

MEJORAS A LA DIDÁCTICA GEEMPA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO LECTO-ESCRITOR INICIAL

IMPROVEMENTS TO GEEMPA DIDACTIC FOR THE DEVELOPMENT OF THE INITIAL LECTURE-WRITER PROCESS

Artículo de investigación producto del proyecto titulado “Fortalecimiento de la didáctica Geempa para la mejora del proceso lecto-escritor en estudiantes del grado primero de básica primaria de la Institución Educativa Gonzalo Rivera Laguado de Cúcuta”, desarrollado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB y se encuentra adscrito al grupo de investigación de Educación y Lenguaje perteneciente a la línea de investigación de Practicas Pedagógicas y ejerciendo como tutor el magister Eduard Bacca Marín.

Por: Janeth Patricia Ruiz Castillo

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio basado en la Investigación-Acción que tuvo por objetivo hacer ajustes a la didáctica Geempa propuesta por Esther Grossi para luego implementarse a un grupo de 31 estudiantes del grado primero de básica primaria de una institución educativa pública. Para lo anterior, se contó con un enfoque cualitativo y el uso de técnicas e instrumentos como la entrevista en profundidad, pruebas para la evaluación de la escala de la psicogénesis (inicial y final) y el diario pedagógico. Los resultados evidencian una mejora en cada una de las subcategorías analizadas dentro del grupo intervenido.

Palabras clave

Formación, formación básica, alfabetización, método pedagógico, lectura, escritura.

Abstract

This article presents the results of a study based on the Action Research that aimed to make adjustments to the Geempa didactic proposed by Esther Grossi and then implemented to a group of 31 students of the first grade of primary school of a public educational institution. For the above, there was a qualitative approach and the use of techniques and instruments such as in-depth interviews, tests for the evaluation of the scale of psychogenesis (initial and final) and the pedagogical diary. The results show an improvement in each of the subcategories analyzed within the intervention group.

Keywords

Training, basic training, literacy, pedagogical method, reading, writing.

Introducción

¿Cómo mejorar el proceso de lectura y escritura inicial? ¿Qué estrategias pedagógicas y métodos didácticos implementar? ¿Cómo evaluar el proceso lector y escritor en primaria y bajo qué indicadores? Estas son cuestiones que siempre están presentes dentro del quehacer de los docentes del primer ciclo de básica primaria. Y no es para menos, ya que la lectura y escritura junto con las demás habilidades comunicativas - hablar, escuchar- se presentan como procesos y capacidades fundamentales sobre los que descansa en gran medida la tarea socializadora de la escuela. Esta última es un espacio de socialización permanente, es decir, corresponde a un lugar en el que a diario se movilizan saberes, ideas, prácticas, concepciones y discursos. Todo cuanto permea y transcurre dentro de la escuela es cultura, y por ello, hay una convergencia sobre el papel que tiene esta institución en la transmisión de la cultura o su reproducción (Rockwell, 2006, p. 21).

La adquisición de habilidades asociadas a la lectura y escritura son determinantes para el éxito escolar en los diferentes niveles de formación. Por ello, las dificultades en la lectura y la escritura se asocian con otros problemas escolares como la deserción o el fracaso escolar (Sánchez, 2002; Padilla, *et. al.*, 2010; González, Martín y Delgado, 2011; Bravo, Villalón y Orellana, 2011). El aprendizaje de la lectura y la escritura comprenden un especial tópico de investigación para los maestros, pues uno de los objetivos es promover una lectura autónoma, comprensiva, interpretativa y crítica, además de una escritura en el que el código escrito cuente con las formalidades semánticas, sintácticas y pragmáticas adecuadas.

La lectura y la escritura son procesos que se caracterizan por tener su origen en el intelecto y ser producto de la actividad cognitiva, pero además de ello, y como se ha enfatizado, están directamente relacionadas con la cultura en la medida que otorga sentidos y significados al mundo (Cuetos (1989). Lo anterior implica que la lectura y la escritura permiten la inclusión social del individuo en el mundo (Flores y Martín, 2006), y en esa medida, se genera una importancia dentro del campo científico al convertirse en objeto de análisis, ya sea para la comprensión de la cognición o la mejora de las prácticas de alfabetización (Flórez, *et. al.*, 2005, p. 16).

Frente a los retos que trae la formación en el proceso lecto-escritor, los docentes implementan múltiples estrategias. Algunos en la formación de la competencia lectora se inclinan por la ejecución de un método sintáctico que implica la enseñanza de las unidades más básicas del código hasta formas más complejas (letras, silabas, palabras, oraciones), otros prefieren un método analítico que va desde las unidades más complejas a las más básicas, y otros utilizan el método ecléctico en el que se hace uso de las dos modalidades descritas. En cuanto a la escritura, algunos docentes se centran en el proceso silábico y el arribo a la escritura alfabética, sin detenerse en la etapa de garabateo, y otros buscan llevar al estudiante por los diferentes momentos de adquisición de la escritura.

Dentro de los diferentes métodos o modelos que se implementan, se encuentra la didáctica GEEMPA propuesta por Grossi (2013) y que adopta este nombre por la sigla del grupo que la ha creado: Grupo de Estudios en Educación y Metodología de Investigación y Acción. Formula sus aportes desde las perspectivas teóricas del constructivismo de J. Piaget y el aprendizaje socio-cultural de L. Vigotsky. En otras palabras, parte de la idea de que el aprendizaje comprende: 1.

Un proceso de construcción del conocimiento en el que influye las características genéticas, así como el medio ambiente en el que se encuentra el sujeto, 2. Un proceso en el que infieren todas las particularidades socio-culturales mediadas por el lenguaje, y 3. Un proceso en el que la mediación resulta fundamental para la construcción del conocimiento. Bajo este marco de interpretación, la didáctica GEEMPA se caracteriza por partir de los intereses, las hipótesis y los saberes previos de los estudiantes, la aplicación de entrevistas, la planificación de estrategias adaptadas de tipo lúdicas, favorecer la permanente comunicación y buscar alternativas que se distancien de la enseñanza tradicional de la lecto-escritura.

El propósito de este artículo es presentar los resultados de una investigación que tuvo por objetivo hacer ajustes a la didáctica Geempa propuesta por Esther Grossi para luego implementarse a un grupo de primero de básica primaria de la Institución Educativa Gonzalo Rivera Laguado de Cúcuta. Los resultados de las Pruebas Saber del 2016 para el grado tercero de básica primaria de esta institución evidencian que en materia de escritura el 70% de los estudiantes presentan dificultades y cerca del 50% de estudiantes tienen limitaciones para reconocer la información explícita e implícita de los textos, recuperar información implícita y explícita de los textos, identificar los elementos implícitos y explícitos de la situación comunicativa, o evaluar la información recuperada. Aunque estos resultados no muestran el nivel de desempeño en lecto-escritura del grupo intervenido, si infieren que las insuficiencias presentadas en estas habilidades son el resultado de un proceso de formación deficiente en la etapa inicial de escolaridad.

Marco teórico

A partir de los enfoques psicogenético y socio-cultural, el lenguaje es un sistema simbólico producto de la acción social e histórica del ser humano y que le facilita el acceso, abstracción, análisis y generalización de los objetos externos no presentes (Atorresi, 2010; Pizarro, 2016). Su función más significativa es de tipo comunicativa, porque “los individuos se apropian del mundo externo, realizan negociaciones en la interacción y reinterpretaciones de las informaciones, conceptos y significados” (Pizarro, 2016, p. 17). Esta apreciación sobre el lenguaje es básica, pues dentro de ella se enmarca la noción de lectura y escritura como proceso y competencia.

Mientras que la lectura comprende un proceso decodificador, la escritura supone un proceso inverso, es decir, una tarea codificadora. Pero estos procesos van más allá de la simple codificación y decodificación, porque tanto en la lectura como en la escritura hay una transmisión de la cultura, una socialización de saberes y significados, y una apertura hacia formas más complejas de los conocimientos que circulan dentro de la sociedad. Y es precisamente los múltiples elementos y componentes que integran el acto de leer y escribir -cognitivos, metacognitivos, emocionales, socio-culturales, entre otros- lo que hace que estos fenómenos se conviertan en una entidad compleja.

