnósticas, de monitoreo y finales), considerar las fortalezas y debilidades de manera individual para llevar a cabo una atención diferenciada y con diferentes andamiajes: modelación, trabajo en pequeños grupos e independiente. Los profesionales que visitan los colegios llevan al aula estrategias innovadoras, materiales diseñados por el programa siguiendo la enseñanza explícita y sistemática del código, recursos virtuales y libros de texto que buscan apoyar la labor de docente en el aula y alcanzar, de esta manera, resultados exitosos. Es una tarea diaria, un reto y un compromiso que facilitadores y docentes focalizados han adquirido en pro de ser garantes de una educación de calidad, inclusiva y responsable.

Es importante mencionar que, uno de los resultados del acompañamiento es la movilización de

**La razón de ser de este acompañamiento es la reflexión del maestro frente a sus prácticas del aula, abrir espacios donde pueda autoevaluar y reformular su plan de estudios y las estrategias implementadas a partir del conocimiento de los aprendizajes alcanzados y los no consolidados por los estudiantes**

los docentes para comprender la importancia de evaluar, intervenir con rutinas que trabajen de forma paralela las habilidades fundantes de la lectura y la escritura, hacer seguimiento y volver a evaluar. Algunas rutinas compartidas con los colegios se encuentran en los anexos.

### ➤ **La formación y actualización profesional de directivos y docentes en la enseñanza y**

#### **aprendizaje de código escrito:**

Se establecen diferentes espacios de reflexión pedagógica, conceptual y didáctica que permiten confrontar las creencias de los maestros sobre las estrategias, métodos y actividades más eficaces para la enseñanza de la lectura y escritura inicial. También, se retoman los aportes de la neurociencia para

conocer cómo aprende a leer el cerebro, qué transformaciones se dan en la estructura cerebral, las prácticas pedagógicas que más favorecen el desarrollo de habilidades precursoras y fundantes, la participación en la cultura escrita, y la adquisición y la automatización del sistema alfabético de escritura, es decir, que se dé lugar a la "educación basada sobre la evidencia" (Dehaene, 2015, p. 14). Ello implica que esos avances lleguen a los docentes y directivos, que se involucre a todo el equipo y que las aulas se conviertan en espacios alfabetizadores. En esta acción se incluye:

- Un curso virtual que contiene 5 módulos y cuyo objetivo es compartir, a los equipos peda-

gógicos de las instituciones educativas distritales, las herramientas necesarias para la enseñanza de la lectura y escritura inicial, para lograr que todos los niños y todas las niñas aprendan a leer y a escribir en la escuela. El curso virtual está conformado por cinco módulos, divididos en tres lecciones cada uno.

➤ **Módulo No. 1:** Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE)

- Lección No. 1: Evaluación Formativa.
- Lección No. 2: Formulación e implementación del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura Institucional (PFLEI).
- Lección No. 3: Intervención Pedagógica.

➤ **Módulo No. 2: Escritura**

- Lección No. 1: Concepciones y modelos del proceso de escritura.
- Lección No. 2: Habilidades fundamentales en el aprendizaje de la escritura.
- Lección No. 3: La escritura de oraciones y textos.

➤ **Módulo No. 3: Lectura**

- Lección No. 1: Lengua oral y lengua escrita
- Lección No. 2: Decodificación
- Lección No. 3: Comprensión de lectura

➤ **Módulo No. 4:** Orientaciones para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en el aula

- Lección No. 1: Orientaciones para la enseñanza de la LECTURA en el aula.
- Lección No. 2: Orientaciones para la enseñanza de la ESCRITURA en el aula.
- Lección No. 3: Intervención temprana e intensiva en el aula.

➤ **Módulo No. 5: Evaluación**

- Lección No. 1: ¿Para qué y cómo evaluar?
- Lección No. 2: Matrices y validez de contenido
- Lección No. 3: Rúbricas y confiabilidad

➤ Encuentros intensivos, presenciales y virtuales, con una duración de dos o tres días, con expertos internacionales y nacionales.

➤ Conversatorios o charlas virtuales, de una hora y media de duración, con expertos nacionales e internacionales.

➤ Para construir una comunidad de maestros orientada a las buenas prácticas se comparte un boletín con información de interés, investigaciones en el área, recomendaciones didácticas y materiales sugeridos para ampliar y extender los espacios de formación.

➤ **Sistematización de experiencias y buenas prácticas:** como parte de la propuesta del programa se espera registrar y presentar aquellas experiencias que deben ser resaltadas por ser innovadoras en torno a la lectura y escritura y como resultado de la formulación del PFLEI.

### **Materiales y recursos educativos<sup>7</sup>**

Finalmente, el programa entrega y fomenta el uso de materiales pedagógicos como libros de texto y secuencias didácticas que apoyan los procesos de aula y facilitan el cumplimiento de las metas de aprendizaje. Para este Plan, la formación de los docentes y el acompañamiento a las prácticas de aula es igual de relevante a la dotación de textos y materiales pedagógicos, pues el mejoramiento de los desempeños se da en el uso cotidiano de recursos de

---

<sup>7</sup> Los materiales pueden encontrarse en la página del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura: <https://acortar.link/we1K64>

calidad y orientados al desarrollo de habilidades fundantes de la lectura y la escritura, además, que proponen diversos andamiajes de la enseñanza explícita: modelación, trabajo en pequeños grupos, ejercicios independientes y realimentación inmediata.

Los materiales propios del Plan y eje fundamental de la intervención son:

**Tabla 7.**  
**Materiales Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura grado 1º y 3º**

Guías grado 1º	Guías de remediación
<p>Consiste en 33 secuencias didácticas que tienen en cuenta la progresión de la enseñanza de la fonemática propuesta por Stanislas Dehaene (2015) en su libro <i>Aprender a leer: De Las Ciencias Cognitivas Al Aula</i>, este material busca fortalecer el ejercicio pedagógico de los docentes en los grados primero, segundo y tercero con estudiantes que se encuentran en una etapa de adquisición inicial de la lectura y la escritura o que requieren de apoyo e intervención en su proceso de alfabetización e interiorización del código escrito. Contiene:</p>	<p>El PFLE cuenta con 16 secuencias didácticas que buscan llevar a cabo un proceso de remediación, es decir, fortalecer el ejercicio pedagógico de los docentes en el grado 3º, con estudiantes que se encuentran en una etapa previa o inicial a la lectura y la escritura que requieren apoyo e intervención en su proceso de alfabetización e interiorización del código escrito. Contiene:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 66 guías (33 guías para el docente - 33 guías para el estudiante)</li> <li>➤ 3 evaluaciones (inicial - monitoreo - final)</li> <li>➤ Guía para el docente y el estudiante</li> <li>➤ Manual de instrucciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 32 guías (16 guías para el docente - 16 guías para el estudiante)</li> <li>➤ 3 evaluaciones (inicial - monitoreo - final)</li> <li>➤ Guía para el docente como para el estudiante</li> <li>➤ Manual de instrucciones</li> </ul>

Tabla 8.  
Materiales complementarios para los docentes

Guías para el docentes y padres de familia DBA	Guías de fomento de lectura en clave de comprensión	Recomendaciones didácticas para garantizar la consolidación de los aprendizajes en lectura y escritura
<p>40 recursos educativos digitales, 8 por cada curso (de 1º a 5º), recomendados en lectura y escritura, que permitirán un proceso de acompañamiento en familia a través de diferentes <i>típs</i>, ejercicios y actividades sencillas.</p> <p>El objetivo de las guías DBA es apoyar los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de niños y niñas que estén cursando básica primaria. Su estructura consta de las siguientes partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Objetivo</li> <li>&gt; Prepárate en familia</li> <li>&gt; Comprende</li> <li>&gt; Explora</li> <li>&gt; Practica</li> <li>&gt; Evalúate</li> <li>&gt; Envía tu evidencia.</li> </ul>	<p>Corresponde a 5 guías para fomento de la lectura en clave de comprensión (uno por cada grado, de 1º a 5º). Su objetivo es, como lo indica su título, motivar e incentivar, dentro de las aulas, el placer por la lectura, pero con una meta final: la comprensión. Además, es una herramienta de apoyo para el maestro y una guía para lograr esta tarea.</p>	<p>Es un documento que presenta algunas alternativas en el aula para trabajar con los niños y niñas la adquisición de la lectura y la escritura, desde una mirada que recoge los descubrimientos de la investigación. Sugiere actividades y muestra ejemplos de cómo se pueden desarrollar en el aula de clase.</p> <p>Este documento aborda las cinco habilidades propuestas desde el PFLE (conciencia fonológica, principio alfabético, vocabulario, fluidez y comprensión) porque, desde este Plan, se considera que al desarrollarlas de manera activa, sistemática, explícita y con apoyo, se logrará un aprendizaje más efectivo porque estará acorde con las necesidades de cada niño.</p>

## 6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS



Este documento busca socializar con la comunidad educativa los antecedentes, la postura conceptual y metodológica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura, los autores y las estrategias que, tanto docentes como agentes educativos, pueden atender para favorecer los aprendizajes de los estudiantes y garantizar el derecho cultural y democrático a leer y escribir que tienen los niños y jóvenes de la ciudad.

En el contexto internacional, varias experiencias han coincidido en concluir que actualmente existe una crisis

en el aprendizaje, en la que se amplían las desigualdades sociales, además, se han acentuado con la pandemia; por lo anterior, es urgente implementar reformas educativas transformadoras. En el contexto nacional, se resalta el impacto de iniciativas locales y departamentales que contribuyen al disfrute de la lectura de todos los ciudadanos, a la creación de bibliotecas y entornos que motivan la lectura y al cierre de las brechas de inequidad que se generan al postergar la enseñanza de las habilidades fundamentales para la construcción del conocimiento.

Es así que, el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura busca dinamizar una propuesta educativa exitosa con el estudiante, como centro de las acciones, y la atención puesta en los aprendizajes concretos que deben alcanzar grado a grado, al tiempo que se acompañan las prácticas de aula para que pueda haber transformaciones reales, con estrategias y técnicas didácticas concretas. La implementación de esta estrategia de intervención es una apuesta por un verdadero cambio metodológico en la enseñanza de la lectura y la escritura, a partir de un desarrollo articulado y sistemático de la cultura escrita y del aprendizaje de las especificidades del lenguaje, el énfasis en los componentes esenciales para la literacidad inicial efectiva y garantizar la formación de lectores competentes y autónomos. Es también, la construcción conjunta de una escuela efectiva conformada por docentes con alta formación disciplinar y profesional. Con la evaluación, como punto de partida y la intervención pedagógica basada en referentes claros como los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) y las Mallas de Aprendizaje del MEN (2017), se podrá hacer medición de impacto.