Las investigaciones asociadas a la alfabetización inicial o la lecto-escritura en los primeros años de escolaridad, tiene una larga tradición, y no es para menos debido a las implicaciones y efectos que produce un desarrollo escaso o deficiente en estas habilidades. Así mismo, configura un campo de especial interés debido a que constituyen capacidades requeridas para el éxito escolar en otras áreas. Por eso, no es de extrañar que la didáctica Geempa objeto de esta investigación

tuviera su origen en estudios asociados con la didáctica de la matemática. Bravo, Villalón y Orellana (2011) expresan lo siguiente:

Los niños que aprenden primero a leer y a escribir quedan en situación de ventaja sobre sus compañeros para avanzar en su aprendizaje de otras materias y las investigaciones de seguimiento muestran que un atraso inicial en ese aprendizaje pesa fuertemente en el rendimiento posterior e incluso es predictivo de futuras *repitencias* de curso. (p. 175)

Los autores sostienen, al igual que otros expertos, que los niños que logran acceder a la lectura y la escritura, es decir, desarrollar estas habilidades, tienen una mayor oportunidad para avanzar en el proceso formativo de otras áreas y asignaturas. En otras palabras, un desarrollo adecuado de las habilidades de lectura y escritura constituyen un indicador favorable de éxito escolar.

La literatura en torno a la lectura y la escritura inicial resulta homogénea en determinados aspectos. Lo primero que resaltan las investigaciones es que la lecto-escritura constituye un campo de análisis y reflexión permanente en donde se busca responder preguntas relacionadas con los modelos, las prácticas y los recursos necesarios para el desarrollo de estas habilidades, así como los factores que se asocian a los procesos de lectura y escritura. Segundo, converge la literatura en reconocer un conjunto de etapas que se siguen para el desarrollo pleno del proceso lecto-escritor inicial, entre estas, los niveles presilábicos, silábico, alfabético y alfabetizado, aunque pueden optar por otras denominaciones dependiendo del autor desde el cual se revise. Y un tercer punto de énfasis en la literatura es que la lecto-escritura, su aprehensión y desarrollo constituye un indicador de éxito académico y de formación integral.

La primera categoría -lectura- comprende un tema ampliamente desarrollado en la investigación educativa, pedagógica y didáctica. De acuerdo a Romero y Hernández (2011) el proceso lector es:

[...] una actividad de naturaleza interactiva, que responde al objetivo de leer para aprender más que aprender a leer. Este concepto de la lectura supone que el individuo pueda obtener la capacidad de comprender e interpretar una variedad de tipos de textos, que le permitan recuperar información, reflexionar sobre las intenciones de los escritos, reconocer los recursos utilizados por los autores para transmitir mensajes e influir a los lectores. (p. 24)

Se puede interpretar dicha categoría como un proceso de tipo cognitivo en la medida que demanda un conjunto de acciones interiorizadas o tareas psicolingüísticas como lo exponen Bravo, Villalón y Orellana (2004), Bravo (2000), y otros, y entre las que se encuentran la conciencia fonológica, la identificación, la memoria verbal, la comparación, el análisis y la categorización verbal.

Resulta oportuno hacer un acercamiento conceptual a cada uno de estas tareas o habilidades psicolingüísticas nombradas. La conciencia fonológica se puede interpretar como una habilidad de naturaleza metalingüística en la que se desarrolla la conciencia sobre las unidades fonológicas del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz, 2000, p. 23) o como una “capacidad que tiene el sujeto de

descubrir en la palabra una secuencia de fonos o de fonemas” (Hernández y Jiménez, 2001). La identificación es una habilidad cognitiva que implica el reconocimiento de los elementos que se presentan en una situación particular a la que es expuesta la persona y constituye una manifestación de capacidades más abarcadoras como el conocer o el comprender (Pilonieta, 2010). Por otro lado, el análisis implica que el sujeto logra descomponer en unidades pequeñas los objetos -para el caso de esta investigación, las oraciones, las frases, las palabras, las sílabas- y la comparación exige que se establezca semejanzas y diferencias entre un objeto y otro -para este caso, las unidades lingüísticas-.

La memoria verbal implica la capacidad del sujeto para codificar, almacenar y recuperar información relacionada con el material verbal, es decir, la información lingüística a la que se ha accedido a través del sentido de la audición. Algunos estudios informan sobre la especial importancia de este tipo de memoria en el desarrollo del proceso lector (Romero y Hernández, 2011; De la Peña, 2012). Sumado a lo anterior, se encuentran las habilidades de abstracción verbal y categorización verbal, los cuales son interpretados por Bravo (2000) de la siguiente forma:

El primero permite distinguir conceptualmente el significado de algunas palabras de otras que tienen significación cercana, dentro de una red de significados. De otra manera los niños confundirían el sentido exacto de las palabras leídas. Lo mismo vale para la discriminación entre fonemas de pronunciación cercana que deben ser previamente identificados y separados de otros semejantes. En segundo lugar, está el proceso de categorización verbal, mediante el cual los niños crean y amplían las redes semánticas, agrupando las palabras en diferentes categorías verbales que se relacionan entre sí. Ambos procesos, implícitos durante el aprendizaje de la lectura, también serían resultado de aprendizajes inconscientes, que los niños efectúan junto con el desarrollo del lenguaje oral. (p. 62)

Además de las habilidades señaladas con anterioridad, se encuentran un conjunto de capacidades físico-sensoriales que sirven de prerequisite para el aprendizaje de la lectura. Un ejemplo de estos es el control del ojo, el cual facilita la identificación que está inmersa en el texto. Para Goodman (2002, p. 23) el proceso de lectura tiene su origen en esta primera capacidad: el control del ojo, y con ello, se reconocen formas y estructuras, así como reglas aplicadas en el código escrito, y se facilita el desarrollo de la conciencia fonológica: “el lector sabrá cuál es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y letras porque el lector conocerá el significado, y esto creará la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado”. En consecuencia, la visión es un requisito para el desarrollo de determinadas habilidades psicolingüísticas, entre estas, la memoria visual y verbal, la categorización verbal, la discriminación visual, la conciencia fonológica (Pino y Bravo, 2005).

Ahora bien, la lectura además de ser interpretado como un proceso cognitivo, también constituye un acto socio-cultural en la medida que el sujeto que lee crea significados y sentidos frente a los textos que explora. Generalmente, las comprensiones e interpretaciones que crea parten de su mundo socio-cultural, pero a su vez, el acto de lectura enriquece y modifica el contexto socio-cultural que ha creado. Por ello, Goodman (2002) expresa que siempre se enseña a leer nombres y sonidos de letras, pero que es escasa la labor que se adelanta para que los sujetos comprendan de manera crítica y analítica los textos. En otras palabras, señala que hay un mayor interés en la

enseñanza de la lectura como actividad decodificadora más que en la formación de lectores comprensivos y críticos. Por tanto, se observa en este escenario otra subcategoría que debe ser objeto de revisión para los estudios enfocados en la alfabetización inicial: la comprensión lectora.

La comprensión lectora es el siguiente nivel del proceso lector una vez se ha superado la actividad decodificadora, y tiene relación con la capacidad de captar, extraer y delimitar los significados, sentidos y contenidos que se encuentran inmersos en el texto. En este nuevo escenario, el lector logra establecer conexiones o relaciones entre el saber que se expone en los textos y aquel que ya se encuentra aprehendido y estructurado en el individuo. Por ello, Solé (1992) expresa que en la lectura la persona elabora o construye significados a partir del texto explorado, lo cual va más allá de la pronunciación, la declamación, la recitación, en sí, la decodificación. Esto mismo lo menciona Ortiz (2006) al señalar que la persona que lee no es un sujeto pasivo sino que actúa de una forma dinámica frente al texto:

[...] el lector no es un mero receptor pasivo, sino que juega un papel activo en el proceso de comprensión. En este sentido, privilegiamos una práctica de lectura crítica ante una acción de lectura mecánica porque la primera forma para razonar sobre lo que se lee y no para repetir lo leído, competencia necesaria para analizar críticamente la realidad y transformar nuestro entorno. (p. 18)

En esa actividad lectora, el sujeto expone sentidos y significados, y en sí, adopta una posición frente al texto, una intencionalidad o unos propósitos. Se trata de objetivos que guían la lectura (Solé, 1992), y sobre los cuales debe actuar el docente para que el nivel de comprensión se desarrolle. En otras palabras, cada lectura implica unos objetivos y estos deben ser claros y precisos tanto para los niños y las niñas como para los docentes.

Goodman (2002) identifica dos tipos de modelos: *bottom-up* o ascendentes y *top down* o descendientes; pero en ambos casos se debe siempre reconocer que la lectura no se simplifica a la decodificación. Los de tipo ascendente buscan que la aprehensión de la lectura se haga desde el reconocimiento de las unidades más básicas como letras y sílabas hasta las mismas oraciones y párrafos, generándose una prevalencia de la decodificación como operación mental de mayor uso. Para Solé (1992) este tipo de métodos limitan de forma seria la interpretación y análisis de textos, es decir, los niveles de comprensión.

En el caso de los métodos descendentes, la aprehensión de la lectura se impulsa con unidades más complejas en las que se sigue un proceso de descomposición y en donde se debe utilizar conocimientos previos, recursos cognitivos y formulación de hipótesis. Menciona Solé (1992) sobre estos métodos que “a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. Las propuestas de enseñanza a que ha dado lugar este modelo han enfatizado el reconocimiento global de palabras en detrimento de las habilidades de decodificación [...]” (p. 19). Sin dejar a un lado cualquiera de los métodos señalados, se pueden integrar los dos a partir del planteamiento de situaciones formativas significativas (mixtos o eclécticos).

La segunda categoría que comprende la investigación es la escritura. Al igual que la lectura, la escritura es el producto de un proceso en el que interviene el nivel cognitivo del sujeto, además de otros elementos como la motricidad, las capacidades lingüísticas y las habilidades comunicativas. Menciona Ferreiro y Teberosky (1991) que en el proceso de escritura “el niño

debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que esta se constituye en objeto de su atención (y por tanto, de su conocimiento)” (p. 13). De acuerdo a ello, la escritura es un objeto simbólico que integra significantes y significados, por lo que es fundamental considerar este elemento al momento de desarrollar acciones pedagógicas tendientes a fortalecer la competencia escritora. Así mismo, Braslavsky (1991) señala que la escritura permite potenciar el pensamiento creativo, y ello se puede verificar en aportes como los de Vigotsky (1979) quien considera que “[el niño] se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera” (p. 177).

La escritura se puede interpretar como un sistema en el que se representa el lenguaje, siendo una herramienta no sólo para comunicar, además para desarrollar el pensamiento, reflexionar y organizar las ideas, el saber y la vida en general (Ortíz, 2007). Se trata de una actividad en la que se crean significados sobre la realidad y se expresan intenciones específicas (nivel pragmático) (Flores y Martín, 2006). Esto mismo lo sostiene Braslavsky (1991) al explicar que la escritura supera la acción psicomotriz o los modelos *bottom-up*, pues se encuentra enmarcada en el escenario sociocultural de los seres humanos: “como corresponde a su origen sociocultural, siempre responde a propósitos y funciones que le dan sentido. Existen evidencias, en particular gracias al método etnográfico, para demostrar que en las aulas se usan palabras, frases, o simplemente sílabas y letras fuera de todo contexto”.

La escritura en los niños comienza desde el uso de códigos no convencionales de la escritura, por ejemplo, el uso de dibujos o garabatos que representan aquello que desean comunicar. Desde ese mismo momento, ya se está adquiriendo una conciencia en torno a la escritura y su función. Se pueden señalar algunas etapas como presilábico, silábico, arribo a la escritura y alfabetización, aunque se pueden encontrar otras nominaciones para este proceso.

Ahora bien, en cuanto a los métodos que se han diseñado para la aprehensión de la escritura, se encuentran: método sintético, método analítico y método ecléctico (Rincón y Hederich, 2012). En el primer método se parte de signos más básicos y sonidos más elementales, en el segundo prima el esquema global de escritura por lo que se parte de las unidades más complejas.

Metodología

Corresponde a una investigación cualitativa en la que se sigue las etapas y principios de la Investigación-Acción (IA). En estas investigaciones el conocimiento es construido y fundamentado desde las mismas prácticas que buscan resolver problemas cotidianos en los que se encuentra inmerso el investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Los participantes del estudio fueron 31 estudiantes de un grupo de primero de básica primaria de la Institución Educativa Gonzalo Rivera Laguado de Cúcuta. Sus edades oscilan entre los 6 y 8 años. Dos estudiantes del grupo presentan necesidades educativas especiales (síndrome Aspen –Autismo y atención dispersa). Así mismo, participaron 3 docentes que durante los últimos años han implementado la didáctica Geempa en grupos de primero de básica primaria tras un proceso de capacitación adelantado por el Ministerio de Educación Nacional en este método y del cual también participo la investigadora.

Tabla 1.

Participantes de la investigación (Fuente: Autora)

Tipo de participante	Hombres	Mujeres	Total
Estudiantes	14	17	31
Docentes	0	3	3

Se utilizaron como instrumentos de recolección de información:

Entrevista en profundidad: Se aplicó a tres docentes que han tenido manejo de la didáctica Geempa con estudiantes de primaria y que fueron objeto del proceso de capacitación del Ministerio de Educación Nacional en el año 2013. Dentro de los participantes a quienes se le aplica esta prueba se encuentra la autora de la investigación, y el objetivo de la multiplicidad de entrevistas es corroborar, ampliar y reconocer elementos diversos propios de la experiencia de los docentes en cuanto a la implementación de la didáctica Geempa y las posibles mejoras a la misma. El guion de entrevista base fue sometido a validación a través de juicio de expertos.

Prueba inicial: Este instrumento permitió evaluar en la escala de la psicogénesis al grupo de estudiantes participantes en cuanto a la competencia de lectura y escritura. Se dividió en dos momentos conforme a las categorías definidas y se estructuró en 14 tareas a realizar (8 de lectura y 6 de escritura). Se aplicó de forma individual la prueba a los estudiantes con el fin de obtener una información específica y veraz sobre el nivel de desarrollo de cada estudiante. Este instrumento parte de la misma didáctica Geempa, la cual es denominada dentro de dicho modelo como “entrevista”. La prueba fue sometida a validación a través de juicio de expertos.

Prueba final: Este instrumento permitió verificar los avances en la escala de psicogénesis de los estudiantes participantes con posterioridad a los cambios pertinentes efectuado a la didáctica Geempa. Mantuvo la misma estructura y la misma cantidad de preguntas de la prueba inicial. Sólo se cambió la lectura correspondiente al segundo momento en las sub-categorías comprensión inferencial y comprensión crítica. La prueba fue sometida a validación a través de juicio de expertos.

Diario pedagógico: El diario pedagógico facilitó el registro de los resultados de las actividades diseñadas e implementadas a través de la didáctica Geempa –modificada-. Este diario permitió identificar los elementos más importantes de la experiencia con el objetivo de valorar los alcances y limitaciones de la didáctica aplicada.

Tabla 2.

Categorías, subcategorías e indicadores de la investigación (Fuente: Autora)

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	INDICADORES
Lectura - psicogénesis-	Presilábico 1	Reconoce palabras a través de dibujos. Reconoce el nombre de las letras del abecedario.
	Presilábico 2	Reconoce algunas letras del abecedario (7 a 12 letras). Lee de acuerdo con lo que piensa e imagina que puede ser.
	Silábico	Pronuncia parcialmente las letras del abecedario y reconoce sus nombres. (13 a 18 letras) Agrega sílabas por cada letra escrita.