La sostenibilidad del PFLE en los colegios depende de la institucionalización del programa por medio de una transformación de la gestión pedagógica con base en la evidencia y en los apoyos en el aula que se brindan a través de las formas de acompañamiento. La regularización y uso extensivo de estas prácticas inicia con el establecimiento de objetivos claros y alcanzables, hitos, tiempos, responsables y medios de verificación, los cuales progresivamente se interiorizan y empiezan a formar parte de la cotidianidad de las instituciones educativas.

**existe una crisis en el aprendizaje, en la que se amplían las desigualdades sociales, además, se han acentuado con la pandemia; por lo anterior, es urgente implementar reformas educativas transformadoras.**

Se espera que las intervenciones venideras apliquen una metodología de cebolla, es decir, que se establezcan niveles de acompañamiento; por ejemplo, en una primera línea se encuentran los colegios altamente comprometidos y que presenten bajo logro donde se concentren e intensifiquen las acciones de acompañamiento y se deje capacidad instalada. Este ejercicio puede hacer posible que el colegio salga de la focalización e ingresen a este modelo otros colegios que requieren atención prioritaria. Los colegios organizados en otras líneas pueden recibir algunas acciones de formación, acceso a materiales que permitan dosificar los recursos educativos y garantizar mayores avances y sostenibilidad del programa. De esta manera, se pueden focalizar colegios que presenten desempeños preocupantes en las pruebas estandarizadas, pero, de igual forma, sumar el interés y el compromiso de los mismos por transformar sus prácticas educativas y fomentar, a través de ejercicios innovadores, el derecho inalienable de participar de la cultura escrita.

Otra perspectiva a considerar, es que los programas de intervención de este tipo deben clarificar cuál es el objetivo y el alcance del programa, pues está demostrado que intentar atender numerosos frentes puede hacer que los esfuerzos se dispersen y no se logren los resultados de aprendizaje esperados. Es necesario constatar la relación entre el enfoque pedagógico y didáctico con el objetivo, la meta y las acciones adelantadas, pues la sencillez de algunas propuestas en Latinoamérica demuestran que, a veces, en el afán de aumentar la calidad educativa los recursos se disipan, y así, es más complejo realizar seguimiento a los avances y corroborar que las apuestas están cumpliendo con el fin último: atravesar y explorar, junto a los maestros, los caminos de la alfabetización.

## 7. Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito (2015). Reorganización curricular por ciclos: referentes conceptuales y metodológicos. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). Plan Distrital de Lectura y Escritura "Leer es Volar". Bogotá: Alcaldía Mayor. Recuperado de: [www.leeresvolar.gov.co](http://www.leeresvolar.gov.co).
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito (2017). Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Hacia una ciudad educadora. [http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan\\_sectorial\\_2016-2020-.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf).
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito (2017). Nota técnica Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020. <https://www.redacademica.edu.co/catalogo/nota-tcnica-del-plan-de-fortalecimiento-de-la-lectoescritura-2017-2020>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2021). Leer para la vida. Plan de Lectura, Escritura y Oralidad.
- Alegría, J. & Carrillo, M. (2014). La escritura de palabras en castellano: un análisis comparativo. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 35:3, 476-501. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4923901>
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Panorama general. Washington: Banco Mundial.
- Barber, M. y Mourshed, M. (septiembre de 2007). How the world's best-performing school systems come out on top. <http://McKinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-systems-come-out-on-top/>.
- Barber, M. Chijioke, Ch. y Mourshed, M. (noviembre de 2010). How the world's most improved school systems keep getting better. <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>.
- Barrientos, P. (2017). Estudio evolutivo de las habilidades de transcripción y su rol en la producción textual: un estudio longitudinal con medidas grafonómicas. [Tesis doctoral]. Universidad de la Laguna]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137861>.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Brown, J., Collings, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18(1), 32-42.

- Calero, A. (2014) *Fluidez Lectora y Evaluación. Formativa*. Enero de 2014. ISSN: 2340-8685
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Abril 2011, Vol.11, N°1, pp. 79-94 79 ISSN: 0124-1265
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dentatips. (2018). Lengua Blanca. Causas y tratamientos. [Infografía]. <https://www.odontologos.mx/pacientes/infografias/62/lengua-blanca-causas-y-tratamientos>
- Donatt Dental. (2018, 27 de diciembre). La lengua cómo y por qué limpiarla. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4wrVgblUeI0>
- Duque, M. y Cardona, L. H. (2013). *Desarrollo profesional situado de docentes y directivos docentes*. Bogotá:
- Dwyer, L. (2011). Developing better teachers by training them like. Medical school residents. Recuperado de: <https://www.good.is/articles/developing-better-teachers-by-training-them-like-medical-school-residents>.
- Furman, M., de Podestá, M. E. y Mussini, M. (2015). Contextos institucionales y mejora escolar en ciencias naturales. Un análisis del programa "Escuelas del Bicentenario". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Gil Rodríguez, V. (2017). Medidas basadas en el currículo: un estudio en escritura en hispanohablantes e hispanohablantes que aprenden inglés como segunda lengua. Universidad de la Laguna. Recuperado en: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7201>
- González, M. y Rodríguez, S. (2017-2018). Mejora de la caligrafía en un Programa Integral de Altas Capacidades. Sección de psicología y Logopedia. Universidad de La Laguna, Islas Canarias. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/8826/Mejora%20de%20la%20caligrafia%20en%20un%20Programa%20Integral%20para%20Altas%20Capacidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez Fresneda, R. & y Díez Mediavilla, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Sociedad Española de Pedagogía. Bordón Revista de Pedagogía*, 4(67), 43-59.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Nueva York: Routledge.
- Hattie, J. y Yates, G. (2014). *Visible learning for teachers and the science of how we learn*. Londres: Routledge. Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hirsch, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo hallazgos científicos sobre el

bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión Estudios Públicos, 108 (primavera 2007).

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016). *Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*. Bogotá: ICFES

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017). *Colombia en PISA 2015: Informe de Resultados Bogotá*. Bogotá: ICFES

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017). *Saber 3°. Guía de orientación 2017*.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+3+2017.pdf/88661c7d-f31a-b31c-afca-8e38532d7e4f>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Informe resultados nacionales Saber 3°, 5° y 9° 2012 – 2017*.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1627438/Resultado%20nacionales%20saber%20359%20-%202012%20al%202017%20-%202018.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018). *Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°*. Recuperado de:

<http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>

Jiménez, J. et al. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (Rtl) en la Comunidad Autónoma de Canarias. En: *Escritos de Psicología*, Vol. 4, nº 2, pp. 56-64 mayo.

Jiménez, J. Morales, C. & Rodríguez C. (2014) Subtipos disléxicos y procesos fonológicos y ortográficos en la escritura de palabras. Universidad de La Laguna (España). *European Journal of Education and Psychology* Vol. 7, Nº 1 (p. 5-16).

Johnson, C. (2006). Effective Professional Development and Change in Practice: *Barriers Science Teachers Encounter and Implications for Reform*. *School Science and Mathematics*, 106(3), 150-161.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Mallas de aprendizaje Lenguaje grado 1*.

[http://www.magisterio.com.co/sites/default/files/document/lenguaje-grado-1\\_0.pdf](http://www.magisterio.com.co/sites/default/files/document/lenguaje-grado-1_0.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (2017c) *Mallas de aprendizaje Lenguaje grado 3*.

<http://www.magisterio.com.co/sites/default/files/document/lenguaje-grado->

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2017). *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*. New York: PNUD

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo & Secretaría de Educación de Bogotá (2016). *Producto 1: Documento de diseño de estrategias de fortalecimiento curricular y pedagógico en las instituciones educativas Plan de Lectura y Escritura*. Bogotá: PNUD

Putman, R., y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Research*, 29 (1), 4-15.

Rosemberg, C. y Borzone, A. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Editorial Red de Apoyo Escolar. [https://www.researchgate.net/publication/316844408\\_Ninos\\_y\\_maestros\\_por\\_el\\_camino\\_de\\_la\\_alfabetizacion](https://www.researchgate.net/publication/316844408_Ninos_y_maestros_por_el_camino_de_la_alfabetizacion).

Sánchez Mora, M., Farr, J. (ilus.). *¿Para qué usas la lengua?* (2007). Fondo de Cultura Económica

Sole, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó

Stigler, J. y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in classroom*. Nueva York: Free Press.

Trabalenguas para niños. El huevo de chocolate <https://cutt.ly/ahc7FTQ>

Unesco. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2016). *Informe de resultados TER- CE. Factores asociados*. Santiago de Chile: Unesco

Unesco. (2020). Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Colombia. Documento Nacional de resultados. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLE <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373960> CE).

Universidad de los Andes & Secretaría de Educación de Bogotá (2016). *Propuesta conceptual y operativa de una estrategia de formación a docentes para el mejoramiento de la lectoescritura en Bogotá*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (2003). *Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Acompanhando e Avaliando. Caderno 4*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (2003c). *Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Avaliação diagnostica Caderno 5*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

## 8. Apéndice A

### Actividad de lectura para niños de primer grado.

**Nombre de la actividad:** La lengua, un universo.

#### Objetivos:

- Participar activamente en las estrategias de comprensión de lectura.
- Dominar el procesamiento fonológico a través de un trabalenguas y ejercicios de aislar, omitir, segmentar y sintetizar fonemas.
- Producir textos orales que den cuenta de una intención comunicativa y del vocabulario nuevo.

#### Derechos Básicos de Aprendizaje a desarrollar:

- Recupera información explícita de lo que escucha y hace inferencias a partir de ella.
- Interpreta diversos tipos de textos a partir del lenguaje verbal y no verbal que estos contienen.
- Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.

**Grado:** Primero

**Método:** Mixto.

Se retoman aspectos de los métodos analíticos o globales que le dan un lugar preponderante al proceso de comprensión desde unidades completas de sentido, como el texto y la oración; y los más relevantes del método sintéti-

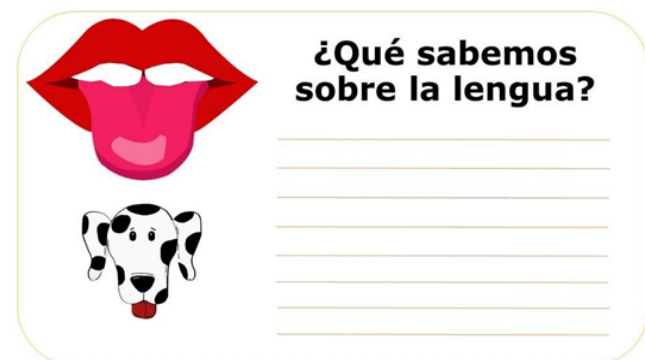
co, en el cual se logra un aprendizaje rápido de la lectura, se aumenta la autonomía del estudiante, pues siguiendo la ruta fonológica pueden leer cualquier tipo de palabras y pseudopalabras.

#### Momento 1: Activación de saberes previos.

Con el apoyo de un organizador gráfico (Figura A1), dibujado en el tablero o en una página de Word y proyectado a todo el grupo, el docente preguntará a los niños por su lengua: ¿dónde está ubicada?, ¿qué saben sobre esta?, ¿para qué sirve?, ¿cómo deben cuidarse?, ¿cómo es la lengua de algunos animales y para qué les sirve?, ¿cuáles alimentos prefieren (amargos, ácidos, agrios, salados o dulces)?

El maestro anotará las respuestas con palabras claves u oraciones cortas.

Figura A1.  
Organizador gráfico "Lo que sabemos"



## Momento 2: Lectura dialógica.

El docente leerá de manera pausada y con excelente entonación el libro *¿Para qué usas la lengua?*, de María del Carmen Sánchez Mora e ilustrado por Jonathan Farr, ver Figura A2.

**Antes de la leer:** muestra la carátula del libro, lee el título y nombra los autores. Luego, pregunta: ¿Qué vamos a encontrar en este libro?, ¿qué tema van a abordar?, ¿será un cuento o un texto que explique algo sobre la lengua?, ¿cuál será el objetivo del autor para escribir un libro sobre la lengua?, ¿qué objetivo tenemos a la hora de leer? Estos aspectos serán agregados al organizador (Figura A1).

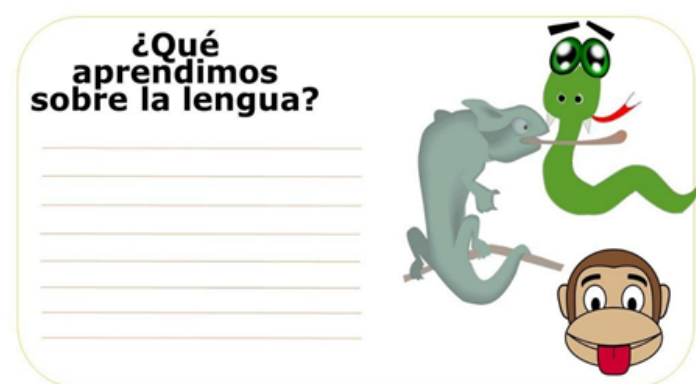
**Durante la lectura:** realiza las siguientes preguntas, ¿dónde se esconde la lengua?, ¿cómo es la lengua?, ¿saben cómo se les llama a los puntitos que hay dentro de la lengua y que sirven para reconocer los sabores?, al visitar al médico ¿este les ha hecho sacar la lengua?, ¿qué les ha dicho el médico cuando la ve? y ¿para qué le sirve la lengua a animales y humanos? También, les puede pedir que infieran el animal al que se refiere el libro a partir de lo que hace con la lengua y, con la descripción de las funciones, puede pedir a los estudiantes realizar el ejercicio de apareamiento entre especies que usan su lengua de forma similar.

**Después de leer:** el docente comprueba las hipótesis o predicciones hechas. Luego, le pide a los estudiantes que hagan un recuento de los aspectos que más les llamaron la atención y se definen, de manera consensuada, los elementos a agregar en el organizador gráfico sobre los aspectos aprendidos (Figura A3)

Figura A2.  
Libro: *¿Para qué usas la lengua?*, de María del Carmen Sánchez Mora



Figura A3.  
Organizador gráfico "Lo que aprendimos"



### Momento 3: Presentación de otros formatos, tipologías textuales e informaciones complementarias.

El docente socializa la infografía *Lengua Blanca*. Causas y tratamientos en la que se resalta cómo la lengua evidencia aspectos de la salud y los posibles cuidados (Figura A4). Luego, se presenta el video *La lengua cómo y por qué limpiarla*. Después, de manera grupal, se intentarán definir las siguientes palabras desconocidas: vellosidad, papilas gustativas, entre otras. Se puede recurrir a fichas con imágenes o puede repetir varias veces el video hasta que los niños comprendan las ideas más importantes: diferencias entre una lengua limpia y una sucia, qué pasa si no se limpia bien la lengua, los implementos para limpiarla, cuántas veces debe limpiarse. Al finalizar el ejercicio, se llenará el organizador gráfico, con ayuda de los estudiantes, con lo que se aprendió y lo que falta por aprender (Figura A5)

Figura A4.  
*Lengua Blanca. Causas y tratamientos*



Nota. Dentatips (2018)


Figura A5.  
*Organizador gráfico "Lo que falta por aprender"*



### Momento 4: Juguemos con la lengua.

El docente propone dos ejercicios para desarrollar la conciencia fonémica. En el primero, el profesor lee en voz alta el trabalenguas: Un trabalengüista que muy bien sabe trabalengüisar, creó un trabalenguas que nadie podrá destrabalengüisar. Los niños van a aprenderlo y a decirlo lo más rápido posible. Luego, se realizan tareas como aislar, segmentar, omitir y sintetizar fonemas.

Tabla A1.  
Actividad para desarrollar la conciencia fonémica.



Aislar	Segmentar	Omitir	Sintetizar
<p>Identificar el sonido inicial o final de una palabra. <b>Actividad:</b> ¿Qué imagen comienza por un sonido distinto?</p> 	<p>Separar los fonemas de la palabra que se le propone. <b>Actividad:</b> ¿Cuántos sonidos tiene la palabra boca?</p>	<p>Omitir el primer sonido de la palabra y decir lo que queda. <b>Actividad:</b> ¿Si a la palabra papila le quitamos el primer sonido que palabra queda?</p>	<p>Unir fonemas que escucha para formar una palabra. <b>Actividad:</b> ¿Qué palabra se forma si unimos los siguientes sonidos? /s//a//n//a/</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia.

### Momento 5: Vamos a crear.

El docente pide a cada estudiante que prepare, con el apoyo de la familia, un video en el que cuente lo que aprendió sobre la lengua y muestre cómo debe hacerse su limpieza. Los videos serán socializados y valorados por todo el grupo teniendo en cuenta una rúbrica de coevaluación (Tabla A2).

Tabla A2.  
Rubrica: Coevaluación

		
Explicar de forma clara qué aprendió sobre la lengua		
Explicar de forma clara cómo debe limpiarse la lengua		
A la hora de explicar utiliza palabras que aprendimos durante las lecturas		



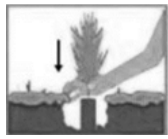
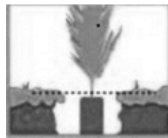
Nota. Fuente: Elaboración propia.

## 9. Apéndice B


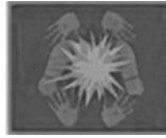
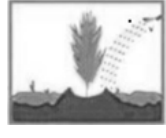
### Actividad para estudiantes de grado tercero que están en proceso de consolidación del código escrito<sup>8</sup>

Propuesta: ¿Cómo sembrar un árbol?

Tabla B1.  
*Instrucciones de cómo sembrar un árbol.*

Paso	Descripción	Imagen
1	Afloja la tierra en una superficie de 40 por 40 centímetros de profundidad.	
2	En el centro, abre un agujero tan ancho y profundo como la raíz de tu planta.	
3	Toma la planta, con dos dedos, de la parte más baja del tallo. No la maltrates ni toques la raíz.	
4	Ponla en el agujero, la raíz debe quedar al ras del suelo.	

<sup>8</sup> Guía de remediación N° 8. Del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura, elaboradas por el equipo técnico de la SED.

5	Cubre la raíz de tu planta con la tierra.	
6	Une la tierra con las manos, no debe quedar muy apretada ni muy floja.	
7	Haz un borde alrededor para favorecer la absorción del agua.	

*Nota.* Texto tomado y modificado de: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Sesiones/Unidad06/TercerGrado/integrados/3G-U6-Sesion08.pdf>

## SESIÓN N° 1. Trabajo con docente

Tabla B2.

*Indicaciones para docentes sobre la actividad ¿Cómo sembrar un árbol? Sesión N° 1*

Nombre de la actividad	Descripción de las actividades
Activación de los conocimientos previos	<p><b>1. Pre-lectura</b></p> <p>Lea en voz alta y con muy buena entonación el título del texto: ¿Cómo sembrar un árbol?</p> <p><b>Preguntas antes de la lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué crees que se tratará el texto?, ¿describe cómo es un árbol?, ¿qué partes tiene?, ¿por qué crees que es importante sembrar árboles?</li> </ul>
Lectura del docente en voz alta	<p><b>2. Comprensión oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregue a cada niño el texto: ¿Cómo sembrar un árbol?</li> <li>• Lea el texto en voz alta, manteniendo la entonación y puntuación.</li> <li>• Converse con los estudiantes acerca de que la lectura es un texto instructivo y recuérdelos que los <b>TEXTOS INSTRUCTIVOS</b> los usamos en la vida diaria para: armar un mueble, elaborar una manualidad, construir un juguete o preparar una receta de comida, siempre siguiendo unas instrucciones. Generalmente, estas instrucciones van numeradas o acompañadas de palabras como: primero, después, luego, finalmente.</li> </ul>

- **Preguntas para la comprensión:**

- ¿Cuál es el objetivo del autor al escribir este texto?
- ¿Qué se debe hacer en el paso 3 para sembrar el árbol?
- ¿Qué pasaría si pusiéramos en lugar de tierra, bolsas plásticas para sembrar la planta?
- ¿Por qué es importante regar con agua las plantas?
- ¿Qué sucedería si no se siguen en orden las instrucciones?

**Silueta textual y  
vocabulario nuevo**

**3. Escritura de vocabulario nuevo**

- Vuelva al texto, copie el organizador gráfico en el tablero y solicite a los niños que lo completen explicando con sus palabras el paso a paso para sembrar un árbol.



- Ahora, trabaje las palabras nuevas del texto: aflojar - superficie - centímetros - profundidad - floja - apretada - absorción - agujero.
- Junto a sus alumnos, trate de construir una definición de las palabras, para ello, lean el párrafo en el que se encuentra cada una de las palabras, use el texto para obtener pistas, así como, los diferentes contextos en los que han escuchado o usado las palabras.
- Las palabras totalmente desconocidas por los niños deben ser definidas por el docente o haciendo uso del diccionario.
- Las palabras claves de las definiciones se escriben en el tablero.