	Alfabético	Recita parcialmente las letras del abecedario reconociendo todos sus nombres. Pronuncia silaba por silaba, aunque se le dificulta la comprensión de textos. Asocia letras y sonidos de acuerdo con la segmentación alfabética.
	Alfabetizado	Lee y comprende textos sencillos. Asocia letras y sonidos de acuerdo con el orden alfabético.
Lectura -nivel de comprensión-	Comprensión literal	Reconoce letras del alfabeto Reconoce silabas y sonidos concordantes Reconoce palabras y asigna valor sonoro
	Comprensión inferencial	Reconoce personajes, hechos y acciones del texto Reconoce tiempos del texto Reconoce la estructura del texto Reconoce la secuencia del texto Reconoce la idea principal del texto
	Comprensión crítica	Toma posición frente al texto Enuncia juicios de valor sobre la forma y el fondo del texto
Escritura	Nivel de garabateo	Expresa ideas escritas a través de dibujos.
	Nivel presilábico	Expresa ideas escritas a través de signos icónicos Expresa ideas escritas a través de signos no icónicos Escribe la misma cantidad de señales gráficas para todas las palabras que escribe.
	Nivel silábico	Expresa ideas escritas a través de letras del alfabeto utilizando al menos una vocal. Relaciona los golpes de voz de una palabra con la cantidad de señales gráficas. Aunque no reconoce las silabas.
	Alfabético	Expresa ideas escritas a través de palabras completas, aunque con errores de sintaxis Escribe dos signos gráficos por cada silaba de una palabra Identifica que una palabra está conformada por silabas.
	Alfabetizado	Escribe textos legibles, sencillos y con sentido, aunque no tiene en cuenta la ortografía.

Resultados

Los resultados de la investigación son expuestos por cada instrumento de recolección de información utilizado: entrevista en profundidad, prueba inicial y prueba final. Luego se hace la discusión de los hallazgos dentro los cuales se informa sobre la intervención los datos registrados en el diario pedagógico.

Hallazgos de la entrevista en profundidad: la identificación de las mejoras a la didáctica Geempa

La tabla 3 muestra la caracterización de los docentes que participaron de la entrevista en profundidad. El número de preguntas por cada entrevista varió conforme a las respuestas y elementos aportados por cada entrevistado. Las tres docentes cuentan con más de 40 años de edad

y tienen más de 15 años de experiencia en la docencia. Las tres son licenciadas y dos se encuentran cursando estudios de maestría en el campo de la educación. Las tres fueron capacitadas en la didáctica Geempa por parte del Ministerio Nacional en el 2013. Una de las participantes ha aplicado la metodología durante los últimos cuatro años y las otras dos la implementaron por dos años antes de ser transferidas a otros grados de básica primaria.

Tabla 3.

Caracterización de los docentes entrevistados (Fuente: Autora)

Participante	Edad	Escolaridad	Experiencia docente (en años)	Tiempo de implementación de la didáctica Geempa (en años)
P1	41	Licenciatura Maestría (c)	16	4 años (2014-2017)
P2	44	Licenciatura Maestría (c)	15	2 años y medio (2014-2016)
P3	42	Licenciatura	17	2 años (2014-2015)

La tabla 4 presenta el análisis de los hallazgos encontrados en la entrevista. Se siguió un proceso de codificación y categorización. Primero se seleccionaron códigos axiales o elementos encontrados dentro de las respuestas, luego se sometieron estos códigos a una clasificación o codificación selectiva, y por último, los códigos selectivos se categorizaron en unidades más amplias: categorías inductivas. En total, se identificaron más de 80 códigos axiales agrupados en 17 categorías selectivas y 4 categorías inductivas. Estos códigos y categorías muestran un conjunto de ideas, posturas y apreciaciones de los docentes entrevistados en torno a la didáctica Geempa. Debido al objetivo de la investigación, se centra este análisis en los aspectos que podrían ser modificados para mejorar la aplicación y los resultados de la didáctica. Se observa un conjunto de debilidades, dificultades o limitaciones que tiene la didáctica Geempa desde la perspectiva de los participantes. Estos pueden ser endógenos a los estudiantes, endógenos a los docentes, exógenos o curriculares/pedagógicos:

1. Endógenos a los estudiantes: dentro de estos se encuentra el cansancio que produce la didáctica entre los estudiantes por el uso constante de la misma lectura o texto, las deficiencias en determinados saberes previos o habilidades que sirven de prerrequisito para el abordaje y aprovechamiento de la didáctica y el grado de madurez en que se encuentran algunos estudiantes quienes no pueden avanzar de manera fácil de una escala de la psicogénesis a la otra.
2. Endógenos a los docentes: se identifica la dificultad para vincular a los padres de familia, la existencia de estudiantes que no logran la alfabetización completa tras el año escolar, el esfuerzo que exige la construcción del material didáctico y los tiempos considerables para la implementación de la didáctica.
3. Exógenos: incluye el poco acompañamiento o apoyo de los padres, y por tanto, la imposibilidad de dejar actividades de refuerzo para hacer en casa, el número elevado de estudiantes por grupo, y el poco apoyo institucional, por ejemplo, en recursos para el material.
4. Curriculares / pedagógicos: incorpora las dificultades que produce el aprendizaje de la lectura y la escritura en mayúscula, lo cual conduce a limitaciones en grados posteriores o la debilidad en términos ortográficos. También se encuentran en este contexto la extensión de

las entrevistas y las actividades las cuales exigen tiempos considerables que restan a otros procesos o áreas, así como la dificultad de integrar al currículo la didáctica.

Tabla 4.

Codificación de los hallazgos de la entrevista (Fuente: Autora)

Categorización Inductiva	Categoría selectiva	Codificación axial
Concepción de didáctica	Significado	Forma en que los estudiantes aprenden (P1; P2; P3) Juego dinámico y activo (P1; P3)
	Finalidad	Aprendizaje (P1; P2; P3) Mejorar o reformar conocimientos (P1) Modificación enriquecedora (P1)
Concepción de la didáctica Geempa	Significado	Método enriquecedor (P1) Método innovador (P1; P2; P3) Transformación y estructuración de saberes y aprendizaje (P1) Tuvo sus orígenes en investigaciones sobre la didáctica de la matemática (P1) Fue extendido al campo de la enseñanza de la lecto-escritura (P1)
	Formalidades o criterios	Método activo (P1; P2; P3) Basado en lo lúdico (P1; P2; P3) Basado en juegos (P1; P2) Trabajo grupal y cooperativo (P1) Respeto al otro (P1) Conciencia de los logros alcanzados (P1; P3) Cumplimiento de acuerdos establecidos (P1; P2; P3) No vinculación de los padres de familia (P1; P2; P3) No extender las actividades al hogar o casa (P1; P2) Presentación de los textos en mayúsculas (P1; P2)
	Objetivos	Aprender a leer y escribir de forma didáctica (P1; P2; P3) Garantizar el desarrollo de la lectura y escritura de todos (P1; P2; P3) Garantizar el aprendizaje lecto-escritor independientemente de las necesidades de los estudiantes (P1) Evaluar la escala de la psicogénesis entre estudiantes (P2; P3)
	Orígenes	50 docentes investigadores en el campo de la matemática (P1) Identificación de problemas asociados a la lecto-escritura (P1) Deserción y fracaso escolar (P1; P2)
Proceso de la didáctica Geempa	Pasos	Momentos: (P1; P2; P3) 1. Evaluación 2. Exploración-aprendizaje nombre propio (actividades variadas: escarapelas) 3. Selección de líderes y conformación de grupos 4. Establecimiento de acuerdos