**Juego de palabras**

**4. Trabajo en Pares**

- Escriba las palabras en el tablero de manera desorganizada, los estudiantes deben escribirlas correctamente en el cuaderno.
- Cuando los estudiantes hayan organizado las palabras, juegue con ellos *Tingo, tingo, tango*. Al estudiante que haya sido escogido en el juego, usted le asigna una palabra y él/ella debe decir los sonidos de cada fonema y la palabra correcta. Las palabras son:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aflojar: jarfloa</li> <li>• superficie: ciefi persu</li> <li>• centímetros: mecentitro</li> <li>• profundidad: difunprodad</li> <li>• floja: lofja</li> <li>• apretada: tapreada</li> <li>• absorción: sorabón ci</li> <li>• agujero: roajegu</li> </ul>
<p><b>Escritura colaborativa de oraciones</b></p>	<p><b>Escritura colaborativa de palabras y oraciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con las palabras trabajadas anteriormente, los estudiantes deben escoger 5 palabras y con ellas escribir una oración por cada palabra. (Puede hacer uso del componedor de palabras)</li> <li>• Después los estudiantes deben leer por turnos las oraciones que se han escrito colaborativamente. (Todos deben leer.)</li> </ul>
<p><b>Dictado de palabras y oraciones</b></p>	<p><b>6. Dictado de palabras y oraciones de la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dicte a los estudiantes las siguientes palabras: Aflojar - superficie - centímetros - profundidad - floja - apretada - absorción - agujero</li> </ul>
<p><b>Escritura individual de oraciones</b></p>	<p><b>7. Escritura individual de oraciones con palabras de la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes escogen tres palabras del texto de la Sesión N° 1 <i>¿Cómo sembrar un árbol?</i> para crear una oración por cada palabra. (Las palabras deben ser diferentes a las trabajadas en el ejercicio 5). <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada estudiante escoge una oración para compartir con los demás.</li> <li>• Escriba las oraciones correctamente en el tablero e invite a los niños a hacer sus correcciones.</li> </ul> </li> <li>• Todos los estudiantes deben escribir las oraciones de sus compañeros.</li> <li>• Celebre que los estudiantes lean y escriban sus propias oraciones.</li> </ul>

## SESIÓN N° 2. Trabajo con docente.

Tabla B3.

Indicaciones para docentes sobre la actividad ¿Cómo sembrar un árbol? Sesión N° 2

Nombre de la actividad	Actividades
<p><b>Refuerzo de actividades fonológicas</b></p>	<p><b>8. Práctica de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escriba el listado de palabras incompletas en el tablero.</li> <li>• Pídale a los estudiantes que las escriban en el cuaderno:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al _dedo _ : alrededor - alpededol</li> <li>• Bo _de: bolde - borde</li> <li>• Ap__tada: apletada - apretada</li> <li>• Centime__s: centímetros - centímetros</li> <li>• Mal__tes: malrates - maltrates</li> <li>• Favo__ce : favolecel - favorecer</li> <li>• P_fundo: prprofundo - profundo</li> <li>• P__te: paste – parte</li> </ul> </li> <li>• Cuando hayan escrito las palabras, dígalas que deben completarlas con alguna de las dos opciones que usted pronuncie.</li> <li>• Cuando las completen, escoja a algunos estudiantes para que pronuncien el fonema y la palabra correcta.</li> </ul>
<p><b>Práctica de fluidez lectora y evaluación formativa</b></p>	<p><b>9. Práctica de lectura y evaluación formativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre todos, vuelvan a leer el texto de la Sesión N°1: ¿Cómo sembrar un árbol?</li> <li>• Asigne una oración a cada estudiante para que lea. Dé tiempo para que cada estudiante prepare silenciosamente su oración.</li> <li>• Verifique la fluidez lectora de cada estudiante (lectura de corrido, lectura silábica, no reconocimiento de algunas letras, etc.)</li> <li>• Escuche a cada niño leer.</li> <li>• Trabaje de manera individual con los estudiantes que necesiten refuerzo.</li> </ul>
<p><b>Actividad de casa</b></p>	<p><b>10. Actividad de casa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños preguntarán a sus padres o a un adulto si alguna vez sembraron un árbol. Si la respuesta es afirmativa, debe preguntarle cómo sembraron el árbol. Si la respuesta es negativa, debe explicarle al adulto cómo se siembra un árbol según el texto que leyó en la clase.</li> <li>• En la próxima clase se puede hablar sobre las respuestas recibidas.</li> </ul>

## SESIÓN N° 3. Lectura independiente en voz alta.

Tabla B4.  
*Indicaciones sobre la lectura modelada por parte del docente.*

Nombre de la actividad	Actividades
<b>Lectura modelada del docente de un minuto</b>	<b>11. Lectura modelada por el docente</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Retome el texto que está en la Sesión N° 1: ¿Cómo sembrar un árbol?, léalo en voz alta en un minuto con buena entonación mientras los estudiantes siguen la lectura de manera silenciosa.</li></ul>
<b>Lectura en pares</b>	<b>12. Práctica de lectura en pares</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Los estudiantes deben leer en parejas la lectura del texto que aparece en la práctica de fluidez lectora y deben registrar el tiempo que les toma leerla.</li><li>• Escuche la lectura de los estudiantes cuando lean la historia a su pareja y corrija errores si es necesario.</li></ul>
<b>Registro de velocidad: "El lectómetro"</b>	<b>13. Registro de velocidad</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Registre la velocidad en "El lectómetro" (número de palabras leídas en un minuto).</li><li>• Se hará uso de "El lectómetro" como instrumento de competencia para registrar su propio récord en velocidad lectora.</li></ul>

## 10. Apéndice C

### Taller de escritura para niños con rezagos en la adquisición del código escrito<sup>9</sup>.

**Propuesta:** Taller de escritura creativa *Universo de Letras*

**Modalidad:** Escriben lo que decimos.

**Tipología textual:** cuento

**Tiempo:** 4 sesiones.

**Objetivo:** Nivelar a los estudiantes en el aprendizaje de la escritura, especialmente en habilidades de conciencia fonológica, correspondencia sonido-grafema y la escritura de palabras y oraciones activas.

**Competencias y habilidades a desarrollar:** Competencia textual, gramatical, sintáctica, literaria y poética.

#### Derechos Básicos de Aprendizaje y microhabilidades a desarrollar del MEN (2017):

- "Identifica los sonidos que componen las palabras cuando une, separa, omite, agrega y sustituye sus fonemas y sílabas" (MEN, 2017a, p. 12).
- "Asocia sonido, nombre y formas de todas las vocales y las consonantes" (MEN, 2017a, p. 12).
- "Escribe palabras que inician o finalizan con una determinada letra y las utiliza para participar en juegos, en la creación de textos líricos y en situaciones de clase" (MEN, 2017a, p. 12).

➤ "Escribe textos atendiendo al orden lógico de las palabras en una oración o párrafo" (MEN, 2017b, p. 10).

➤ "Crea personajes para sus historias y describe cómo son, dónde viven, qué problemas deben enfrentar y cómo los solucionan" (MEN, 2017c, p. 8).

#### Sesión N° 1: 40 minutos.

El docente inicia la sesión con la socialización del objetivo de aprendizaje, después, explica en qué consiste este taller de escritura creativa y las acciones que se van a adelantar; finalmente, expone lo que se espera que los estudiantes realicen.

#### Momento de relajación:

Los niños se acomodan en el piso del salón, el docente ha traído cojines y colchonetas para hacer más cómodo el espacio. El docente les pregunta ¿cómo sería una fábrica en la que se hagan palabras?, ¿de qué material las harían?, ¿cómo se imaginan un mundo sin palabras? Luego, inicie la lectura en voz alta del cuento *La gran fábrica de las palabras*, de Agnès de Lestrade y Valeria Docampo (2009).

Algunas preguntas que puede hacer durante la lectura son: ¿Cómo es el proceso para poder decir una palabra?, ¿cuáles palabras se encuentran en la basura?, ¿qué significa la palabra ventrílocuo y filodentros?, ¿cómo cazarían una

---

<sup>9</sup>Secuencia didáctica extraída del trabajo fin de Máster en *Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria* de Gina Loaiza (2021): *Propuesta didáctica de escritura creativa para estudiantes de grado tercero con trastornos específicos del aprendizaje (TEA) o dificultades con la escritura.*

palabra en el aire?, ¿cómo es Aura, Diego y Óscar?, ¿cuál es la palabra que le dirá Diego a Aura?, entre otras.

Al finalizar la lectura, les pide pensar en las respuestas a las siguientes preguntas: ¿cuál es su palabra favorita?, ¿por qué es su palabra favorita? Después, los alumnos van a escribir las repuestas en su cuaderno. También van a pensar en: ¿qué pasaría si tuviéramos que pagar por las palabras que decimos?, ¿cómo podríamos ahorrar?, ¿a quién se las diríamos?, ¿cuáles momentos serían propicios para dar las pocas palabras que poseen?

Para que los niños puedan contar con un amplio repertorio de palabras, se organizan en mesas de trabajo y, así, logren diseñar un *componedor de palabras o alfabeto móvil*. Para esto, el docente les pide a los estudiantes recopilar, con anterioridad, tapas de botellas de gaseosa. El profesor entrega a cada niño un juego de cinco páginas con las letras y los dígrafos en minúsculas y mayúsculas y los signos de puntuación (punto, coma, admiración e interrogación). Los niños deben recortarlas y pegarlas sobre las tapas. Cada uno guarda su juego en un recipiente plástico (puede ser una botella plástica de 3L, a la que se le retira la parte superior), y lo marca con su nombre. Pueden decorarlo con letras o imágenes a modo de collage.

## Sesión N° 2: 40 minutos.

### Momento de jugar con las palabras:

El profesor propone a los estudiantes jugar con las letras del *componedor de palabras*. Para ello, inicia realizando el sonido de las letras y los estudiantes deben escoger entre sus tapas la que corresponde. El orden que utilizará para introducir las letras y palabras con estructura silábica debe ser de simple a más compleja, ya que de esta forma se propone en el curso "Trazos" de la Universidad de La Laguna (2020) y así, atender población en riesgo, y que parten de estudios que determinan cuáles son las letras más legibles, la ruta fonológica y la articulación de la progresión fonemática para adquirir la habilidad de leer.

Luego, cada niño hará un dictado fonológico de la palabra favorita escogida. Los compañeros, después de identificar las letras, realizarán su trazo en el aire y, a continuación, en el cuaderno. Cuando todos hayan escrito la palabra, el grupo dirá al unísono cuál es la palabra y el niño explicará por qué es su palabra favorita. Posteriormente, propone un ejercicio para completar palabras y aparear imágenes y palabras, ver Apéndice B.

### Momento para vencer la hoja en blanco:

El docente organiza a los estudiantes en parejas para jugar una adaptación del juego *Scrabble*; para ello, les facilita un tablero de 15 x 15 casillas y las letras a usar son las tapas ya elaboradas por los niños. Al iniciar, el profesor explica las reglas del juego: las palabras se pueden escribir de manera horizontal, vertical y pueden cruzarse; suman puntos si la palabra existe y gana quien haya terminado primero las letras asignadas. Cada jugador tendrá 20 letras escogidas aleatoriamente. Después, los niños escogen algunas palabras construidas en el tablero. Si los estudiantes responden a la escritura de palabras, se pasará al dictado de algunas oraciones activas (sujeto - verbo - objeto) con sus respectivos signos de puntuación.

En seguida, se les pide que retomen las palabras construidas en el *Scrabble* y escriban dos oraciones en el cuaderno. Cada pareja escribe una de las oraciones en el tablero y el docente pide a los niños que voten por una para crear, entre todos, una historia corta.

## Sesión N° 3: de 40 minutos.

### Momento para la escritura creativa:

El modelo de enseñanza explícita que se dinamizará es *Escriben lo que decimos*, donde el docente escribe por el niño, modelando las actividades y estrategias que un escritor experto despliega para producir un texto, para esto, plantea preguntas, dudas y establece un diálogo con el estudiante. El papel del docente consiste en implicar al niño en la elaboración del contenido, favorecer la planificación,

textualización y revisión conjunta. Este ejercicio es crucial con estudiantes que no han consolidado el código escrito o no han interiorizado las etapas del proceso de escritura. El ejercicio consiste en ampliar, con la ayuda del docente, la oración que será escrita y reescrita por este.

### Ejemplo:

**Versión 1:** María es grande.

**Preguntas del profesor:** ¿Quién es María?, ¿cómo es?, ¿cuántos años tiene?, ¿con quién vive?

**Versión 2:** María es una niña grande, su cabello es negro y sus ojos claros. Tiene 9 años y vive con su familia.

**Pregunta del profesor:** ¿Qué le va a pasar a María?, ¿dónde vive?

**Versión 3:** María es una niña grande, su cabello es negro y sus ojos claros. Tiene 9 años y vive con su familia en la ciudad. Un día salió de su casa y se encontró un cachorro recién nacido.

**Preguntas del profesor:** ¿Cómo era el cachorro?, ¿qué hizo con él?

**Versión 4:** María es una niña grande, su cabello es negro y sus ojos claros. Tiene 9 años y vive con su familia en la ciudad. Un día salió de su casa y se encontró un cachorro recién nacido. El perrito era blanco con manchas negras. Como lloraba tanto, ella se lo llevó a su casa.

**Preguntas del profesor:** ¿Cómo finaliza la historia?

**Versión 5:** María es una niña grande, su cabello es negro y sus ojos claros. Tiene 9 años y vive con su familia. Un día salió de su casa y se encontró un cachorro recién nacido. El perrito era blanco con manchas negras. Como lloraba tanto, ella se lo llevó a su casa. El perrito aprendió a tomar tetero y logró sobrevivir. Ahora toda la familia juega con él y le dan ricas galletas.

Posteriormente, el docente les preguntará a sus estudiantes (¿Cómo les pareció el ejercicio?) y resaltaré la importancia de hacerse preguntas, pensar en lo que va a suceder y en cómo es el personaje para lograr construir un texto corto. Luego, los niños serán organizados en grupos pequeños y el docente les entregará una oración de las que fueron escritas en el ejercicio pasado. Cada grupo realizará el mismo ejercicio que realizó el profesor para convertir una oración en un texto corto. El docente estará atento a las dudas, preguntas y les ayudará sugiriendo cambios y revisando la escritura correcta de las palabras.

## Sesión N° 4: 40 minutos.

Se realizará la revisión; para empezar, los niños copiarán el texto construido en el tablero. El docente lo leerá en voz alta y le preguntará a los niños: ¿cómo podría mejorarse?, ¿los trazos son claros?, ¿las palabras fueron segmentadas?, ¿hicieron uso del punto y la coma?, ¿es clara la historia?, ¿cómo es el personaje?, ¿qué le pasó? y ¿cómo finaliza el relato? Después, el texto será reescrito por el docente y los niños copiarán en una cartulina la historia y le agregarán ilustraciones. En este momento se les harán recomendaciones para que los trazos sean precisos y legibles.

### Momento para la evaluación:

El docente observará la respuesta de los niños a la actividad y hará seguimiento individual con la siguiente lista de chequeo o rúbrica:

Tabla C1.  
Rúbrica de evaluación

Criterio	Sí	A veces	No
Domina la relación sonido - grafema.			
Asocia sonido, nombre y formas de todas las vocales y las consonantes.			
Escribe palabras utilizando la ruta fonológica.			
Escribe oraciones y textos cortos atendiendo al orden lógico de las palabras.			
Crea personajes para sus historias y describe cómo son, dónde viven, qué problemas deben enfrentar y cómo los solucionan.			
Participa en las actividades propuestas por el docente y muestra una actitud positiva hacia la escritura.			

*Nota.* Seguimiento individual taller de escritura. Fuente: Reelaboración a partir de las Mallas de Aprendizaje Lenguaje grados 1º, 2º y 3º del Ministerio de Educación Nacional (2017).

## 11. Apéndice D



### Taller de escritura para niños que han consolidado el código escrito<sup>10</sup>.

**Propuesta:** Taller de escritura creativa *Migraciones y Desplazamiento forzado: Las voces de nuestra historia*.

**Modalidad:** Escritura Independiente

**Tipología textual:** Cuento (Libro álbum)

**Tiempo:** Un taller con 9 sesiones de trabajo

### Objetivo general:

- > Dinamizar la lectura intertextual de textos literarios que permitan ejemplificar el tratamiento temático en la narración.
- > Comprender y reproducir las estructuras narrativas para la creación de un cuento ilustrado.

**Competencias y habilidades a desarrollar:** competencia semántica, gramatical, pragmática, textual, enciclopédica, literaria y poética.

---

<sup>10</sup>Secuencia didáctica extraída del trabajo fin de Máster en *Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria* de Gina Loaiza (2021). La propuesta titulada es: *Propuesta didáctica de escritura creativa para estudiantes de grado tercero con trastornos específicos del aprendizaje (TEA) o dificultades con la escritura*.

## Derechos básicos de aprendizaje a desarrollar del Ministerio de Educación Nacional (2017):

- > “Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias experiencias” (MEN, 2017b, p. 8).
- > “Analiza algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones” (MEN, 2017b, p. 8).
- > “Comprende el contenido de un texto a partir de su estructura y los procesos de lectura inferencial y crítica” (MEN, 2017c, 9).
- > “Escribe textos literarios atendiendo a características formales, saberes, intereses y experiencias” (MEN, 2017c, p. 8).

### Sesión N° 1: 50 minutos.

El docente inicia la sesión con la socialización del objetivo de aprendizaje, después, explica en qué consiste este taller de escritura creativa y las acciones que se van a adelantar; finalmente, expone lo que se espera que los estudiantes realicen.

#### Momento de relajación:

Los estudiantes se sentarán en formando un círculo, dando la espalda al compañero. El docente pondrá música de relajación y le pedirá a los niños que respiren profundamente, cierren sus ojos y se concentren en las letras que van escribir. El profesor dibujará en la espalda de un niño una letra, entre minúsculas y mayúsculas, después, este deberá hacerlo en la espalda de su compañero, el último niño del círculo deberá trazarla en el tablero (la idea es que todos puedan escribir).

Cuando acabe la ronda, los niños pueden abrir los ojos para revisar si fue el trazo que ellos lograron captar; después de que haya un número considerable de grafemas en el tablero, se les permitirá combinar, crear sílabas y, finalmente, hallar una o varias palabras, explorando todas las posibles combinaciones.

#### Momento de jugar con las palabras:

El docente organizará a los estudiantes en dos grupos. Este realizará un ejercicio de síntesis fonológica, por esto, pronunciará los fonemas de las palabras que hacen parte del texto que se leerá en la siguiente actividad, los estudiantes deberán descubrir cuáles son.

Las reglas del juego son: cada palabra adivinada les dará un punto, todos los miembros deben participar, deben decir la palabra de forma oral y luego deben escribirla en el tablero. Si la palabra es escrita de forma correcta (sin omisiones, adiciones, sustituciones, inversiones de trazos y grafemas) sumarán un punto adicional que se verá reflejado en el seguimiento evaluativo de la actividad. Las palabras para el ejercicio son: Eloísa, bichos, pequeña, tarde, papá, trabajo, escuela, difícil, fila, recreo, rejas, casa, nadie, ciudad, perderse, tiempo, camino, día, rápido, lugar, aprender, vivir, nacer y verdad.

### Sesiones N° 2 y N° 3: 40 minutos para cada una.

#### Momento para vencer la hoja en blanco:

El docente leerá en voz alta el libro álbum *Eloísa y los bichos*, de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (2009). Para empezar, el profesor presentará la carátula y les preguntará: ¿Cuál será el tema?, ¿será que es un cuento o un libro sobre bichos?, ¿quiénes serán los personajes?, ¿qué irá a suceder?, ¿qué saben de la migración o el desplazamiento forzado?, ¿conocen personas a las que les haya tocado dejar sus hogares sin querer hacerlo? Posteriormente, se escribirán, en un organizador gráfico dibujado en el tablero, sus respuestas.

A continuación, el profesor iniciará la lectura en voz alta con excelente pronunciación y entonación. Durante la lectura hará preguntas que promuevan la generación de predicciones e inferencias: ¿qué vemos en las fotografías?, ¿de dónde será Eloísa?, ¿por qué llegó a la ciudad?, ¿qué sentiría Eloísa al dejar su pueblo?, ¿dónde estará la mamá de la niña?, ¿qué le habrá pasado?, ¿por qué el autor dibuja

tantos bichos?, ¿qué significan?, ¿por qué Eloísa se sentía un bicho raro?

Al finalizar la lectura, le preguntará a los niños sobre lo que pasó al inicio, en el desarrollo y al final del cuento, además, hará énfasis en el tema del cuento, pues este será el que convoque a la escritura: Las migraciones, en especial por razones políticas (desplazamiento forzado). Para ello, es preciso indagar en cómo perciben este tema y si conocen más historias de personas que hayan vivido situaciones similares.

También, se puede abrir un espacio para recordar las características propias del cuento: estructura (inicio, nudo y desenlace), tiempo, espacio, personajes, extensión, originalidad y lenguaje literario.

Luego, se organizarán los niños en grupos pequeños para que lean un segundo libro álbum o vean un video que aborde la temática de las migraciones:

- Grupo 1: Migrar, de José Manuel Mateo y Javier Martínez Pedro (2011).
- Grupo 2: ¿Por qué viajan las jaibas?, de Denise Ganitsky, Juan Guillermo Rojas y José Aguilar (2014).
- Grupo 3: Antonia va al río, de Dipacho (2019).
- Grupo 4: Video Me fui: El himno de los migrantes venezolanos que reunió a diferentes cantantes latinos.
- Grupo 5: Dos conejos blancos, de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (2015).

Luego, se les pedirá a los niños que retomen ambas lecturas y hagan una relectura atenta (scanning) que les permita gestionar el siguiente cuadro comparativo, ver Tabla D1.

**Tabla D1.**  
*Cuadro comparativo de libros álbum.*

Preguntas	Eloísa y los bichos	Lectura asignada al grupo
¿Cuál es el tema del cuento?		
¿Cuál es el inicio, nudo y desenlace?		
¿Cuáles y cómo son los personajes?		
¿En qué tiempo ocurre la historia?		
¿En qué espacio ocurre la historia?		
¿Cómo es el lenguaje que utiliza? (claro, preciso, difícil de comprender, hay muchas palabras nuevas)		
¿Qué papel juegan las ilustraciones?, ¿son decorativas o aportan significado?		