		<p>5. Lectura del cuento a través de una lámina grande o lectura individual.</p> <p>6. Se extraen doce palabras de la lectura (12 sustantivos concretos)</p> <p>7. Glosario y juegos: manotazo, arañita, manotazo cruzado, etc. (Varía con los días)</p> <p>8. Barajas y juegos: concéntrese, lotería, la golosa, etc. (Varía con los días)</p> <p>9. Escritura de palabras ganadas y confrontación.</p> <p>10. Desarrollo de la guía y confrontación.</p> <p>11. Cuaderno de producción y confrontación.</p>
	Primeros impactos	<p>Reconocimiento de palabras clave. (P1)</p> <p>Reconocimiento de conectores (y, o) o artículos (el, la, los, las). (P1)</p> <p>Mayor entusiasmo por la competencia (P2)</p>
	Expectativas	Alfabetización total sin discriminación (P1; P2; P3)
	Beneficios	<p>Participación de los estudiantes en el proceso (P1; P2; P3)</p> <p>Genera entusiasmo por los juegos (P1; P2; P3)</p> <p>Desarrolla el trabajo colaborativo (P1; P2)</p> <p>Impulsa significativamente el desarrollo del proceso lecto-escritor en algunos estudiantes (P2)</p> <p>Los estudiantes generan hipótesis sobre la escritura (P2; P3)</p> <p>Impulsa la creatividad de los docentes (P2)</p> <p>Evaluación muy precisa (P2)</p>
	Recursos	<p>Glosarios (P1; P2; P3)</p> <p>Cuadernos (P1; P2; P3)</p> <p>Abecedario de pared (P1)</p> <p>Escalera de la psicogénesis (P1; P2; P3)</p> <p>Entrevista (P1; P2; P3)</p> <p>Cuentos en láminas e individuales (P1; P2; P3)</p>
	Modificaciones realizadas por docentes a la didáctica	<p>Reducción de la extensión del texto a leer (P1)</p> <p>Cuentos individuales (P1)</p> <p>Lecturas por medio del televisor (P1)</p> <p>Transversalidad de la didáctica a otras áreas por falta de tiempo (P2)</p>
Posibles debilidades o limitaciones de la didáctica Geempa	Endógenos / Estudiantes	<p>Cansancio o aburrimiento del estudiante por el uso de la misma lectura diaria (P1; P2; P3)</p> <p>El grado de madurez puede limitar el proceso (P2; P3)</p> <p>Saberes previos débiles, por ejemplo, derecha-izquierda que se desarrolla en matemáticas (P2)</p>
	Endógenos / docente	<p>Imposibilidad de vincular a los padres de familia (P1; P2; P3)</p> <p>Hay estudiantes que no alcanzan la alfabetización completa al cumplir el año escolar (P1; P2; P3)</p>

		Desarrollo y construcción de material didáctico (P1; P2; P3) Exige tiempos considerables (P2; P3)
	Exógenos	Poco acompañamiento o apoyo de los padres en el proceso (P1; P2) Imposibilidad de llevar trabajo a la casa (P1; P2) El número de estudiantes por grupo (P1; P2; P3) Poco apoyo institucional en el tema de recursos (P2; P3)
	Curriculares / pedagógicos /	Aprendizaje de la lecto-escritura en mayúsculas (P1; P3) Dificultades en grados siguientes por el aprendizaje de la lecto-escritura en mayúscula (P1; P3) Aprendizaje de la lecto-escritura sin ortografía por uso de mayúsculas (P1; P2; P3) Las entrevistas son muy largas y exigen un tiempo considerable (P2; P3) Integración curricular de la didáctica (P2)
Recomendaciones para la aplicación de la didáctica Geempa	Posibles modificaciones generales	Diversificar la forma de exponer el cuento o texto a los estudiantes (P1; P2; P3) Uso de medios tecnológicos para reducir la apatía y el cansancio (P1; P2; P3) Vincular a los padres de familia (P1; P2; P3) Pequeños ejercicios extendidos a la casa (P1; P2; P3) Uso de los dos tipos de letras en los textos (mayúscula y minúscula) (P1; P2; P3) Uso de colores o negritas para resaltar las palabras del glosario (P1; P2) Seguir apoyándose en los estudiantes más avanzados (P2)

A partir de lo anterior, se consideraron varios aspectos que modificados por la didáctica: diversificar la forma de exponer el cuento o texto a los estudiantes, usar medios tecnológicos para reducir la apatía y el cansancio, vincular padres de familia, extender actividades a la casa, usar mayúsculas y minúsculas en la exposición de los textos seleccionados, el uso de colores y negrita para las palabras que son parte del glosario, y aprovechar los estudiantes más avanzados quienes pueden contribuir al proceso de los menos avanzados. Una vez estudiadas las posibilidades, se definió una didáctica Geempa con las modificaciones que se observan en la tabla 5 (ver anexo 1):

Tabla 5.

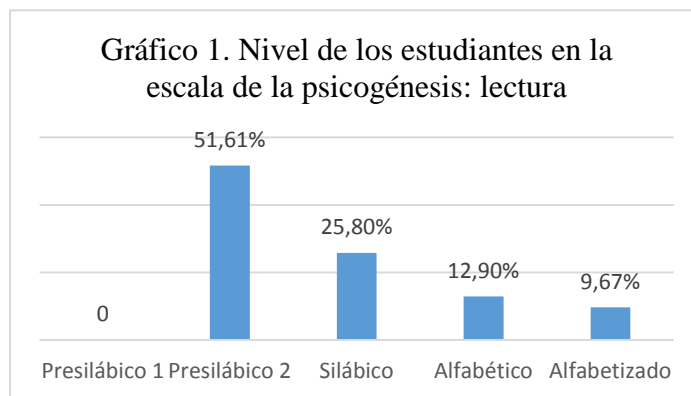
Etapas y momentos de la didáctica Geempa: tradicional y mejorada para la propuesta pedagógica de intervención (Fuente: Autora)

No	Didáctica Geempa	Didáctica propuesta
Etapa 1.		
1.1.	Entrevista	Se mantiene
1.2.	Contrato didáctico	Se mantiene
1.3.	Presentación de la escalera de la psicogénesis	Se mantiene
Etapa 2.		
2.1.	Entrega de escarapelas	Se mantiene
2.2.	Visualización de la escarapela	Se mantiene
2.3.	Conformación de grupos en el aula y votaciones	Se elimina las votaciones con el propósito de ahorrar tiempos. De igual forma, la conformación de grupos promueve el sentido democrático que se le quiere brindar. Los grupos se organizan, primero, conforme a la decisión de los estudiantes de trabajar, y segundo, como producto del avance en la escala de la psicogénesis.
2.4.	Tableros de aula	Se elimina dada que su funcionalidad no es mayor. Los objetos de los estudiantes son organizados y guardados en cuadernos y carpetas. Y la escarapela siempre es ubicada en lugares diferentes.
2.5.	Mapa de aula	Se elimina dada la continua rotación de los estudiantes. El diseño de los mapas o su construcción exige un tiempo considerable, y se debe potenciar los tiempos que se tienen para las actividades lúdico-pedagógicas.
2.6.	Contexto semántico, glosario y barajas	Se mantiene con reformas: 1. Se busca que los textos seleccionados sean relativamente cortos, y ampliados o disminuidos de acuerdo al avance de los estudiantes. 2. Los textos seleccionados se exponen en láminas y por medio de videobeam utilizando powerpoint. Se aprovecha el uso de la TIC para dejarse en rojo las palabras que se trabajan en el glosario, estimulando su identificación. Uso del blog digital virtual. 3. El glosario se muestra también a través de video beam y con uso de power point, aunque se deja sólo la escritura de la palabra sin imagen.

	4. Se agregan preguntas de comprensión lectora a partir del texto explorado: incluye preguntas de nivel literal, y en ocasiones, preguntas de nivel inferencial y crítica. La comprensión lectora se apoya en ocasiones en las fichas didácticas (momento 2.8).
2.7. Juegos básicos	Se mantienen con reformas: 1. Se incluyen actividades con TIC y uso del blog digital virtual.
2.8. Fichas didácticas	Se mantienen con reformas: 1. Se busca que las actividades sean cada vez más complejas y que comprendan varios puntos en el fin de apoyar el trabajo lecto-escritor. 2. Así mismo, se incluyen tareas de comprensión lectora.
3. Abecedario de pared	Se mantiene con reformas: 1. No es un solo abecedario para todo el grupo. Cada grupo tiene su propio abecedario.
3.1. Cuadernos	Se eliminan en función de ahorrar tiempo y mejorar la organización. 1. Se incluye como nuevo elemento la bitácora la cual se anexa a la carpeta de abecedario. 2. Se deja el cuaderno de abecedario en forma de carpeta.
3.2. Organización de los grupos de acuerdo a la escala de la psicogénesis	Se mantiene
3.3. Tarea extensiva en casa	Paso nuevo: 1. Se le entrega a los padres de familia el texto de la lectura para que sea leído en casa una o dos veces por día. 2. La hoja entregada a los padres resalta en rojo las palabras del glosario para que sean trabajadas.