*Nota. Cuadro comparativo de libros álbum y otros formatos. Fuente: Elaboración propia.*

## Sesión N° 4: 40 minutos.

### Momento de escritura creativa:

Luego de reflexionar sobre el tema de las migraciones y el desplazamiento, de establecer la comparación y las relaciones intertextuales en ambos textos a nivel estructural, tratamiento del tema, y los recursos estilísticos, el docente propondrá a los estudiantes crear su propio cuento (este debe integrar imágenes que amplíen el significado del texto).

Se socializa, a los estudiantes, la rúbrica de valoración textual para que la evaluación sea clara y transparente desde el inicio del proceso. El ejercicio de enseñanza explícita es la Escritura independiente donde el niño lleva a cabo el proceso de escritura de manera solitaria; sin embargo, el rol del maestro y su figura sigue activa "quien siempre debe estar disponible para orientarlos, leer y comentar sus escritos, y ayudarlos a resolver sus dudas" (Rosemberg et al., 2004, p. 246).

Después se realizará la Planeación: se invitará a los estudiantes a dibujar en su cuaderno una tabla que les ayudará a planear su cuento.

## Sesión N° 5 y N° 6: 40 minutos para cada una.

*Textualización:* En cada encuentro del taller de escritura se pueden visualizar videos como *Pueblo sin tierra* o leer historias que se hayan publicado en el periódico para ejemplificar cómo se aborda la temática y se le imprime un estilo propio.

El maestro pasará durante la sesión a conversar con los estudiantes sobre las dificultades que tienen y les hará sugerencias sobre cómo organizar las líneas hechas hasta el momento.

## Sesión N° 7: 60 minutos.

*Revisión:* El docente organizará a los estudiantes en grupos pequeños (máximo 5 estudiantes). Cada uno leerá su texto en voz alta, luego se rotarán los textos y los leerán en voz baja. Cada estudiante, en su cuaderno, anotará las sugerencias hechas por los cuatro compañeros y las ilustraciones que podría agregar. Los aspectos a considerar en la coevaluación son:

Tabla D2.  
Coevaluación del taller de escritura N° 5.

Criterios para la coevaluación	Sí	No
¿Hay un inicio, nudo y desenlace?		
¿Usa el punto y la coma para darle coherencia a la historia?		
¿Hay personajes, se define un tiempo y espacio en el que sucede la historia?		
¿El texto es legible y comprensible?		

*Nota.* Coevaluación del taller de escritura N° 5. Fuente: Elaboración propia.

## Sesión N° 8: 45 minutos para cada una.

Reescritura e ilustración: se abrirá un espacio para la escritura del segundo borrador; una vez los estudiantes hayan finalizado, el docente se acercará a cada alumno para conversar sobre el proceso y evaluar conjuntamente si el texto cumple con los siguientes criterios, ver Tabla D3.

**Tabla D3.**  
*Evaluación final a partir de entrevista con el estudiante.*

Criterios	Lo hace	Lo hace parcialmente	No lo hace
Identifica los sonidos que componen las palabras cuando une, separa, omite, agrega y sustituye sus fonemas y sílabas.			
Escribe palabras de manera correcta (sin adiciones, omisiones, sustitución o inversión de grafemas).			
Escribe letras y palabras atendiendo a criterios como direccionalidad, legibilidad y rasgos característicos.			
Emplea el punto para separar ideas completas y la coma para separar elementos de una enumeración.			
Usa las mayúsculas al inicio de una oración, en sustantivos propios, personajes de ficción, lugares, entidades y periodos históricos.			
Participa en las actividades de lectura: activación de conocimientos previos, formulación de predicciones, inferencias y recuperación de información literal.			
Establece relaciones intertextuales, diferencias y similitudes estructurales entre textos.			
Propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.			
Elige palabras y enunciados que se adecúan a la intención comunicativa y a la temática tratada en los textos que escribe.			
Emplea imágenes y esquemas para enriquecer sus producciones escritas, ya sea completándolas o explicándolas.			

Escribe textos narrativos en los que presenta una serie de sucesos organizados por inicio, desarrollo y desenlace.			
Relee el texto para mejorarlo.			
Reescribe los textos que redacta a partir de las sugerencias del docente y los compañeros.			
Revisa aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) en los textos que escribe.			

**Nota.** Evaluación final a partir de entrevista con el estudiante. Fuente: Reelaboración a partir de Mallas de Aprendizaje grados 1º, 2º y 3º del Ministerio de Educación Nacional (2017).

**Sesión N° 9: 60 minutos.**

Socialización: Se escogerán dos grupos de grado primero para que los estudiantes socialicen y lean en voz alta, a sus compañeros, los cuentos contruidos.

## 12. Apéndice E

### Rutinas de primer y tercer grado

Tabla E1.  
Rutinas de grado primero

¿Qué? Habilidades	¿Cómo? Estrategias	¿Para qué? Meta	¿Cuándo? Tiempo/ periodo	Responsable
Conciencia fonológica	Rutinas diarias de conciencia fonémica: Ejercicios de aislar, omitir, segmentar, sintetizar fonemas con el apoyo del lenguaje oral, lectura de poemas, juegos del lenguaje y canciones.	La mayoría de los niños manipulan los sonidos de la lengua.	10 minutos diarios	Docente de primero
	Uso semanal de las guías de grado 1º.		Una guía semanal del PFLE	
Principio alfabético	Rutinas diarias semanales que contengan: - Fichas (con apareamientos imagen-palabra y completar palabras con los grafemas faltantes). - Ejercicios de identificación, establece diferencias, conoce y asocia los sonidos y sus correspondientes grafías.	La mayoría de los niños reconocen y establecen la relación entre el sonido y el grafema.	10 minutos diarios	Docente de primero
	<i>Componedor de palabras</i> (dictados fonológicos y dictados de palabras y oraciones). Uso de <i>GraphoGame</i> en la escuela y en casa.		20 minutos diarios	
			20 minutos diarios	

Fluidez	Lectómetro	La mayoría de los niños.	Una vez a la semana toma el registro del número de palabras leído en un minuto	Docente de primero
	20 minutos de lectura guiada (modelada, coral, parejas, independiente con apoyo de audiolibros, comentada, por episodios).		Diariamente, al iniciar la jornada escolar	
Vocabulario	Caja de palabras: cada día un niño propone una palabra favorita, curiosa, difícil, y todos buscan su significado en el diccionario y con el apoyo del profesor realizan un mapa semántico.	La mayoría de los estudiantes introducen a su lenguaje oral y escrito palabras de uso cotidiano, poco frecuente y algunos tecnicismos.	20 minutos diarios	Docente de primero
	Lectura dialógica de diversas tipologías textuales y trabajo sobre el vocabulario nuevo.		3 veces a la semana	
	<p>Visita a la biblioteca para la hora del cuento.</p> <p>Ejercicios de comprensión oral de textos escritos y multimodales a través de preguntas y ejercicios antes, durante y después de la lectura.</p>	La mayoría de los estudiantes comprenden la intención comunicativa de un texto, rescatan información a nivel literal y establecen relaciones con sus saberes previos.	1 vez al día	Docente de primero
Caligrafía- Ortografía- Escritura de palabras	Si hay un aprestamiento reducido, realizar las siguientes actividades: cortar tiras de papel de diferentes tamaños, recortar círculos o dibujos, confeccionar mosaicos y pegar los pedazos de papel para decorar el aula, abrochar y desabrochar botones,	La mayoría de los estudiantes realizan trazos fluidos, precisos y con una velocidad adecuada.	Solo si hay dificultades en este aspecto	Docente de primero

	<p>construir torres con cubos, hacer y deshacer nudos simples, deshilar trozos de tela, resolver un rompecabezas uniendo sus partes, modelar figuras con plastilina o arcilla, trazar en el aire o sobre un papel contornos de figuras o letras. Lectómetro</p>		<p>Una vez a la semana toma el registro del número de palabras leído en un minuto</p>
	<p>Ejercicios de percepción, tamaño, formas, colores o sonidos.</p>		<p>3 veces a la semana</p>
	<p>Explicaciones sobre cómo tomar el lápiz, indicar dónde debe iniciarse cada trazo, en qué preciso momento levantarán los niños el lápiz, en qué partes el trazo debe ser continuo.</p>		<p>Al iniciar el grado y hacer enseñanza explícita correctiva durante el año lectivo</p>
	<p>Actividades diarias que impliquen: dibujar, hacer murales, trazado de letras en el aire con los dedos, lápiz, etc. y el dictado sin finalidad ortográfica.</p>		<p>Semanalmente</p>
	<p>Escritura de palabras por la ruta fonológica y ortográfica.</p>		<p>Diariamente</p>
	<p><i>Contador de letras</i>: registrar número de palabras escritas correctamente.</p>		<p>Semanalmente</p>
Escritura de oraciones y producción textual	<p>Uso del <i>componedor de palabras</i> para la escritura de oraciones.</p>		<p>3 veces a la semana</p>
	<p>Completar palabras en oraciones.</p>		<p>3 veces a la semana</p>
	<p>Organizar palabras para construir oraciones.</p>		<p>3 veces a la semana</p>

	<i>Escriben lo que decimos:</i> escritura guiada y compartida		3 veces a la semana	
Escritura de oraciones y producción textual	Actualización planes de área y aula de los grados primero y tercero.	Desarrollar tres estrategias institucionales que permitan dar sostenibilidad a las acciones en lectura y escritura.	1 vez al mes	Docentes grado primero y tercero
	Actualización profesional de los docentes del primer ciclo.			Coordinadores y rectores
	Monitorear las acciones institucionales para mejorar prácticas de lectura y escritura.			

Tabla E2.  
*Rutinas de grado tercero*

<b>¿Qué? Habilidades</b>	<b>¿Cómo? Estrategias</b>	<b>¿Para qué? Meta</b>	<b>¿Cuándo? Tiempo/ periodo</b>	<b>Responsable</b>
Comprensión	<p>El docente dinamiza de forma explícita los tres momentos de la lectura:</p> <p><b>1. Activación de saberes previos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activación de conocimientos temáticos:</b> Activar los conocimientos previos sobre un tema y apoyarse en ellos sirve para introducir un nuevo concepto o para reelaborar uno ya existente. Se utiliza comúnmente antes de leer textos expositivos o informativos.</li> </ul>	La mayoría de los estudiantes participan en las actividades de antes, durante y después de la lectura.	Todos los días una lectura corta de una tipología textual diferente	Docentes grado tercero

- **Activación de conocimientos previos para realizar una actividad:** Se hace tras la lectura del texto, antes de la realización de los ejercicios.

- **Activación de conocimientos textuales:** Los conocimientos sobre las características textuales se activan antes de la lectura del texto.

- **Activación de conocimientos previos para seguir leyendo un texto:** Permite retomar el hilo, continuar una lectura iniciada en un momento anterior.

## **2. Durante la lectura:**

Para que los alumnos practiquen la inferencia, es de gran utilidad realizar preguntas de distinta naturaleza. Se pueden distinguir varios tipos de inferencia:

- **Inferencia literal:** la información aparece de forma explícita en el texto.

- **Inferencia local:** es necesario conectar o relacionar distintas partes o ideas del texto para deducir una idea implícita.

- **Inferencia extratextual:** debe deducirse una idea implícita utilizando conocimientos extratextuales.

### 3. Después de la lectura:

- **Indagar sobre la lectura:** ¿Qué pasó al inicio?, ¿qué dificultad pasó en la historia?, ¿cómo podría cambiarlo?, ¿cuál fue el final de la historia?

- Resúmenes
- Cartelera SQR

#### Actividades de extensión:

- Representar mímicamente un cuento.
- Exposición con versiones sobre un cuento.
- Mural del "crítico".
- Actividades de expresión plástica sobre la lectura.
- Construcción de murales colectivos.
- Volver a narrar un cuento con ayuda de elementos.
- Escanear, fotografiar y ordenar ilustraciones.
- Utilización de diarios de lectura.
- Exposiciones orales para compartir los libros leídos.
- Búsquedas documentales: sobre personajes históricos o lugares reales citados en la lectura, etc.
- Ver la versión cinematográfica de un libro/cuento y analizar las diferencias y semejanzas.

	Seguimiento de instrucciones (Leer recetas, juegos de encontrar el tesoro, carrera de observación con pistas).	La mayoría de los estudiantes fortalecen sus nivel de lectura literal y procesos de atención.	15 minutos diarios	Docente grado tercero
	Leer diariamente diferentes tipos de textos cortos en los que pueda identificar las ideas principales por medio de socialización oral (noticia, cuento, fábula, meme, caricatura, entre otros).	La mayoría de los estudiantes fortalecen sus niveles de lectura literal e inferencia.	10 minutos diarios	Docente grado tercero
	Parfrasear lo leído.	La mayoría de los niños dan cuenta de los aspectos más relevantes de lo leído y lo hacen con sus propias palabras.	5 minutos en cada clase o en sus casas	Docente grado tercero
	Resaltar palabras claves con marcador rojo, con marcador verde subrayar definiciones, es decir destinar un color para determinar aspectos precisos del texto.	La mayoría de los niños ubican palabras clave que ayudan para la comprensión del texto.	20 minutos al terminar la lectura	Docente grado tercero
	Cuestionarios de múltiple respuesta.	La mayoría de estudiantes responden preguntas de tipo literal, inferencial y crítico.	20 minutos al terminar la lectura	Docente grado tercero
Fluidez	Lecturas repetidas (MIN) Método de impresión neurológica.  1. Escoja un texto corto. (El mismo para toda la semana).  2. 10 minutos de lectura guiada (lea en voz alta para los estudiantes y pida que sigan la lectura, debe leer mínimo dos veces el texto).	La mayoría de los estudiantes lee con exactitud y fluidez diferentes tipos de textos.	30 minutos, 3 veces por semana	Docente grado tercero

3. 10 minutos de lectura entre pares (pida a los estudiantes que lean a un compañero el texto en voz alta, como lo leyó el profesor, y cuando termine, el otro compañero se lo leerá a él). Durante la lectura en pares el compañero que escucha debe hacer la corrección de los errores (palabras mal leídas)

4. 10 minutos para lectura individual (forme grupos de 5 estudiantes y escuche la lectura de cada uno) cada día el ejercicio lo realiza un grupo diferente. (Realice la corrección de las palabras en las que se presenten dificultad diciendo en voz alta la palabra y pidiendo al estudiante que la lea como usted la modeló).

#### **Velocidad y entrenamiento ruta visual de lectura**

Se trata de encontrar la palabra que se repite en cada recuadro.

1. Se entrega un recuadro de palabras escritas en letra *script* para mayor visualización.
2. Se dispone de un cronómetro para medir el tiempo.
3. Se asigna la instrucción al estudiante de buscar la palabra repetida en el menor tiempo posible.

La mayoría de los estudiantes leen con precisión y la velocidad adecuada para el procesamiento de palabras.

10 minutos, 3 veces por semana.

Docente grado tercero

4. En una plantilla de registro se consigna el tiempo que tardó el estudiante en encontrar la palabra.

**Velocidad y precisión:**

Medir el tiempo y registrar la práctica de lectura. (Lectómetro)

1. Elegir un texto que sea apropiado para el nivel de lectura del estudiante, puede ser narrativo o informativo.
2. Tener un lápiz o color de preferencia para hacer el registro.
3. Contar con un cronómetro para calcular el tiempo de lectura.
4. Tener a disposición una plantilla individual para llevar el registro.
5. Elegir un lugar tranquilo para desempeñar el ejercicio de lectura.
6. Tener un acompañante en el proceso (docente, padres, opcional de acuerdo a la edad del niño).
7. Realizar una copia numerada del texto para la persona que

La mayoría de los estudiantes pueden leer con la velocidad, precisión, entonación y prosodia adecuada.

5 minutos, 2 veces por semana

Docente grado tercero

	<p>esté acompañando el proceso de lectura.</p> <p>8. Leer en voz alta el texto por un tiempo determinado (1 minuto).</p> <p>9. Contar el número de palabras que leyó en el tiempo establecido y restar aquellas que leyó de manera incorrecta.</p> <p>10. Registrar el número en un gráfico o plantilla cada vez que realiza el ejercicio.</p> <p>11. Es importante mostrarle aquellas palabras en las que cometió el error para que las decodifique correctamente.</p> <p>12. Esta práctica debe realizarse durante la semana al igual que el registro para validar la mejoría en velocidad y precisión.</p>			
<p>Vocabulario</p>	<p><i>La cosecha de palabras:</i></p> <p>Consiste en realizar un ejercicio de deletreo de palabras de extensión corta, mediana y larga, que se brindarán de manera lúdica por medio de frutas elaboradas en material didáctico, dentro de cada una estará la palabra a deletrear y las letras que la conforman. Después, estas palabras y figuras se</p>	<p>La mayoría de los estudiantes participan en ejercicios que potencian la conciencia fonológica, estimulan el aprendizaje de nuevos conceptos y palabras, desarrollan la escritura precisa de palabras.</p>	<p>30 minutos, 2 veces por semana</p>	<p>Docente grado tercero</p>

pondrán en el tablero del aula de acuerdo a una tabla referencial de imágenes asociadas.

1. Cada estudiante escoge 5 frutas que están en el escritorio.

2. Ubica en el tablero la primera fruta escogida y descubre las letras de la palabra que está descrita en la fruta.

3. Luego, organiza las letras para formar la palabra en el tablero de acuerdo a la imagen a la que pertenece.

4. En orden, siguiendo el turno correspondiente, deletrea en voz alta la palabra que formó.

5. Si el estudiante, en su turno, tiene alguna equivocación, ya sea al formar la palabra o deletrear, debe tomar nuevamente un turno para tener la oportunidad de corregirlo.

6. El estudiante que más aciertos logre, podrá sugerir 5 palabras para el próximo ejercicio.

Listas de palabras a partir de sufijos y prefijos.

La mayoría de estudiantes aumentan su vocabulario a partir de los sufijos y los prefijos.

10 minutos, 2 veces por semana

Docente  
grado tercero

<p>Mapas semánticos: generar redes de conocimiento a partir de una palabra generadora con el reconocimiento de sinónimos, antónimos, ejemplos de uso en oraciones cortas.</p>	<p>La mayoría de estudiantes adquieren nuevo vocabulario a partir de palabras conocidas, por medio de redes de conocimiento que le permiten establecer relaciones entre palabras conocidas y palabras nuevas que tengan relación entre sí.</p>	<p>10 minutos, tres veces por semana</p>	
<p>Se trata de cambiar una letra de ciertas palabras para formar una nueva.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se entregará a los estudiantes una lista de palabras que se encontrarán en un cuadro.</li> <li>2. Posteriormente se indicará que deberán cambiar una vocal para formar nuevas palabras.</li> <li>3. Se realiza una competencia entre estudiantes para saber quién logra realizarlo con mayor agilidad.</li> </ol>	<p>La mayoría de los estudiantes leen con precisión y la velocidad adecuada para el procesamiento de palabras.</p>	<p>15 minutos, 3 veces por semana</p>	<p>Docente grado tercero</p>
<p>Desarrollo del <i>muro de palabras desconocidas</i>, (relacionadas con el juego de "charadas", por medio de una construcción grupal).</p>	<p>La mayoría de los estudiantes fortalecen las habilidades relacionadas con el vocabulario, especialmente, ampliar la relación léxica con el contexto.</p>	<p>15 minutos, 2 veces por semana</p>	<p>Docente grado tercero</p>

Vocabulario	Usar el diccionario fácil: <a href="http://www.diccionariofacil.org/">http://www.diccionariofacil.org/</a> que permite crear redes semánticas al presentar la definición, la imagen y un uso contextualizado de la palabra.	La mayoría de los estudiantes conocen vocabulario nuevo y lo utilizan adecuadamente para construir frases u oraciones coherentes.	15 minutos, 2 veces por semana	Docente grado tercero
	Lectura de cuentos cortos sobre diferentes temáticas:  Escoger un mínimo de palabras de cada texto y abordar sus significados a través del uso de sinónimos y antónimos. En un primer momento desde lo oral para después llevarlo a lo escrito, haciendo que el estudiante cree su propio glosario.	La mayoría de los estudiantes amplían y fortalecen los procesos de comprensión a través de la adquisición y la práctica de nuevo vocabulario.	20 min, 2 veces por semana	
	<i>La caja mágica:</i> Preparación de una caja con palabras de distinta categoría sintáctica (nombres, verbos, adjetivos, sustantivos...).	La mayoría de los estudiantes conocen vocabulario nuevo y lo utilizan adecuadamente para construir frases u oraciones coherentes.	10 minutos, 3 veces por semana	
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada niño elige 2 o 3 palabras, al igual que el profesor.</li> <li>2. Preparan dos frases u oraciones distintas con estas palabras.</li> <li>3. Después, se unen las frases dándole sentido al texto.</li> </ol>			
<i>Imágenes fugaces:</i>  El profesor muestra una lámina con muchos objetos diferentes durante medio minuto. Después, retira la lámina y los alumnos, por orden, van diciendo el nombre de todos los objetos que recuerdan.	La mayoría de los estudiantes amplían su vocabulario a través de imágenes, desarrollando su agilidad mental y contribuyendo a un correcto desarrollo cognitivo.	10 minutos, 2 veces por semana		