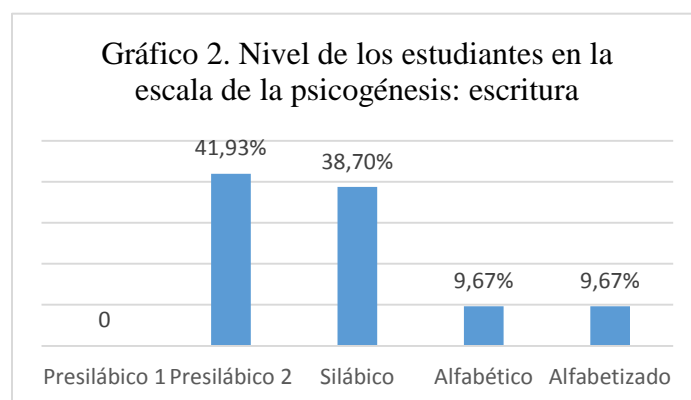
Hallazgos de la prueba inicial: nivel en la escala de la psicogénesis de los participantes

Se aplicó la prueba inicial de manera individual al grupo de estudiantes participantes. Los resultados se muestran en las gráficas 1, 2 y 3. La gráfica 1 evidencia el porcentaje de estudiantes del grupo por nivel de lectura conforme a la escala de la psicogénesis. Un bajo porcentaje de estudiantes se encuentra en nivel alfabetizado (9,67%) o alfabético (12,90%) y la mayoría se ubica en el nivel presilábico 2 y silábico (51,6% y 25,80% respectivamente). Esto significa que más del 75% de los participantes solo reconocen o pronuncian algunas de las letras del abecedario, y algunos leen combinaciones muy sencillas. Implica además que no hay un desarrollo de la conciencia fonológica y una escasa formulación de hipótesis sobre los signos del código escrito y su pronunciación formal.



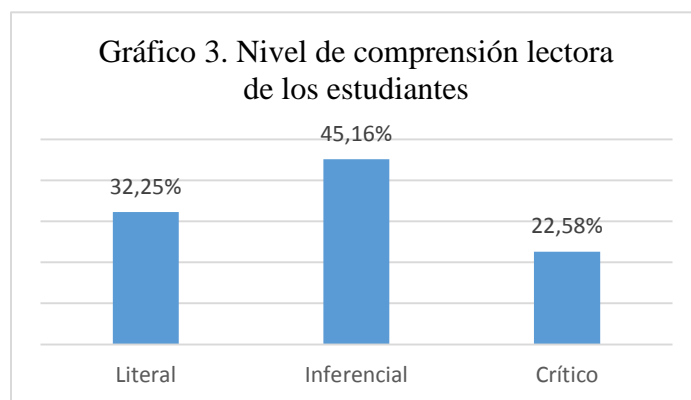
Fuente: Autora

Por otro lado, la gráfica 2 muestra que cerca del 80% de participantes se encuentran en el nivel presilábico y silábico de la escala de la psicogénesis en escritura (41,93% y 38,70% respectivamente), es decir, este grupo de no logra aún escribir silabas. Escriben algunas grafías correspondientes a las letras del abecedario y algunos ya empiezan a generar hipótesis sobre el uso de las letras atendiendo a la extensión del sonido de las silabas. También se muestra en la gráfica que sólo el 9,67% se encuentra en nivel alfabético y otro tanto en el nivel alfabetizado.



Fuente: Autora

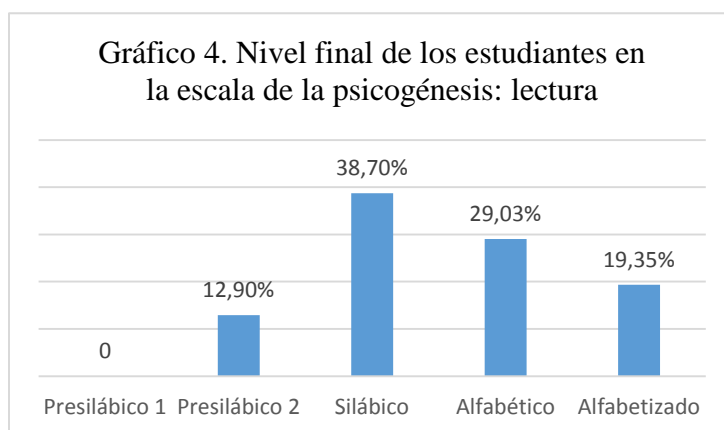
Por último, la gráfica 3 evidencia que el 45,16% de estudiantes se encuentran en nivel inferencial de comprensión lectora. Estos estudiantes a partir de la lectura que realiza la docente -o ellos mismos en el caso de los alfabetizados- reconocen personajes, hechos y acciones que se plasman en el texto, tiempos en que se narran la historia, brindan una descripción de la secuencia del texto y logran extraer ideas principales del texto, aunque no logran adoptar una posición personal frente al texto o emitir juicios de valor en cuanto a la forma y fondo del texto. Estas dos últimas capacidades si se refleja en el 22,58% que se encuentran en el nivel crítico de comprensión. Se destaca que el 32,25% de estudiantes se encuentran en comprensión literal, tan sólo reconociendo letras o palabras, en algunos casos sin asignar valor sonoro.



Fuente: Autora

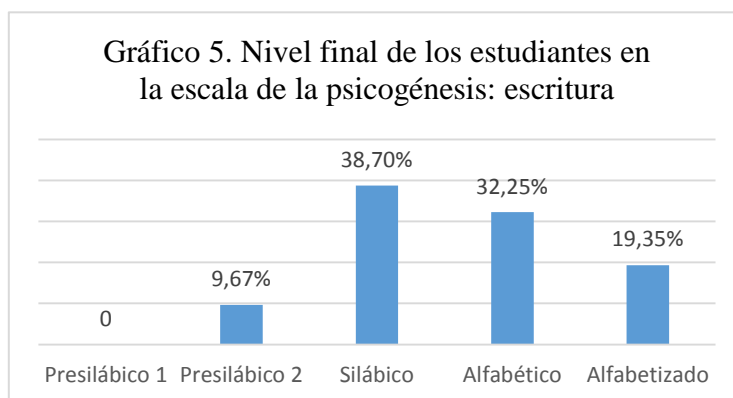
Hallazgos de la prueba final: nivel en la escala de la psicogénesis de los participantes

Los resultados de la prueba final aplicada al grupo se describen en los gráficos 4, 5 y 6. El gráfico 4 muestra que cerca del 50% de los estudiantes se encuentran en los niveles alfabético y alfabetizado (29,03% y 19,35% respectivamente). Así mismo, evidencia que el 38,70% de los estudiantes se encuentran en el nivel silábico y sólo el 12,90% en el nivel presilábico 2. Se logra observar una mejoría significativa en el grupo de estudiantes, pues en la prueba inicial más del 75% se encontraba en los niveles presilábico 2 y silábico.



Fuente: Autora

En la gráfica 5 se muestra el porcentaje de estudiantes por el nivel de escritura según la escala de la psicogénesis. Más del 50% de los estudiantes se agrupan en el nivel alfabético y alfabetizado (32,25% y 19,35% respectivamente). Así mismo, el 38,70% de los estudiantes se ubican en el nivel silábico y 9,67% en el nivel presilábico 2. Se evidencia una mejora global en los estudiantes al compararse estos resultados con la prueba inicial donde más del 50% se encontraba en el nivel presilábico y más del 25% en el nivel silábico.



Fuente: Autora

Discusión

En total se diseñaron y/o seleccionaron tres (3) cuentos que sirvieron de base para el trabajo con los estudiantes (tabla 6). Por cada uno de estos cuentos, se plantearon cinco (5) actividades en las que se implementó el proceso de la didáctica Geempa. Estas se ejecutaron durante la intervención así como la construcción de material didáctico, previa aplicación individual de la prueba inicial. Tres objetivos guiaron el desarrollo de las actividades didáctico-pedagógicas desarrolladas:

1. Desarrollar la habilidad de lectura mediante método analítico, el aprendizaje colaborativo y el uso de operaciones mentales (identificación, comparación y análisis).
2. Desarrollar la habilidad de escritura a partir de la producción de textos libres con uso de las palabras claves seleccionadas, la confrontación y la construcción de bitácoras.
3. Potenciar los niveles de lectura literal, inferencial y crítico mediante el uso de preguntas y la reflexión grupal.

Tabla 6.

Descripción general de las lecturas implementadas (Fuente: Autora)

Lectura 1: Actividades 1-5	
Tipo de texto	Historia Relato
Título	Una salida deportiva
Autor	Janeth Patricia Ruiz Castillo
Nivel de complejidad	Bajo: conforme a la cantidad de unidades de información
Extensión	113 palabras
Palabras de énfasis	Escuela, profesora, estadio, Santander, bus, Valery, conductor, banderas, cacha, piscina, balón y trofeo.
Total de días para las actividades	5 días
Lectura 2: Actividades 6-10	
Tipo de texto	Cuento
Título	Franklin pide perdón
Autor	Paulette Bourgeois – Brenda Clark
Nivel de complejidad	Medio: conforme a la cantidad de unidades de información
Extensión	297 palabras

Palabras de énfasis	Sombrero, Castor, Zorro, Barco, Árbol, Franklin, Arcoíris, Balde, Tesoro, Caracol, Zapatos, Botella.
Total de días para las actividades	5 días
Lectura 3: Actividades 11-15	
Tipo de texto	Cuento
Título	Hansel y Gretel
Autor	Hermanos Grimm
Nivel de complejidad	Medio: conforme a la cantidad de unidades de información
Extensión	312 palabras
Palabras de énfasis	Hansel, Gretel, padre, bruja, mercado, leña, hueso, horno, ventanas, puerta, jaula y bosque.
Total de días para las actividades	5 días

Las modificaciones realizadas a la didáctica Geempa permitieron el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura conforme a los resultados obtenidos en la prueba inicial y la prueba final. Las principales adecuaciones se centraron en la eliminación de algunos pasos con el propósito de disminuir los tiempos de las actividades, y con ello, centrarse en determinados aspectos claves de la lectura y escritura específicamente. Así mismo, la incorporación de tecnologías como el computador, el *video beam* y el televisor permitieron mejorar la atención de los estudiantes y reducir el posible cansancio que implicaba el uso reiterado de los cuentos.

En particular, las TIC ahorran tiempo y esfuerzos al docente en la construcción de material didáctico, aunque se advierte que siempre se requerirá del diseño de este tipo de medios y recursos. El uso del blog virtual para el desarrollo de juegos y actividades constituyó un punto relevante de la intervención. Otro beneficio de las TIC en particular es la mejora de la atención y la participación en aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Los participantes con síndrome de Aspen y atención dispersa mostraron un mayor interés en las actividades donde se vinculaban las TIC y su desempeño en las mismas fue notorio y destacable.

Resultó significativo también el apoyo de los padres de familia, los cuales leían los textos con los estudiantes en casa siguiendo la metodología de la didáctica. La vinculación de los padres de familia en el proceso genera mejores condiciones para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura porque aumenta el refuerzo y establece criterios compartidos para la mediación del proceso tanto en la escuela como en la casa. Por otro lado, algunos padres de familia asistieron a la escuela con el objetivo de apoyar ciertas actividades guiadas por la didáctica Geempa, lo cual promovió la participación del grupo. Constituye una estrategia que modifica la participación de los actores involucrados y enriquece el proceso de formación.

Aunque la didáctica Geempa no se centra de forma particular en la escritura, las modificaciones que se realizaron al modelo en esta investigación, permitieron un mayor trabajo en la actividad escritora de los estudiantes. La bitácora constituyó una excelente herramienta a través de la cual los estudiantes podían utilizar el código escrito, manifestar las hipótesis formuladas sobre las reglas de escritura y confrontar su escritura con el código formal. Se observó que los participantes no utilizaban de forma mecánica el código escrito, sino que lo empleaban con

propósitos claros, demostrando la construcción de significados. En otras palabras, la escritura se convertía en una forma de dar sentido a las actividades ejecutadas y al mundo aprehendido, así como una herramienta para comunicar de forma libre y espontánea.

El carácter lúdico-pedagógico de la didáctica Geempa potencia el esfuerzo y la participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades formativas. Se infiere que el aprendizaje a través del juego constituye una oportunidad para modificar las prácticas tradicionales de naturaleza vertical y centrar la acción en el sujeto de formación. Así mismo, se deduce que las actividades basadas en juegos pueden contribuir de forma significativa en el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras. Los juegos de competencia como *concéntrese*, *loterías de palabra* y *loterías de letras* promovió una mayor participación dentro del grupo. La motivación generada por estos juegos se extendió a todos los estudiantes durante el proceso de la intervención, y contribuyó a que los participantes se esforzaran cada vez más.

Otro aspecto a resaltar como producto de la intervención es que la didáctica Geempa respeta el ritmo de aprendizaje de los sujetos, pues la idea es que la lectura y la escritura adquieran un significado y una trascendencia para cada uno de los participantes. En otras palabras, busca un aprendizaje de la lectura y la escritura con sentido y propósito práctico. Así mismo, se observó que la didáctica tuvo un mayor beneficio en aquellos estudiantes que se encontraban en los niveles silábico y alfabético de la escala de la psicogénesis. Este grupo de estudiantes manifestaron mayores avances tanto en la lectura y la escritura, por lo que se sugiere actividades de apoyo y complementarias para aquellos participantes que se encuentran en los niveles presilábico 1 y 2.

Debido al extenso tiempo que requiere el desarrollo de las actividades mediante la didáctica Geempa, se buscó incorporar temáticas de otras áreas o asignaturas de manera transversal al proceso. Este tipo de estrategias resultan bastante significativas para los estudiantes, pues a medida que se avanzaba en las actividades de lectura y escritura se podía explorar diferentes conceptos o temas asociados a otros campos del conocimiento que integran el plan de estudios para el grado primero. El docente frente a ello debe ser creativo e innovador en función de establecer relaciones entre unas y otras temáticas. Esto ayuda a superar la debilidad que manifiestan los docentes en cuanto al tiempo que requiere las actividades y las dificultades para integrar la didáctica en la estructura curricular del grado primero.

En el desarrollo de la intervención se intentó reducir la extensión de los textos, aunque esto no tuvo un mayor impacto. Se infiere que la extensión del cuento no es una limitación de la didáctica Geempa, pues el cansancio producido entre los estudiantes obedece más a la escasa diversificación de actividades lúdico-pedagógicas o juegos, o al trabajo del mismo texto por más de una semana. De este modo, es posible trabajar desde el primer momento con textos complejos y extensos, y se debe observar es que los mismos contengan variados juegos y que no excedan la semana de actividades.

Conclusiones

La didáctica Geempa representa una alternativa novedosa y enriquecedora para el desarrollo de procesos de alfabetización inicial. Sin embargo, la misma no configura un modelo rígido para los docentes, y conforme a los contextos socio-culturales de las comunidades escolares y sus

necesidades, la misma puede ser modificada para mejores resultados. La disponibilidad de recursos en la red, los beneficios que traen las TIC en el diseño de actividades y la exposición de información, y la diversidad de juegos constituyen oportunidades para que la didáctica Geempa sea mejorada con resultados favorables para los grupos intervenidos. Se observa un mayor avance entre el grupo de estudiantes que se encuentran en los niveles silábico y alfabético de lecto-escritura, por lo que se requiere de otras investigaciones que permitan estudiar posibles reformas que se puedan hacer a la didáctica Geempa para favorecer a aquellos sujetos que se encuentran en los niveles presilábico 1 y 2 en la escala de la psicogénesis.

Se requiere que a la didáctica Geempa se integren actividades y estrategias tendientes al desarrollo de la escritura y la comprensión lectora. La implementación de la bitácora constituye una herramienta de especial impacto que favorece la escritura autónoma de los estudiantes, además, se convierte en un instrumento que le facilita al docente la tarea de evaluación del proceso. Por otro lado, el uso de preguntas para favorecer la comprensión inferencial y crítica debe ser un paso exigido en el proceso de la didáctica Geempa.

Referencias bibliográficas

Atorresi, A. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.

Braslavsky, B. (1991). La Lengua Escrita y los Procesos de Adquisición del Conocimiento en una Concepción Sociohistórico-Cultural. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, 76 (182-183), 305-325.

Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27, 49-68.

Bravo, L., Villalón, M. Y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos*, (30), 7-19.

Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2011). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11(1), 175-182.

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45 (1), 71-84.

De la Peña, C. (2012). Inteligencia verbal y memoria verbal en escolares disléxicos de primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (39), 81-95.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.

Flores, C. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en educación inicial. *Sapiens*, 7(1), 69-79.

Flórez, R.; Torrado, M., Pacheco, I.; Güechá, C.; Mondragón, S. y Bohórquez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, (18), 15-44.

González, M., Martín, I. y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44.

Goodman, K. (2002). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 3-28). México: Siglo Veintiuno.

Grossi, E. (2013). *Apoyo didáctico para alfabetizadores*. Bogotá: CoNprende.

Hernández, I. y Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24, 379-395.

Jiménez, J. y Ortiz, M. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Editorial Síntesis.

Ortiz, M. (2007). La alfabetización inicial en la escuela. Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación. Caracas: IESALC-UNESCO.

Padilla, M., Becerra, J., Vega, K., Sierra, P. y Cassiani, Y. (2010). Madurez para la lectoescritura en niños/as de instituciones con diferentes estratos socioeconómicos. *Psicogente*, 13(23), 107-130.

Pilonieta, G. (2010). *Modificabilidad estructural cognitiva y educación*. Bogotá: Magisterio.

Pino, M. y Bravo, L. (2005). La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura. *Psykhé*, 14(1), 47-53.

Pizarro, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: UNESCO.

Rincón, L. y Hederich, C. (2012). Escritura inicial y estilo cognitivo. *Folios*, (35), 49-65.

Rockwell, E. (2006). *La dinámica cultural en la escuela*. En: Álvarez, A. (Edit.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp.21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sánchez, C. (2002). La escuela, el fracaso escolar y la lectura. *Educere*, 6(19), 258-267.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Madrid: Graó.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1979.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Janeth Patricia Ruiz Castillo

Licenciada en Educación Infantil (Universidad Autónoma de Bucaramanga). Magíster (c) en Educación (Universidad Autónoma de Bucaramanga). Docente del sector público -Institución Educativa Gonzalo Rivera Laguado (Cúcuta, Colombia). E-mail: japaruca@hotmail.com

ANEXO 1. Resumen de la didáctica Geempa

Se puede sintetizar la didáctica Geempa como un proceso que se estructura en dos etapas y varios momentos para cada una:

Primera etapa: Esta primera etapa tiene por objetivo reconocer el estado en el que se encuentra el niño o la niña frente a la escala de la psicogénesis, dar a conocer a los mismos su estado y establecer reglas de trabajo que sirven como código de conducta dentro de la intervención.

- 1.1. Entrevista: La entrevista se encuentra establecida por los parámetros ofrecidos por el MEN basada en la didáctica de alfabetización Geempa de Grossi. Permite reconocer por cada estudiante el nivel en la escala de psicogénesis en que se encuentra. Se aplica en cada periodo escolar para reconocer el avance en cada uno de los participantes e identificar las tareas que se deben diseñar y aplicar. Incluye: *a) Conversación inicial para establecer vínculo, b) escritura del propio nombre, c) escritura del propio nombre, d) escritura de cuatro palabras y una frase, e) producción oral de un texto, f) lectura de un texto, g) lectura de las cuatro palabras y una frase, h) escritura de un texto, i) escritura de letras, j) nombre de las letras, k) asociación letra-sonido, l) unidades lingüísticas.*
- 1.2. Contrato didáctico: El contrato didáctico es un documento que se elabora entre el docente y los estudiantes en el que se establece un conjunto de reglas y normas que sirven para regular el comportamiento y el compromiso de los sujetos participantes. Se busca con esto mejorar la participación, la motivación, el compromiso, la atención, el respeto, entre otros.
- 1.3. Presentación de escalera de la psicogénesis a los estudiantes: Producto de la entrevista, se elabora la escalera de la psicogénesis y se deja en un lugar visible del aula. Allí se muestra la ubicación de cada estudiante en la escalera y se motiva para que asciendan con las tareas diarias que se desarrollan.

Segunda etapa: Comprende la intervención con el conjunto de tareas y actividades lúdico-pedagógicas destinadas a mejorar los niveles en el proceso de lecto-escritura.

- 2.1. Entrega de escarapelas: En este momento se entrega a cada estudiante una escarapela con su nombre a fin de familiarizarlo con el código escrito. Considerando que el nombre de cada estudiante es la palabra más utilizada por ellos, se busca que las primeras exploraciones se hagan en torno a este hecho.
- 2.2. Visualización de la escarapela por parte de los estudiantes: Se pide a los estudiantes observar sus escarapelas y reconocer las letras que la componen. También se trabaja en ello para el siguiente momento sobre votaciones.
- 2.3. Conformación de grupos en el aula y votaciones: Los estudiantes eligen líderes de grupo a través de votaciones y se asocian con los líderes seleccionados para trabajar en las tareas que se designan.
- 2.4. Tableros de aula: Se pide a los estudiantes que escriban su nombre en una ficha que será puesta en un tablero con bolsillos en los que pueden guardar objetos los estudiantes. Estos tableros son utilizados por los estudiantes durante todo el proceso.

- 2.5. Mapa de aula: Se pide a los estudiantes que elaboren un plano del aula ubicando el mobiliario y la posición de los grupos conformados. Los mapas se pegan en un lugar visible del aula.
- 2.6. Contexto semántico, glosario y barajas: Conforman las actividades propias de la didáctica la cual parte de un texto significativo. El docente elige o construye el texto que se abordará y el cual es presentado en láminas grandes y visibles. El docente hace la lectura grupal para los estudiantes y de allí se selecciona un conjunto de palabras que se incluirán en un glosario. No hay tiempo definido para esta actividad y puede variar. Así mismo, los textos expuestos (cuentos, poemas, canciones, fabulas, etc.) pueden ser transversales a otras áreas del conocimiento. Después de abordar el texto y hacer el glosario, se hacen unas barajas con las palabras seleccionadas del texto y que utilizará cada grupo. Las barajas permiten la familiarización de las doce palabras seleccionadas en cuanto a *letra inicial, la palabra en cursiva, la palabra en script y la imagen que representa la palabra*. Entonces, cada palabra tiene 4 cartas y una adicional denominada mico que sirve de comodín.
- 2.7. Juegos básicos: Se trata de un conjunto de juegos que se hacen con o sin las barajas. Dentro de los primeros, se encuentran: manotazo, manotazo cruzado y juegos de memoria, lince, mico, trío y cuarteto; y dentro de los segundos se encuentran lotería (de palabras, letras y silabas), banco, concéntrese, rompecabezas de palabras, golosa o avioncito, tingo-tingo-tango, entre otras. Estas actividades son seleccionadas por el docente y se aplican dos: por lo general, manotazo y otro que se escoja por día.
- 2.8. Fichas didácticas: Son las guías de trabajo o fichas de actividades, la cual es acorde al juego que se ha trabajado y al contexto semántico que encuadra la actividad. Las fichas didácticas son guías impresas que se guardan en carpetas o en el cuaderno una vez desarrolladas.
- 2.9. Abecedarios de pared: Se elaboran con los estudiantes en papel cartulina o bond. Se escribe todo el abecedario en mayúscula y por columnas, y al frente se dejan líneas para que se escriban las palabras seleccionadas por cada actividad.
- 2.10. Cuadernos: Corresponden a tres cuadernos utilizados en la didáctica: *cuaderno de diccionario, cuaderno producción y cuaderno de diario o de todito*. El diccionario incluye todo el abecedario en hoja diferente para que los estudiantes consignen las palabras nuevas que se socializan. El cuaderno de producción busca que el estudiante construya textos nuevos como resultado de su imaginación y creación. Se socializan algunas producciones semanales y se pasan al tablero para que se confronten los textos y se aprenda la importancia de escribir para otros. El cuaderno de todito sirve para escribir de todo, por ejemplo, lo que se ha hecho, realizar actividades, pegar las guías, entre otros.
- 2.11. Organización del grupo de acuerdo a la psicogénesis: Este último momento se hace una vez por semana ubicándose a los estudiantes en los grupos conforme a la escala de la psicogénesis, es decir, conforme al nivel en el que se encuentran.