Caligrafía	<p>Ejercicios posturales para promover la correcta postura al escribir y promover una práctica sistemática de manera conjunta sobre el uso correcto del lápiz.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes utilizan la posición y el lápiz correctamente en el momento de escribir.</p>	<p>Al iniciar el año lectivo.</p>	<p>Docente grado tercero</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer murales.</li> <li>• Copiar un cuento narrado por el maestro o leído por los mismos alumnos.</li> <li>• Dictar las noticias que puedan ser de interés para la clase.</li> </ul> <p>Todavía habrá que insistir, en esta etapa, en la explicación del modo de trazar cada rasgo.</p> <p>Dado que los alumnos escriben para exponer sus trabajos, la calidad será una exigencia continua.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes escriben con trazos precisos, fluidos, sin omisiones, sustituciones, adiciones o inversiones de grafemas.</p>	<p>Una vez a la semana</p>	
	<p>Se le facilitará al estudiante un cuento corto para que realice copia enriquecida (al escribir, lo va haciendo en voz alta para que no solo realice el trazo de los grafemas, sino que a la vez, se pueda evidenciar que hay automatización de la relación sonido-grafema. Los errores en la copia deben realimentarse de manera inmediata).</p>	<p>Fortalecer la construcción de conceptos y mejorar la atención. (La mayoría de los estudiantes escriben con trazos precisos, fluidos, sin omisiones, sustituciones, adiciones o inversiones de grafemas).</p>	<p>La actividad se puede realizar dos veces a la semana, aumentando la complejidad de los cuentos o textos.</p>	
Ortografía	<p>Emplear, como estrategia para el desarrollo de la habilidad ortográfica, juegos con palabras. Uno de ellos consistirá en emplear grafemas desorganizados que los estudiantes deben</p>	<p>La mayoría de los estudiantes escriben correctamente palabras según las normas de la lengua.</p>	<p>1 vez por semana</p>	

organizar para construir la palabra, teniendo en cuenta la pronunciación de los mismos; una vez escrita la palabra correctamente, se puede ampliar el aprendizaje normativo con la explicación de la regla ortográfica a la que suscribe la palabra propuesta. Luego, debe solicitar al estudiante la escritura de otros ejemplos con palabras donde se emplee la norma vista.

Utilizar un glosario de palabras para la producción de un texto inédito con la regla vista.

El docente menciona una letra determinada a los estudiantes para que estos realicen una lista de palabras que conozcan con dicha letra en determinado tiempo; por ejemplo, escribir palabras con la letra "Ll" en un minuto.

Al terminar, cada estudiante leerá las palabras escritas y el docente realizará la debida corrección, ya que constantemente los estudiantes confunden algunas letras; en este caso pueden escribir palabras que van con la letra "Ll" y no con la "Y". Ejemplo: Yaves.

La mayoría de los estudiantes escriben en las producciones textuales la escritura de palabras regladas.

La mayoría de los estudiantes identifican la forma escrita de cada letra, aunque estas suenen de manera similar.

1 vez por semana

1 vez por semana

<p>Anagramas: Son palabras con las mismas letras pero en distinto orden. Este juego de palabras parte de que un anagrama es cualquier palabra o frase cuyas letras, cuando se revuelven, crean una palabra o frase diferente.</p>	<p>La mayoría de los estudiantes participan en juegos con las palabras para ampliar vocabulario e interiorizar las normas ortográficas.</p>	<p>1 vez por semana</p>	<p>Docente grado tercero</p>
<p>Ortografía regular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar con los fonemas regulares ejercicios de conciencia fonémica (aislar, omitir, segmentar, sintetizar).</li> <li>• Abordar las diversas estructuras silábicas, desde las más simples a las más complejas: CV, VC, CVC, CCV, CVV, CVVC, CCVC.</li> <li>• Su enseñanza debe ser previa a la enseñanza de la ortografía arbitraria.</li> <li>• Exposición a una nueva palabra repetidas veces para que se afiance su forma escrita.</li> </ul>		<p>1 vez por semana</p>	<p>Docente grado tercero</p>
<p><b>Ortografía no reglada:</b></p> <p>Asociación semántica, es decir, que el niño posea una referencia escrita o visual de la palabra. Es el caso de las palabras homógrafas y homófonas, a través de diccionarios de imágenes, tarjetas de imágenes, u oraciones incompletas:</p> <p>Tareas reiterativas en la escritura de palabras, oraciones, sopas de</p>	<p>La mayoría de los estudiantes escriben correctamente palabras según las normas de la lengua.</p>	<p>Una vez al día</p>	<p>Docente grado tercero</p>

letras, fichas con imágenes, apareamientos y oraciones incompletas.

### **Ortografía reglada:**

**a. Aprendizaje por deducción:**  
puede inferir la norma que rige la escritura de la palabra:

• Completar palabras con la letra que falta:

- camina\_a
- canta\_a
- saluda\_a
- trabaja\_a

Regla: los verbos terminados en ar, en pretérito imperfecto (pasado) se escriben con b las terminaciones: -aba, -abas, -aba, -ábamos, -abais y -aban

• Copia palabras que siguen la misma norma: ojito, caballito, perrito, huevito.

Regla: el español contiene sufijos para nombrar tanto a sustantivos como a adjetivos en diminutivo.

**b.** Es necesario planear diversos ejercicios que permitan que el estudiante se apropie de la norma y guarde la representación ortográfica en su diccionario léxico:

- Escritura de oraciones
- Copia de palabras
- Sopas de letras

- Dictados

Los errores en este tipo de ortografía deben corregirse inmediatamente y abrir espacios para evaluar la apropiación de la regla con dictados. En las clases, para dinamizar la enseñanza explícita, es necesario retomar los errores, reforzar la regla, y pasar a la otra en contextos reales de comunicación.

**c. Deducir la norma a partir de un grupo de palabras presentadas:** gigante, girasol, giro, gitana, jirafa, jinete, jilguero, jefe, gente. Regla: hay dos letras para un mismo fonema cuando va delante de /e/ o de /i/.

Realización de diccionario de palabras desconocidas de todas las clases, construcción de significados de manera grupal, teniendo en cuenta conocimientos previos de estudiantes.

Poner a la vista de los estudiantes (alrededor del aula de clase) palabras desconocidas o de difícil comprensión y escritura. Realizar un listado visible en el salón de clases. Retomarlas en las diferentes asignaturas.

Buscar palabras desconocidas en diccionarios.  
En grupos, escribir palabras de la misma familia que presenten similares dificultades ortográficas.

	<p>Abecedario móvil para armar palabras, puede ser un trabajo individual o grupal, que permitirá reconocer la correspondencia del fonema - grafema, así como tener conciencia de su ortografía y significado.</p>		<p>Una vez a la semana, en un tiempo de 45 minutos</p>	<p>Docente grado tercero</p>
<p>Composición escrita</p>	<p><b>Escritura colaborativa de oraciones:</b></p> <p>A partir de una lectura trabajada sobre un tema en específico, y la elección y definición previa de vocabulario desconocido de la misma lectura, se solicita al estudiante que, en grupos pequeños, construya oraciones nuevas con dichas palabras. Posteriormente se invita a los estudiantes a leer, por turnos, las oraciones que construyeron de manera grupal. Finalmente, el profesor realiza la corrección de las palabras en el tablero.</p>	<p>La mayoría de estudiantes escriben de forma correcta oraciones, haciendo uso de elementos ortográficos, sintácticos y de coherencia.</p>	<p>3 veces por semana</p>	<p>Docente grado tercero</p>
	<p>Escritura Individual de Oraciones: Tomar una palabra de cada columna de manera que con las tres formen una frase con sentido completo.</p> <p>Palabras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el niño</li> <li>- el sol</li> <li>- el lápiz</li> <li>- nosotros</li> <li>- vosotros</li> <li>- mi padres</li> <li>- vienen</li> <li>- guisa</li> <li>- tenéis</li> <li>- llegó</li> <li>- la tierra</li> <li>- la lección</li> </ul>			

- ellos            - poco
- mi madre      - mucho
- estudiamos   - bien
- cara            - pronto
- come           - un balcón
- raya            - en la
- explica

**Dados mágicos:** consiste en la escritura de textos cortos (máximo 10 líneas) de tipo narrativo. Para esto, se necesitan dos dados de cartón. En uno de ellos se escribirán diferentes personajes (bruja, dragón, superhéroe, hechicero, monstruo, perro parlanchín) y en el otro dado, se incluyen lugares (castillo tenebroso, nave espacial, parque de atracciones, planeta lejano, la Casa Blanca, colegio).  
En cada sesión, se pedirá a los niños que lancen los dados y que escriban una historia con el personaje y el lugar que señalen los dados.

**Planeación:**

- Se explica la tipología textual y la extensión del texto.
- Se permite a los niños planear su texto, haciendo una lluvia de ideas sobre lo que pasará en la historia.

**Textualización:**

- Los niños escriben su texto, retomando las ideas que tuvieron y

Mejorar el proceso de composición escrita de los niños a través de un proceso secuencial que involucre la planeación, la textualización y la revisión.

1 vez a la semana (Una sesión por proceso: planeación, textualización y revisión).

Docente grado tercero

siguiendo la estructura dada.

- El maestro acompaña el proceso y revisa que el texto esté acorde con lo solicitado.

Revisión:

- Los niños corrigen sus escritos teniendo en cuenta las observaciones del maestro y presentan la versión final.
- El maestro selecciona algunos textos, se leen en la clase y se publican en el salón en un lugar visible para incentivar la participación de los niños.

#### **Gramática de la fantasía de Gianni Rodari.**

Ejemplos:

- Hipótesis fantástica (¿qué habría pasado si Blancanieves no hubiese mordido la manzana?).
- La transformación (Caperucita amarilla en vez de roja)
- La inversión (Caperucita es mala y el lobo bueno)
- Ensalada de cuentos (mezcla de varias historias: ¿qué pasaría si Caperucita se encontrara con Pulgarcito en el bosque?).

Ideas para producir diversos tipos de textos:

- Técnica del 1+1=1. Consiste en imaginarse un objeto nuevo surgido de la síntesis de dos objetos conocidos y hacer una descripción de él.
- Palabras, frases y redacción. Con esta

actividad se pretende trabajar la creación del texto comenzando desde la unidad básica: la palabra. El procedimiento consiste en elegir un tema, escribir una lista de palabras sobre él, después una serie de oraciones con esas palabras y, finalmente, combinar esas oraciones hasta formar un texto.

- Las metáforas. Esta actividad propone que el alumno describa un objeto nuevo o desconocido realizando metáforas o comparaciones con objetos cercanos a su realidad cotidiana.
- Las 5 preguntas. Cinco preguntas básicas pueden ser el punto de partida de la invención y redacción de una noticia o una historia: quién, qué, cuándo, por qué y dónde.
- Comentarios de una frase célebre. Este ejercicio plantea la escritura partiendo de la reflexión acerca de una sentencia o frase célebre.
- Dibujos e imágenes. La imagen ejerce un gran atractivo, sobre todo para los alumnos más pequeños, por lo que es una buena fuente de inspiración para la escritura. Escribir y dibujar sobre un determinado tema resulta especialmente motivador en edades más tempranas.
- Entablar contacto epistolar con alumnos de otro colegio o escribir para una revista del colegio o para alumnos de otros cursos de su misma escuela son algunas posibilidades.



Programa educativo para garantizar el derecho a leer y escribir de los niños y las niñas de la ciudad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO  
2021